



Concours du second degré

Rapport de jury

AGRÉGATION EXTERNE D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Session 2015

Rapport de jury présenté par : **Madame Carole SEVE**
Inspectrice générale
Présidente de jury

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

SOMMAIRE

<i>LISTE DES MEMBRES DU JURY.....</i>	<i>2</i>
<i>INFORMATIONS GENERALES</i>	<i>6</i>
<i>STATISTIQUES PAR EPREUVES.....</i>	<i>7</i>
<i>PROPOS INTRODUCTIF.....</i>	<i>8</i>
<i>PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE</i>	<i>17</i>
<i>DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE</i>	<i>23</i>
<i>PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION</i>	<i>37</i>
<i>DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION</i>	<i>48</i>
<i>TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION</i>	<i>58</i>
<i>QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION.....</i>	<i>84</i>

Présidente:

MME SEVE CAROLE IGEN PARIS

Vice-présidentes:

MME ELOI-ROUX VERONIQUE IGEN PARIS
 MME GAL-PETITFAUX NATHALIE Maître de conférences -HDR CLERMONT-FERRAND

Secrétariat du concours:

M. HALAIS DIDIER Professeur agrégé HC VERSAILLES
 M. GADUEL PASCAL IA-IPR VERSAILLES
 M. SACCO FRANCK Professeur agrégé CN CRETEIL

Titre	Nom	Prénom	Grade	Académie
MME	ABSIRE	PASCALE	Personnel de direction	ROUEN
MME	ADES	TESSA	Professeur agrégé HC	AMIENS
M.	ANDRE	BERNARD	IGEN	PARIS
MME	ANDRE	NATHALIE	Maître de conférences	POITIERS
M.	ARIEU	ERIC	Personnel de direction	VERSAILLES
M.	BARILI	REMI	Professeur agrégé CN	NICE
MME	BARRAU	STEPHANIE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	BARRUE	JEAN PIERRE	IGEN	PARIS
M.	BAUER	THOMAS	Maître de conférences	LIMOGES
MME	BOIZUMAULT	MAGALI	Professeur agrégé CN	ORLEANS-TOURS
M.	BOUCHET	PATRICK	Professeur des universités	DIJON
M.	BOUDARD	JEAN MARIE	Professeur agrégé CN	DIJON
M.	BOUZONNET	PHILIPPE	Professeur agrégé CN	LYON
MME	BRIERE	FABIENNE	Maître de conférences	CRETEIL
MME	BRUNAUX	HELENE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	CANVEL	ANDRE	IGEN	PARIS
MME	CASSAGNE	MYRIAM	IA-IPR	TOULOUSE
M.	CHALIES	SEBASTIEN	Maître de conférences	TOULOUSE
M.	CHOUGAR	RACHID	Professeur agrégé CN	CAEN
M.	CHOVAUX	OLIVIER	Professeur des universités	LILLE
M.	COCHEREAU	RODOLPH	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
MME	CROIZIER	KAREN	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
MME	CUVINOT-PEYRE	CORINNE	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE
MME	DEBUCHY	VALERIE	IGEN	PARIS
MME	DILLET	JULIA	Professeur agrégé CN	ORLEANS-TOURS
MME	DODANE	CATHERINE	IA-IPR	BESANCON

<u>Titre</u>	<u>Nom</u>	<u>Prénom</u>	<u>Grade</u>	<u>Académie</u>
M.	DURALI	SERGE	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	DUREAULT	MARINE	Professeur agrégé CN	RENNES
M.	DUTARD	BERNARD	IA-IPR	NICE
MME	ENDRESS	PAULINE	Professeur agrégé CN	NANTES
MME	EPRON	AURELIE	Maître de conférences	LYON
M.	ESCALIE	GUILLAUME	Maître de conférences	BORDEAUX
MME	FIL	CHRISTINE	IA-IPR	RENNES
M.	FONNE	MICHEL	IA-IPR	STRASBOURG
MME	FONTAINE	NADEJE	Personnel de direction	VERSAILLES
M.	FORTUNE	YOHANN	Professeur agrégé CN	CAEN
MME	GARDINIER	ISABELLE	Professeur agrégé HC	VERSAILLES
M.	GASTAUD	PHILIPPE	Maître de conférences	BORDEAUX
MME	GILLONNIER	FABIENNE	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
M.	GLEYSE	JACQUES	Professeur des universités	MONTPELLIER
MME	GRALL	JULIE	Professeur agrégé CN	RENNES
M.	GREMION	PASCAL	Professeur agrégé HC	GUADELOUPE
M.	GROSDEMANGE	GILLES	DASEN	POITIERS
M.	GUERIN	JEROME	Professeur des universités	RENNES
MME	HUCHEZ	AUORE	Professeur agrégé CN	LILLE
MME	JEANNE-ROSE	MICHELE	IGEN	PARIS
M.	JELLAB	AZIZ	IGEN	PARIS
M.	JIMENEZ	SEBASTIEN	Professeur agrégé CN	REIMS
MME	KUNTZROUSSILLON	FABIENNE	IA-IPR	PARIS
M.	LAFFAGE-COSNIER	SEBASTIEN	Maître de conférences	BESANCON
MME	LAFONT	LUCILE	Professeur des universités	BORDEAUX
M.	LE GALL	BENJAMIN	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	LE MEUR	LOÏC	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	LEGRAIN	PASCAL	Maître de conférences	BORDEAUX
M.	LEVEAU	CLAUDE	Professeur agrégé HC	NANTES
MME	LOIZEAU	CORINNE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
MME	MACIEJEWSKI	CELIA	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	MAIK	FREDERICK	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	MARGAS	NICOLAS	Maître de conférences	CAEN
MME	MARON	ANNE CECILE	Personnel de direction	GRENOBLE
MME	MARSAULT	CHRISTELLE	Maître de conférences	STRASBOURG
M.	MASCRET	NICOLAS	Maître de conférences	AIX-MARSEILLE
MME	MENDEZ	LAURENCE	Professeur agrégé HC	VERSAILLES
M.	MICHOT	THIERRY	Maître de conférences	RENNES
M.	MONTAGNE	YVES FELIX	Maître de conférences	BESANCON

Titre	Nom	Prénom	Grade	Académie
MME	MOUCHNINO	LAURENCE	Maître de conférences	AIX-MARSEILLE
MME	MOUSSAY	SYLVIE	Maître de conférences	CLERMONT-FERRAND
MME	NOURRIT	DEBORAH	Maître de conférences	ORLEANS-TOURS
M.	PAPIN	BRUNO	Maître de conférences	NANTES
MME	RAT	CELINE	Professeur agrégé HC	CORSE
M.	RENAULT	GILLES	Professeur agrégé CN	RENNES
M.	RHETY	ALAIN	IA-IPR	AIX-MARSEILLE
M.	ROLAN	HUGUES	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	ROSSI	DAVID	Professeur agrégé HC	NICE
M.	RUSQUET	VINCENT	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	SAINT-MARTIN	JEAN	Professeur des universités	STRASBOURG
M.	SOLER	ALAIN	Professeur agrégé HC	MONTPELLIER
M.	TRAVERT	MAXIME	Maître de conférences	AIX-MARSEILLE
M.	TROHEL	JEAN	Maître de conférences	RENNES
M.	UBALDI	JEAN LUC	Professeur agrégé HC	LYON
M.	VANLERBERGHE	GILLES	Professeur agrégé HC	LILLE
MME	VIGIER	BRIGITTE	Professeur agrégé HC	CLERMONT-FERRAND
M.	VIGOUROUX	LAURENT	Maître de conférences	AIX-MARSEILLE
M.	VINCENT	JORIS	Maître de conférences	LILLE
M.	VORS	OLIVIER	Maître de conférences	LILLE

INFORMATIONS GENERALES

NOMBRE DE POSTES MIS AU CONCOURS:	48
--	-----------

	INSCRITS	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
Femmes	438	37.7%	54	45%	24	50%
Hommes	724	62.3%	66	55%	24	50%
TOTAUX	1162		120		48	

NOMBRE DE CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX DEUX ECRITS:		495
TOTAL ET MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE:		56.50 08.07
TOTAL ET MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES:		74.68 10.67
TOTAL ET MOYENNE DU PREMIER ADMIS:		266.75 13.99
TOTAL ET MOYENNE DU DERNIER ADMIS:	(48ème)	173.75 09.14
TOTAL ET MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS:		204.25 10.75

STATISTIQUES PAR EPREUVE

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	06.30
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	10.92

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	05.94
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	10.48

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	08.50
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	10.97

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	06.55
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	08.45

TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	08.85
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	10.61

	Nombre de notes	Moyennes
ATHLETISME	9	09.47
BADMINTON	40	07.94
BASKET-BALL	21	08.23
DANSE	19	09.96
ESCALADE	21	09.94

110 notés

QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	09.24
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	11.32

COURSE D'ORIENTATION	57	09.03
NATATION	53	09.47

Propos introductif

Ce rapport s'inscrit dans la continuité des rapports précédents et aussi le propos introductif décrivant les attentes du concours reste en grande partie semblable à celui de l'année dernière.

Ce rapport est écrit en pensant à la fois aux candidats de la session 2015 et à ceux des sessions futures. La description des attentes des jurys dans les différentes épreuves et les principales observations relatives aux prestations des candidats de cette année, constituent un cadre pour aider les candidats de cette session à mieux situer leur prestation (notamment concernant les écrits) et les candidats des sessions futures à se préparer au concours de l'agrégation externe d'Education Physique et Sportive. **La formation doit non seulement préparer aux attentes de ce concours mais aussi à l'exercice d'un métier exigeant des compétences spécifiques.** La qualité de cette formation et sa pertinence au regard de ce que l'on est en droit d'attendre d'un professeur agrégé sont des vecteurs essentiels du développement de l'EPS et de sa place au sein de l'École.

Les attentes vis-à-vis d'un professeur agrégé d'EPS

Un professeur agrégé d'Education Physique et Sportive est un professionnel compétent non seulement capable d'être efficace dans sa classe mais aussi d'envisager la place et le rôle de l'enseignement de l'EPS en relation avec les caractéristiques d'un EPLE tout en se référant aux politiques éducatives actuelles. Il doit être un élément moteur dans son établissement et peut également être amené à participer et s'investir dans diverses actions au niveau académique et national.

Aussi le concours externe de l'agrégation d'Education Physique et Sportive vise à recruter des professionnels cultivés, lucides, engagés et physiquement éduqués :

- **Cultivés.** Ces professionnels doivent maîtriser des connaissances récentes de différents ordres (scientifiques, technologiques, didactiques, institutionnelles...) et dans différents domaines (sciences humaines et sociales, sciences de la vie, sciences de l'intervention).
- **Lucides.** Il n'est pas attendu un « savoir livresque » des candidats mais une capacité à s'appuyer sur les connaissances utiles et pertinentes pour répondre à un sujet donné, analyser une situation spécifique, réfléchir à une problématique professionnelle... Les candidats doivent faire preuve d'un certain regard critique vis-à-vis de leurs connaissances, s'interroger sur leur domaine de validité et de pertinence, les considérer comme des ressources pour l'action et non des éléments de prescription.
- **Engagés.** Ces professionnels doivent être capables de faire des choix parmi plusieurs alternatives professionnelles possibles et de les justifier. Dans ces choix s'incarnent des options éducatives qu'il s'agit d'explicitier et de défendre au regard de caractéristiques de différents contextes d'enseignement.
- **Physiquement éduqués.** Un enseignant d'EPS est un enseignant qui s'engage physiquement au cours des leçons et qui, par cet engagement, donne à voir à ces élèves une forme de rapport au corps. Aussi est-il essentiel que les candidats fassent preuve d'une certaine maîtrise et efficacité dans différentes pratiques sportives.

Les épreuves du concours sont conçues de manière à évaluer ces compétences : elles n'évaluent pas seulement la maîtrise de connaissances scientifiques et d'un savoir disciplinaire mais aussi et surtout la capacité des candidats à conduire une réflexion critique, à choisir dans leurs connaissances les plus pertinentes pour soutenir leur argumentation, à défendre des options, à se positionner au sein du système éducatif, à prendre des risques en proposant des « innovations »...

Descriptif des attentes des différentes épreuves du concours

Admissibilité

Ecrit 1 – Activités physiques sportives et artistiques et civilisations – Coef. 3	
Epreuve	Dissertation ou commentaire d'un écrit portant sur la mise en pratique et le développement des activités physiques sportives et artistiques : déterminants historiques, anthropologiques, économiques, sociaux et culturels
Durée	6 heures
Attendus de l'épreuve	A partir d'un sujet en relation avec une problématique liée à la place des APSA dans la société, le candidat développe une réflexion et une argumentation personnelle.
Compétences évaluées	<p>Le candidat possède une « culture avertie ». Il maîtrise des connaissances en sciences sociales, en histoire et épistémologie lui permettant de caractériser l'évolution des courants, théories, discours, pratiques... relatives aux APSA et à l'EPS au cours de la période considérée.</p> <p>Il est capable de mettre en tension différents enjeux liés aux APSA et à l'EPS, et l'évolution de ses enjeux au regard de contextes sociaux, culturels, économiques spécifiques.</p> <p>Il est capable d'une « réflexion englobante » débordant le simple cadre des APSA ou de l'EPS pour prendre en compte des enjeux sociétaux plus génériques.</p>

Ecrit 2 – Education physique et sportive et développement de la personne - Coef. 4	
Epreuve	Dissertation portant sur les aspects biologique, psychologiques et sociologiques des conduites développées en éducation physique et sportive
Durée	7 heures
Attendus de l'épreuve	A partir d'un sujet en relation avec une problématique actuelle liée à l'enseignement de l'EPS, le candidat s'appuie sur diverses connaissances pour apporter un éclairage sur cette problématique.
Compétences évaluées	<p>Le candidat est capable d'utiliser des connaissances de différents ordres (scientifiques, didactiques, technologiques, institutionnelles) et dans divers champs scientifiques (sciences humaines, sciences de la vie, sciences de l'intervention) pour justifier ses choix relatif à une problématique liée à l'enseignement de l'EPS. Ces connaissances sont diverses, précises et bien maîtrisées. Elles sont choisies de manière pertinente au regard de l'argumentation développée.</p> <p>Le candidat est capable d'illustrer ses propos à l'aide de propositions concrètes et adaptées, tout en faisant preuve d'une prise de recul vis-à-vis de ces propositions.</p>

Admission

Oral 1 – Coef. 3	
Epreuve	Analyse du contexte d'un établissement Exposé = 25 minutes maximum Entretien = 50 minutes
Temps de préparation	5 heures
Attendus de l'épreuve	A partir d'un dossier et d'une question posée par le jury, proposer une organisation de l'enseignement de l'EPS dans un contexte éducatif singulier (l'EPLÉ)- considéré comme partie du système éducatif - en relation avec les différentes dimensions de son environnement.
Compétences évaluées	Le professeur dans son établissement et sa mission éducative Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'un EPLÉ et d'envisager la place et le rôle de l'enseignement de l'EPS dans ce contexte singulier en se référant aux politiques éducatives actuelles, et de faire preuve d'une culture générale susceptible d'étayer les analyses et le dialogue avec le jury. Il propose des formes d'interventions dans le respect d'une éthique professionnelle.

Oral 2 – Coef. 4	
Epreuve	La leçon Exposé = 30 minutes maximum Entretien = 50 minutes
Temps de préparation	4 heures
Attendus de l'épreuve	Présenter la Nième leçon d'EPS d'un cycle <u>Programme limitatif d'APSA</u>
Compétences évaluées	Le professeur dans sa classe Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'une classe afin, à travers une leçon d'EPS, de proposer et justifier des axes de transformations et des mises en œuvre appropriées pour les élèves de cette classe, en s'appuyant sur des connaissances institutionnelles, scientifiques et professionnelles.

Oral 3 – Coef. 3	
Déroulé de l'épreuve	<p>Pratique d'une APSA et analyse de sa pratique Prestation physique = 30 minutes maximum Repos = 15 minutes Préparation = 30 minutes Exposé = 10 minutes Entretien = 45 minutes</p>
Remarques	Prestation physique notée sur 10 points Entretien noté sur 10 points
Attendus de l'épreuve	Réaliser et analyser (à l'aide d'images vidéo) une prestation physique dans une APSA choisie parmi une liste <u>Programme limitatif d'APSA</u>
Compétences évaluées	<p>Le professeur en analyse Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise physique et théorique d'une APSA. Il est capable d'analyser-expliquer sa prestation physique et de proposer des axes de transformation adaptés à ses caractéristiques.</p>

Oral 4 – Coef. 2		
	Deux parties	
Epreuve	Pratique d'une APSA	Entretien 20 minutes (pas de préparation)
	notée sur 10 points	notée sur 10 points
Attendus de l'épreuve	Réaliser une prestation physique (tirage au sort entre deux APSA)	Répondre à une question relative à une thématique liée à la pratique de l'APSA considérée
Compétences évaluées	Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise physique dans l'APSA tirée au sort	Le candidat mobilise des connaissances scientifiques pour comprendre l'activité d'un élève (de différents niveaux d'expertise) engagé dans la pratique sportive considérée, notamment dans ses dimensions physiologiques et psychologiques

Connaissances et compétences évaluées lors des épreuves d'admissibilité

X : majeure

x : mineure

	O1	O2	O3	O4
Connaissance de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif, de ses enjeux et des politiques éducatives nationales et territoriales	X			
Connaissance des enjeux de l'EPS et des textes officiels	X	x		
Compétence à envisager la place et le rôle de l'EPS au sein d'un EPLE et au regard d'enjeux éducatifs spécifiés	X	x		
Compétence à porter un regard critique sur un projet d'EPS et sa mise en œuvre	X			
Compétence à faire des propositions pertinentes, cohérentes et réalistes au regard de la singularité d'un EPLE et de son environnement (ou contexte)	X			
Faire preuve d'une responsabilité et d'une éthique professionnelles ainsi que d'un engagement lucide et raisonné	X			
Compétence à construire une leçon d'EPS au regard d'enjeux éducatifs spécifiés		X		
Compétence à proposer des axes de transformation chez des élèves et concevoir des situations pédagogiques adaptées à ces élèves		X		
Compétence à envisager différentes modalités d'intervention de l'enseignant		X		
Connaissances technologiques relatives à une APSA		X	X	x
Compétence à lire et analyser la motricité (dans ses différentes dimensions)			X	
Compétence à proposer des axes de transformation d'une motricité spécifique			X	
Compétence à réaliser une prestation physique dans une APSA			X	X
Connaissances scientifiques référées à la compréhension de l'activité d'un pratiquant sportif (de différents niveaux d'expertise)			x	X

Quelques remarques générales sur les prestations des candidats lors de la session 2015

L'agrégation externe d'EPS : un concours en bonne santé

Cette année, 48 postes étaient offerts au concours soit 8 de plus que l'année dernière. 1162 candidats étaient inscrits au concours, soit un nombre similaire à celui de l'année dernière. Cependant le pourcentage de candidats inscrits s'étant effectivement présentés aux écrits a été plus important que celui de l'année dernière (42,6% contre 37,6%). 495 candidats ont ainsi composé aux deux écrits. La moyenne des admis est très honorable. Elle est de 10,75, le dernier admis ayant obtenu une moyenne de 9,14. Ceci montre la **bonne santé de ce concours qui reste un concours à la fois attractif et sélectif**. Plusieurs remarques principales concernant les candidats peuvent être formulées :

- la proportion d'hommes et de femmes. Si le nombre d'hommes à s'inscrire et composant aux écrits est plus important que celui des femmes (333 hommes et 203 femmes), les femmes présentent un taux de réussite plus important. Au final ont ainsi été admis 24 femmes et 24 hommes ;
- la répartition géographique des candidats. Si, depuis plusieurs années, la majorité des admis viennent des académies de Rennes et de Créteil, d'autres académies telles que Versailles, Toulouse ou Strasbourg présentent cette année un nombre d'admis honorable :
- l'âge moyen des admis est relativement jeune. Il est de 25 ans et 6 mois.

Principales observations concernant les prestations des candidats lors de la session 2015

Concernant les écrits

Depuis plusieurs années, les rapports du jury insistent sur l'importance de la **capacité des candidats à argumenter**, après avoir identifié les enjeux d'un sujet, **pour défendre un point de vue**. Les sujets de cette session invitaient à cette argumentation et les correcteurs ont été particulièrement sensibles à la capacité des candidats à extraire des enjeux soulevés par les sujets. En conséquence c'est la pertinence, et non la quantité, des connaissances mobilisées qui constitue un des critères essentiels de notation des copies.

Le sujet de l'écrit 1 exigeait des candidats qu'ils s'engagent en faisant preuve de lucidité. Il nécessitait d'interroger et de dépasser l'évidence annoncée, et à partir de celle-ci, de réinterroger certains lieux communs souvent peu discutés dans le fond par la profession. Aussi il ne s'agissait pas tant de démontrer l'utilité sociale de la discipline de façon corporatiste ou militante, que de comprendre comment cette utilité sociale s'est construite au fur et à mesure des décennies et comment elle a été promue, diffusée voire décriée. Les copies les mieux notées ont été celles qui ont su discuter (c'est-à-dire interroger) l'affirmation en différenciant l'EPS et le sport scolaire aux regards d'enjeux internes et externes au champ de la profession.

L'écrit 2. Le propos introductif de ce rapport (et des deux années précédentes) insiste sur le fait qu'un professeur agrégé d'EPS doit être capable d'envisager la place et le rôle de l'enseignement de l'EPS dans un EPLE tout en se référant aux politiques éducatives actuelles. Aussi les candidats doivent s'intéresser, lors de leur préparation mais également lorsqu'ils seront en poste, aux débats traversant l'éducation. Ces connaissances sont indispensables non seulement pour les oraux mais aussi pour les écrits. Si chacune des

épreuves est conçue pour apprécier des compétences et connaissances différentes chez les candidats, elles ne sont pas étanches les unes aux autres et les connaissances acquises doivent pouvoir être mobilisées dans différents contextes de production écrite et orale. A ce titre il était difficilement concevable, cette année, que certains candidats n'aient pas repositionné le sujet de l'écrit 2 dans le contexte des débats relatifs à l'évaluation du dernier trimestre de l'année 2014 et plus globalement dans celui de la loi de refondation de l'école de la République. De la même manière, si aucun des items du programme de l'écrit 2 ne porte spécifiquement sur l'évaluation, il est cependant attendu d'un agrégatif des connaissances minimales sur cette thématique incontournable pour l'enseignement (le chapeau de l'écrit 2 inclut « Pratiques professionnelles en EPS et apprentissages en contexte scolaire » et ces connaissances sont indispensables pour réussir aux épreuves d'admission). La difficulté du sujet de cette année était double. Il nécessitait de différencier différents ordres de discours (le discours politique, institutionnel, scientifique), et de choisir parmi un panel de connaissances celles pouvant appuyer des propositions d'organisation de l'enseignement de l'EPS visant à promouvoir une évaluation pour aider aux apprentissages des élèves et non les hiérarchiser. Par exemple, les candidats pouvaient recourir à leurs connaissances relatives aux différentes théories de l'engagement, de la motivation, pour justifier le bien fondé du choix d'une évaluation comme outil de progrès, et s'appuyer sur celles-ci pour proposer des formes d'évaluation et des démarches permettant réellement à l'élève de prendre confiance et de s'engager (à court terme et à plus long terme) ; les candidats pouvaient également recourir à leurs connaissances sur les processus d'acquisitions des habiletés pour démontrer le rôle de la connaissance du résultat pour favoriser les apprentissages (et proposer des formes d'évaluation permettant une connaissance du résultat potentiellement aidante pour les élèves et faisant sens pour ceux-ci) ; ils pouvaient mobiliser leurs connaissances relatives aux interactions pour discuter de l'intérêt et des limites de la mise en place de systèmes de co-évaluation. Il ne s'agissait pas tant de mobiliser un grand nombre de connaissances que de choisir et d'articuler des connaissances pour justifier des propositions d'organisation de l'enseignement de l'EPS (en différenciant, pour les meilleurs candidats, divers emports temporels de cette organisation, de manière à prendre en considération l'inscription dans la durée des apprentissages). Par ailleurs il était indispensable de référer les propositions d'organisation de l'enseignement de l'EPS aux apprentissages et compétences visés en EPS, afin d'éviter un discours générique et de réellement ancrer les démarches d'évaluation proposées dans des objets de transformation spécifiques à l'EPS. Le fait que cette année le sujet invitait à une entrée plus par des enjeux éducatifs a pu déstabiliser certains candidats. L'écrit 2 consiste en une dissertation portant sur les aspects biologique, psychologique et sociologique des conduites développées en éducation physique et sportive. De notre point de vue, une telle dissertation peut être réalisée autant par une entrée relative à des débats scientifiques qu'éducatifs. C'est au candidat à choisir, en prenant en compte les invitations du sujet mais aussi selon sa propre sensibilité, son mode d'entrée. L'indispensable étant que dans sa réponse le candidat fasse preuve de connaissances scientifiques précises, se positionne au regard d'enjeux éducatifs et soit capable de dépasser le simple stade des illustrations pour étayer sa réflexion sur la base de connaissances affirmées.

Concernant les oraux

Les jurys ont tous noté une bonne maîtrise, chez les candidats, de l'expression orale et de la méthodologie de construction d'un exposé.

Concernant les oraux 1 et 2. Ces épreuves sont difficiles pour les candidats : elles exigent non seulement des connaissances d'ordre divers mais aussi des compétences d'analyse d'un contexte d'enseignement. Si une connaissance de la réalité de la vie des établissements scolaires, du fonctionnement d'une équipe pédagogique EPS et des élèves en situation est importante pour satisfaire aux attentes de ces épreuves, le jury

n'évalue pas une compétence professionnelle mise à l'épreuve sur le terrain par des années d'expérience, mais des capacités de conception, de réflexion, de mise en relation, d'analyse critique. Que ce soient pour l'oral 1 ou l'oral 2, le jury insiste sur **l'importance d'une sélection et analyse des éléments contenus dans le dossier au regard de la question posée**. Sans ces sélection et analyse préalables, les réponses sont souvent plus de l'ordre du « prêt-à-porter » que du « sur-mesure ». Tant pour l'oral 1 et que pour l'oral 2, les propositions doivent être référées et justifiées au regard d'éléments de contexte rappelés par le candidat.

Concernant l'oral 3. Cette année les candidats avaient à disposition une tablette numérique dotée de l'application médianalyse pour préparer leur exposé. Le jury a noté des stratégies et modalités d'utilisation très différentes des images vidéo de la part des candidats avec des conséquences variables en termes de pertinence. Une grille d'analyse de la motricité avec des indicateurs vidéo précis permet d'argumenter le propos.

Les meilleurs candidats utilisent les images non seulement au cours de l'exposé mais aussi lors de l'entretien pour appuyer leurs réponses. Ils sont également capables de justifier différentes utilisations possibles de la vidéo en contexte scolaire en dépassant la « magie de l'image » (c'est-à-dire en explicitant les plus-values possibles du recours à l'utilisation des images vidéo pour les élèves).

Concernant le niveau de prestation physique, ils sont très divers selon les candidats et le jury insiste de nouveau sur l'importance de se préparer physiquement à cette épreuve (avec des « feedbacks vidéo »).

Concernant l'oral 4. La moyenne de l'épreuve pratique (en natation et en CO) a augmenté par rapport à l'année dernière (plus d'un point pour une moyenne sur 10). Aussi les candidats semblent mieux préparés à l'épreuve physique.

Par contre la moyenne de l'épreuve orale (en CO et en natation) a légèrement diminué. Comme l'année dernière, les notes sont très disparates selon les candidats. Cette diversité semble témoigner d'un investissement plus ou moins important dans la préparation à cette épreuve des candidats.

Nous rappelons que malgré le faible coefficient de cette épreuve, **une préparation à cette épreuve augmente les chances de réussite au concours**. La préparation aux épreuves physiques de l'oral 4 garantit une condition physique permettant de résister à l'enchaînement des épreuves sur quatre jours ; la préparation à l'entretien permet une révision de connaissances scientifiques mobilisables pour les autres épreuves.

Pour la formation à la session 2016

Comme l'année dernière, afin de faciliter la préparation des candidats aux oraux 1 et 2, des exemples de dossiers sont disponibles sur eduscol et sur le lien :

<https://www.dropbox.com/sh/qlstxwwc6bd9qpz/aoMhwPeR60>

Cette dropbox est régulièrement alimentée avec de nouveaux dossiers.

Les candidat(e)s et les formateur(ice)s téléchargeant des dossiers s'engagent à ne les utiliser que dans le cadre de leur formation aux épreuves du concours de l'agrégation.

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

Rappel du sujet :

« *L'utilité sociale de l'EPS et du sport scolaire est une évidence* ». Discutez cette affirmation en vous appuyant sur la période de 1930 à nos jours.

L'enjeu de la première épreuve d'admissibilité de l'agrégation externe exige, outre une « culture avertie » de l'histoire de l'éducation physique, une réflexion englobante prenant en compte des enjeux sociétaux plus génériques. Le sujet de la session 2015 invitait de surcroît les candidats, par la nature de sa formulation, à s'engager en faisant preuve de lucidité. Il leur fallait interroger et dépasser l'évidence annoncée, et à partir de celle-ci, réinterroger certains lieux communs souvent peu discutés dans le fond par la profession.

Contre l'évidence des formules toute faites

La commande du sujet était relativement explicite puisqu'il s'agissait de discuter une affirmation, posée ici comme un point de vue et dont nous relevons qu'elle est anonyme. Cette forme anonyme laisse supposer un caractère général qui incite les candidats à se demander pour quels acteurs du système éducatif serait-ce une évidence : l'inspection, la communauté éducative, les enseignants d'éducation physique, les élèves, les parents, les groupes de pressions et associations internes au champ comme les syndicats ou les associations de professeurs d'éducation physique, les responsables du mouvement sportif voire les médias. Par exemple, si l'institution de l'épreuve obligatoire d'EPS au baccalauréat le 28 décembre 1959 peut représenter une avancée significative pour l'affirmation de la discipline au sein du système éducatif, il ne faut pas oublier que certains élus et journalistes ont crié au scandale (Voir l'article du journal *Libération* du 24 octobre 1959, cité par M. Attali et J. Saint-Martin, *L'Éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris, Colin, 2004, p. 106). Une réflexion sur les représentations ou l'image de l'EPS chez les parents et les professeurs (C. Dorville, « Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs », *STAPS*, n° 24, 1991) ou les messages véhiculés dans les fictions cinématographiques (T. Bauer et J.-M. Lemonnier, « L'éducation physique au cinéma : une autre histoire (1943-2014) ? », *STAPS*, n° 105, 2014) pouvait apporter des éléments de réponse sur la diversité et le décalage de ces points de vue. En d'autres termes, il ne s'agissait pas tant de démontrer l'utilité sociale de la discipline de façon corporatiste ou militante, telle une accumulation de preuves ou de justifications qui placeraient l'EPS et le sport scolaire au-dessus de tout soupçon, que de comprendre comment cette utilité sociale s'est construite au fur et à mesure des décennies et comment elle a été promue, diffusée voire décriée.

Contre l'évidence du singulier

Le terme « utilité », signifiant « ce qui sert à... », invitait les candidats à interroger de façon relativement précise les finalités sociales de l'éducation physique scolaire. Selon l'économiste Jean Gadrey (« L'utilité sociale des organisations de l'économie sociale et solidaire », rapport de synthèse pour la DIISES et la MIRE, 2003), l'utilité sociale relève d'une activité qui a pour résultat constatable « de contribuer à la cohésion sociale (notamment par la réduction des inégalités), à la solidarité (nationale, internationale, ou locale : le lien social de proximité), à la sociabilité, et à l'amélioration des conditions

collectives du développement humain durable (dont font partie l'éducation, la santé, l'environnement et la démocratie) ». Le concept d'utilité sociale évoque par conséquent l'intérêt général dépassant celui des individus ou d'un groupe social particulier. Il était aussi possible de mobiliser les travaux de Pierre Arnaud (P. Arnaud, « L'orthodoxie scolaire de l'éducation physique ou l'étrangère dans la maison école », *Les Sciences de l'éducation*, 1-2, 1990, p. 15-29) qui propose l'utilité sociale comme l'un des trois critères de la mise en forme scolaire. Toutefois, les candidats pouvaient aussi définir ce terme plus simplement en répondant à la question suivante : « en quoi cette discipline d'enseignement et le sport scolaire sont-ils utiles à la société à un moment donné de l'histoire ? » – question que l'on retrouve d'ailleurs dans le dossier EP.S n° 29 (1996) dont le titre-sujet est fort suggestif : *À quoi sert l'EPS ?* La question se pose encore plus fondamentalement pour le sport scolaire qui est une structure associative avec une exception juridique (Voir M. Attali et J. Saint-Martin, « Le sport des scolaires : une institution à la croisée de l'école et du mouvement sportif (1945-2009) », *Revue Juridique et économique du sport*, 91, Dalloz, 2009, p. 149-165). Derrière l'évidence du singulier se cache donc une multitude d'enjeux sociétaux qu'il fallait présenter avec un certain degré de précision sans toutefois chercher l'exhaustivité. Il s'agissait moins de les citer (hygiène, santé, sécurité, citoyenneté, etc.) que d'en proposer une typologie à l'image de celle proposée par Alain Hébrard (« À toutes fins utiles », Dossier EP.S n° 29, EPS-CRUISE, 1996, p. 47-53). Pour ce dernier, l'utilité que la société se forge de l'EPS s'inscrit de façon permanente à travers trois grandes finalités : une finalité éducative visant le développement des potentialités du sujet, une finalité utilitaire visant la gestion au service de la société et une finalité culturelle permettant d'accéder aux pratiques sociales. Par ailleurs, les candidats étaient invités à discuter l'affirmation en fonction de contextes d'enseignement différents et de certaines « inégalités sociospatiales » (M. Durand et S. Jaglin, « Inégalités environnementales et écologiques : quelles applications dans les territoires et les services urbains ? », *Flux*, 89-90, 2012, p. 4-14), notamment en mettant en exergue le caractère composite de l'éducation physique scolaire (lycées d'excellence et zones difficiles, établissements urbains et ruraux, métropole et territoires d'outre-mer, filles et garçons, élèves valides et handicapés, etc.). La question de l'utilité sociale gagnait encore à s'inscrire dans le cadre global de l'action publique qui, depuis la décentralisation, organise les politiques éducatives à partir de différents niveaux territoriaux (A. Van Zanten. *Les Politiques d'éducation*. Paris, PUF, 2014). Les enjeux de l'EPS et du sport scolaire ne se limitent donc pas à une utilité conjoncturelle (C. Marsault, *Socio-histoire de l'EPS*, Paris, PUF, 2009). La question des débats d'acteurs au sein de la discipline était d'ailleurs indispensable pour interroger cette utilité sociale (T. Roux-Pérez, « L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières, *STAPS*, n° 63, 2004). On pense par exemple aux auteurs qui ont formulé des critiques fortes à l'égard de la pratique sportive et qui ont pu voir dans le sport scolaire, à l'instar de Georges Hébert ou de Philippe Tissé, « un méfait social » (Voir J. Gleyse et alii, « Les résistances au sport dans l'éducation physique, 1888-1978 », Dans G. Gori et T. Terret, *Sport and Education in the History*, ISHPES Studies, Vol 12, 2005, p. 18-23).

Contre l'évidence des termes

Concernant les termes « EPS » et « sport scolaire », il s'agissait, là encore, de faire preuve de lucidité pour pouvoir traiter le sujet. Alors que l'on pouvait ordinairement penser que le sport scolaire, comme les sections sportives scolaires, font partie intégrante de la discipline « EPS », le sujet invitait les candidats à les différencier ou du moins à distinguer deux modalités différentes de pratique des activités physiques et sportives à l'école (Voir

P. Arnaud, « Les deux voies d'intégration du sport dans l'institution scolaire », dans P. Arnaud et T. Terret, *Éducation et politique sportives XIX^e-XX^e siècles*, Ed. du CTHS, 1995, p. 11-39) : le « temps éducatif » (la leçon, la demi-journée de plein-air, la demi-journée de sport) et le « temps associatif » (CSA, OSU, USSU, OSSU, ASSU, UNSS). Rappelons que l'éducation physique et sportive est une discipline d'enseignement obligatoire avec des programmes et des horaires nationaux quant le sport scolaire s'appuie sur des associations sportives scolaires qui sont investies d'une mission de service public à finalité éducative et sociale, définie dans des conventions qui les lient à l'État (circulaire n° 2010-125 du 18 août 2010). Les candidats devaient ainsi mettre l'accent sur la dialectique entre un enseignement obligatoire et un enseignement facultatif (représentant aujourd'hui environ 15% de la population scolaire), c'est-à-dire entre une pratique imposée et une pratique proposée avec des cadres juridiques différents. La notion d'utilité sociale devait par conséquent être examinée sur les enjeux communs de ces deux enseignements, en pensant leur interaction, et également sur leurs spécificités en pensant leur complémentarité ; l'un pouvant être considérée dans la continuité de l'autre ou encore comme le préalable à l'autre. Un ouvrage ancien permettait d'y voir plus clair dans ce domaine, celui de Jacques Thibault (*Sport et EP en France, 1870-1970*, Paris, Vrin, 1972) qui montre la genèse et la structuration de ces deux entités qui conduisent, d'une certaine manière, à leur divergence d'utilité sociale.

Classement des copies

Le jury attire l'attention sur les éléments qui ont permis de discriminer les dissertations.

Au **niveau 1**, outre les devoirs hors-sujet ou inachevés, la réponse se présente bien souvent comme l'histoire d'une éducation physique « caméléon » qui s'aligne « naturellement » aux besoins de la société. Autrement dit, la réflexion à ce niveau repose en une croyance naïve d'une utilité « naturelle » de l'EPS et du sport scolaire.

Au **niveau 2**, la réponse discute l'utilité sociale de « l'EPS et du sport scolaire » dans sa globalité ou de façon superposée. Si le candidat définit la notion d'utilité sociale comme « utile à la société », il ne distingue pas vraiment l'EPS du sport scolaire dans ses analyses ou évoque ces deux instruments sans réellement les faire dialoguer.

Au **niveau 3**, la réponse analyse l'utilité sociale d'une discipline à travers les relations entre l'EPS et le sport scolaire. Le candidat se réfère à différentes formes d'utilité sociale qu'il catégorise. Il distingue l'EPS et le sport scolaire comme deux modalités de la discipline qui participent à leur manière à des enjeux politiques et sociaux clairement identifiés.

Au **niveau 4**, la réponse interroge les débats relatifs à l'utilité sociale de la discipline à partir de l'évolution des rapports entre l'EPS et le sport scolaire. Ces derniers sont considérés comme des outils distincts au service de politiques éducatives qui se renouvellent. Le candidat évoque les débats d'acteurs (politiques, inspecteurs, syndicats, enseignants, parents, élèves) et explore différents contextes d'enseignement (géographique, genre, handicap, degrés).

Au **niveau 5**, la réponse remet d'emblée en cause l'affirmation par un dialogue permanent sur les enjeux internes et externes de ces deux instruments d'une politique éducative. Le candidat répond aux exigences académiques de la dissertation selon une « éthique de la discussion » et évite ainsi le piège de représentations collectives banalisées.

Par ailleurs plusieurs indicateurs ont permis au jury d'affiner les notes selon les niveaux de prestation : le degré de discussion, la précision des connaissances, la contextualisation des références, la diversité des champs d'argumentation, l'étendue de la période historique allant des années 1930 à nos jours ainsi que la qualité de l'expression.

Commentaires sur les productions et recommandations aux candidats

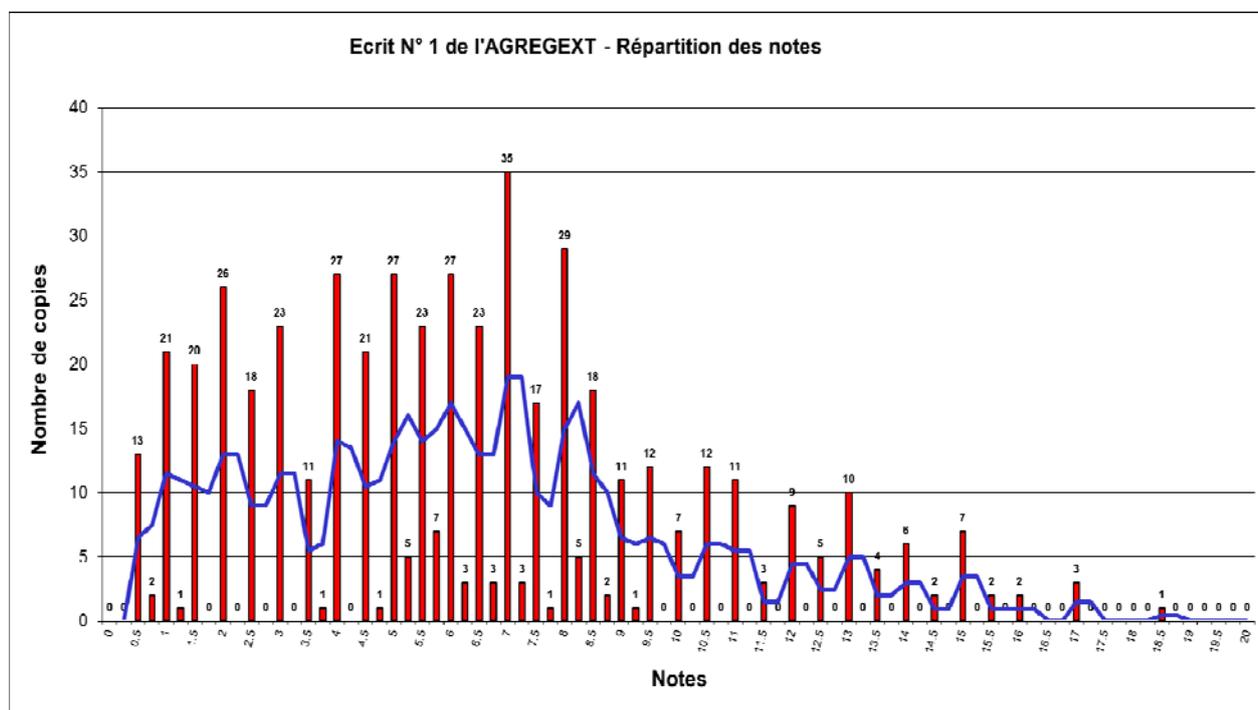
Les rapports des sessions des années précédentes alertaient déjà les candidats à l'agrégation externe d'une maîtrise des canons de la dissertation. Cette année encore, le jury constate des carences méthodologiques qui, non seulement nuisent à la qualité de l'argumentation, mais témoignent d'un niveau de préparation insuffisant, en tout cas en deçà des *minima* attendus : introductions trop longues compilant un ensemble hétéroclite de définitions et autres références liminaires, problématiques peu incisives qui reprennent l'orientation du sujet sans même le discuter (alors que le candidat était invité à remettre en question le bien-fondé de l'affirmation), longs paragraphes de transition parfois plus longs que les développements eux-mêmes, conclusions trop ramassées pour être probantes et ce d'autant qu'elles n'apportent pas de réponse explicite à la problématique énoncée dans l'introduction. L'annonce du plan est un autre motif de préoccupation : les périodisations proposées ne sont pas justifiées de manière explicite, quand les césures proposées n'ont aucun rapport avec la problématique énoncée, voire avec le sujet lui-même. Le jury déplore l'usage beaucoup trop fréquent de plans « à l'emporte-pièce » (années 30/50, années 60/80, années 80 à nos jours...avec des repères chronologiques plus ou moins affinés, mais qui là encore sont sans rapport étroit avec la problématique du candidat) dont on se demande s'ils ne pourraient pas correspondre à n'importe quel sujet, quand ils ne correspondent pas aux sujets de concours précédents.

Par-delà ces erreurs récurrentes, le jury constate (et regrette) la pauvreté des connaissances mobilisées par les candidats. Issues des manuels ou articles lus lors de la préparation du CAPEPS externe, ces connaissances sont ici décalées, peu actualisées et somme toute inappropriées. Ainsi les périodes du Front populaire et de Vichy sont-elles passées sous silence, alors que le sujet invitait à s'intéresser aux années 1930. Ainsi l'histoire du sport scolaire (qui constitue pourtant une entrée du programme de la première épreuve écrite d'admissibilité) est-elle largement sous-exposée par les candidats, faute de références actualisées. En effet, peu de candidats s'attachent à mettre en place une scrupuleuse veille scientifique personnelle centrée sur les items du programme. Se préparer à l'agrégation, c'est aussi s'informer de façon systématique sur les publications les plus récentes susceptibles de réactualiser l'historiographie de l'EPS. Rares sont les copies qui ont par exemple exposé des arguments et des réflexions sur le sport scolaire en lien avec l'ouvrage *Penser le sport scolaire, pensées sur le sport scolaire 1880-2013* dirigé par Jean-Nicolas Renaud, Julie Grall et Yann Delas et publié en 2014 par l'Association Francophone de Recherche sur les Activités Physiques et le Sport. De la même manière, le visionnage de la ressource numérique de François Weckerlé consacrée au sport scolaire et mise en ligne en octobre 2014 sur le portail consacré au Projet Demeny (<http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/>) pouvait susciter des discussions originales chez les candidats.

Ces négligences ou insuffisances en termes de préparation finissent par donner à cette épreuve une tonalité de « CAPEPS bis », incompatible avec les exigences institutionnelles affichées. Il convient de rappeler ici aux candidats que l'on ne passe pas l'agrégation externe d'EPS « par défaut » ou en dilettante, dans le prolongement du CAPEPS. Le « prêt à penser » rencontré dans de trop nombreuses copies n'est pas plus admissible que la multiplication de lieux communs sur l'EPS, qui renvoient à une production historiographique que le jury pensait désormais obsolète.

Au plan purement formel, le stress des conditions de l'épreuve ne peut justifier des fautes grossières, qui témoignent sinon d'une absence de culture générale, au moins d'une relecture superficielle (L'ouvrage *La Domination masculine* attribué à Simone de Beauvoir plutôt qu'à Pierre Bourdieu, ou la métamorphose d'un titre de chapitre de Marcel Mauss devenu « pouvoirs du corps » au lieu de « techniques du corps »). On peut également déplorer l'usage intempestif du mot « sociétal » en lieu et place du mot social, sans que les distinctions de sens soient opérées. On peut enfin regretter que la construction d'une argumentation structurée semble poser aux candidats de réels problèmes. Certains procédés d'écriture, consistant à étayer systématiquement une idée par une référence ou citation sont à proscrire. Ils donnent l'impression d'une restitution « mécanique » de connaissances attendues, qu'une « bonne copie » devrait nécessairement contenir. Doit-on une fois de plus rappeler que c'est la pertinence et non la quantité des connaissances mobilisées qui fait la différence ?

Répartition des notes de l'écrit 1



DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Rappel du sujet

Lors du lancement de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves, le 26 juin 2014, Benoit Hamon souligne la nécessité de faire évoluer en profondeur la manière d'évaluer. « L'évaluation doit dire quelque chose. Elle doit être un outil de progrès pour les élèves et non un outil de relégation. Elle doit être un indicateur de ce qui est acquis et de ce qui ne l'est pas, et non un couperet séparant pour toujours les bons et les mauvais élèves.

L'évaluation doit être plus ouverte à la progressivité des apprentissages des élèves.

Il ne s'agit en aucun cas d'abaisser le niveau d'exigence mais de faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités. »

Sur quelles connaissances s'appuyer et comment organiser l'enseignement de manière à répondre, en EPS, à cette attente de l'institution ?

Rappels sur l'épreuve

Plusieurs rappels semblent nécessaires au regard des exigences de l'épreuve, de l'exercice de composition et des compétences attendues chez le candidat.

L'épreuve d'écrit 2 porte sur les « **pratiques professionnelles en EPS et apprentissages en contexte scolaire** ». En cela, la nature de l'épreuve invite les candidats: (a) à s'intéresser au contexte politico-institutionnel, aux débats sur l'avenir de l'école et à la complexité du métier d'enseignant tout au long du processus de formation, et (b) à articuler les connaissances en rapport aux items du concours avec le domaine de l'intervention au sein du système éducatif. Les « **approches scientifiques pluridisciplinaires** » ne peuvent être réduites aux seuls items du programme au risque de ne pouvoir les mobiliser dans un sujet plus transversal. De même, les facteurs favorisant la « **mobilisation des processus d'acquisitions motrices et des liens apprentissages/développement** » intègrent les connaissances du monde professionnel. L'expérience des stages en observation, en pratique accompagnée et en responsabilité ou encore celle de l'entrée dans le métier peut avantageusement alimenter les propositions développées par le candidat.

La dissertation consiste en un exercice d'argumentation soulevant les enjeux d'un sujet et apportant des éléments de réponses justifiés. Si différents rapports de jury soulignent régulièrement ces caractéristiques, il paraît utile de rappeler que la dissertation est incompatible avec un plan détaillé ; elle comporte trois parties : 1) l'introduction suppose de définir précisément des termes du sujet mais surtout de les discuter pour proposer une problématique personnelle et engagée, 2) le développement s'organise en plusieurs parties harmonieusement proportionnées, 3) la conclusion synthétise, apporte une réponse, permet une prise de hauteur et montre que le candidat gère opportunément le temps imparti pour l'épreuve. Les exigences de forme, en matière de structuration de la copie, de maîtrise de la langue française et de calligraphie impliquent un effort de la part des candidats.

Un agrégatif est en lien avec une communauté scientifique composée de représentants du corps d'inspection, d'universitaires, de formateurs et d'enseignants de terrain. En ce sens, il doit être capable de:

- s'emparer des enjeux de formation afin d'y apporter un éclairage personnel et professionnel en se positionnant sur les débats éducatifs actuels
- comprendre et interpréter des productions scientifiques complexes et de les interroger au niveau de leur opérationnalisation pour se positionner de façon argumentée sur des questions actuelles dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation,
- produire et montrer que les transformations motrices (porte d'entrée de l'intervention) s'imbriquent à d'autres types de modification de nature méthodologique et sociale,
- analyser, concevoir, innover et proposer des situations professionnelles avec un regard lucide pour une mise en œuvre réaliste au service d'une démarche d'apprentissage-développement,
- impulser et fédérer un travail d'équipe disciplinaire et pluridisciplinaire visant à améliorer collectivement les pratiques éducatives tout en prenant en compte la complexité du métier.

En tant qu'acteur du système éducatif, l'agrégatif doit faire preuve d'engagement, de culture et de lucidité. Notamment sur le sujet de cette année, les propositions ne pouvaient être déconnectées de réalités institutionnelles et professionnelles. En cela, il n'est pas attendu des candidats qu'ils recourent à un discours générique pour dire ce qu'est l'évaluation ou ce que l'enseignant « peut » ou « doit » faire. Au contraire, un traitement singulier du sujet, des propositions argumentées appuyées par des connaissances du système éducatif, des connaissances scientifiques, des choix disciplinaires cohérents, une sensibilité assumée se révèlent indispensables pour répondre aux attentes du concours.

Le choix d'un sujet transversal doublé d'une question

Un sujet transversal

Le programme est avant tout structuré par un chapeau stable autour duquel les items du concours viennent s'agréger. Les modifications des items impulsées périodiquement par le jury sont apportées en cohérence avec ce chapeau. Le sujet de cette année confirme cette dynamique en proposant un sujet transversal conduisant à une mise en relation des connaissances avec les pratiques professionnelles au sein d'un système éducatif complexe.

Face au sujet de cette année, il était attendu du candidat qu'il exprime des connaissances relatives à l'organisation du système éducatif et des politiques éducatives. A ce titre, il paraissait incontournable de repérer le périmètre du sujet débutant par une intervention du Ministre de l'Education Nationale, de soulever les problématiques posées par l'intitulé et de révéler les enjeux sous-jacents tant pour la discipline EPS que pour le système éducatif. Il convient de rappeler aux candidats qu'il est impératif de prendre en compte l'intégralité du sujet et non de se limiter à la question finale contenue dans celui-ci. Trop de copies se sont centrées sur la réponse à la question sans réelle prise en compte de l'extrait du discours de Benoit Hamon. Or, la dernière partie de la question invitait explicitement le candidat à « ***répondre ... à cette attente de l'institution*** ».

L'analyse structurelle et sémantique d'une citation et sa mise en relation avec la question posée s'imposaient. La prise en compte des éléments de la première partie de l'intitulé permettait de situer les enjeux du sujet et de les confronter aux contextes d'éducation. Sur ce point, l'exercice de discussion visait à dépasser le stade de la paraphrase et à

s'intéresser au contexte de production du discours politique et à ses destinataires. Si l'analyse du contenu du message importe, la forme de celui-ci, sur la base d'oppositions (« **et non..., et non seulement** ») puis de prescriptions (« **doit-être** ») invitait à travailler leur articulation et à prendre position plus que d'abonder dans le sens de l'assertion du sujet. Par ailleurs, une telle analyse pouvait, non seulement ajouter une valeur explicative au texte, mais également participer au positionnement méthodologique du candidat dans l'élaboration personnelle de sa réponse. A cet égard, le fait que la première partie de la citation porte sur « **les élèves** » pour se centrer, dans un second temps sur « **l'élève valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités** » (pour ne pas dire chacun d'eux) n'était pas anodin. En ce sens, la proposition d'un sujet transversal a joué un rôle clé au regard de la maîtrise des items du programme. A ce titre, se poser la question de la mobilisation et de l'articulation des connaissances au service d'un projet d'argumentation constitue l'objectif central de la compétence à construire chez chaque candidat.

Une question

La question supposait une forme de rédaction liée à la technique de la dissertation intégrant les tensions mises en avant dans l'extrait politique. Cet exercice déjà commenté les années précédentes invite à se rapporter aux différents rapports de jury (ex : rapport 2013). En conduisant le candidat à s'interroger sur les conditions de la pratique éducative (« **comment organiser l'enseignement** » ... « **de manière à répondre, en EPS** »), le sujet suggérait la prise en compte d'une double contrainte : 1) temporelle (structuration d'un continuum de formation au travers une stratégie d'intervention, 2) disciplinaire mais dépassant la conception de l'enseignant d'EPS isolé (personnel) pour orienter la réflexion sur la communauté des enseignants responsables de l'évaluation. La question invitait à catégoriser des champs de réflexion relatifs à l'acte d'évaluation (individuel, collectif), à ses enjeux (ce que l'on veut en faire), aux facteurs (institutionnels, professionnels) susceptibles de le faire évoluer pour qu'il devienne une pratique partagée au regard de la construction de la professionnalité enseignante.

Dès son introduction, la question de cette année (« **Sur quelles connaissances s'appuyer...** ») ne laissait pas de doute sur les attendus de l'épreuve. Le sujet invitait explicitement les candidats à catégoriser et articuler les champs de connaissances, tant du point de vue des registres (scientifiques, politique et institutionnel, experts ou professionnels, culturels et pratiques) que de la nature de leurs contenus (psychologie, physiologie, sciences de l'intervention, etc.). Le recours à la diversité, la pertinence, l'articulation et le croisement des registres de connaissances devait « **appuyer** » l'argumentation en la valorisant au service du traitement du sujet.

Rappelons qu'un mot n'est pas une connaissance scientifique. Des connaissances multiples supposent qu'une différence soit clairement faite entre poser un terme en laissant croire qu'il est implicitement partagé. Par ailleurs, une connaissance n'est pas un argument. Elle ne participe qu'à la construction de celui-ci. Des candidats surexploitent des connaissances au détriment de la logique argumentaire en s'éloignant des préoccupations du sujet. Il convient de souligner qu'ils ne peuvent déléguer au correcteur les mises en relation et articulations avec l'intitulé sans prendre le risque de ne pas répondre aux attentes de l'épreuve. Il est important que le candidat prenne le temps d'expliquer clairement les relations entre les termes du sujet et de démontrer l'intérêt de cette mise en synergie au service du processus argumentatif. A cet effet, les connaissances plurielles devaient être utilisées pour problématiser le sujet et argumenter. Les copies les plus faibles plaquent des connaissances de deuxième ou troisième main

révélant ainsi l'absence de maîtrise des fondements paradigmatiques. Comparativement, les meilleurs candidats sont capables de passer d'une mise en œuvre à une mise à l'épreuve des connaissances mobilisées. De plus, une diversité des références intégrées au processus argumentatif est exigée. Néanmoins, citer une référence ne peut se substituer au processus d'argumentation. Si les références approximatives ou usurpées sont malvenues, ne pas accompagner le nom de l'auteur d'une date de publication suggère que celui-ci n'a écrit qu'un ouvrage dont on ignore le plus souvent le titre, la revue. Enfin, la nature, la place et le rôle de l'illustration relèvent d'un exercice problématique pour plusieurs candidats. Celle-ci doit être avant tout compréhensible, sa rédaction soignée et ne pas partir du principe qu'elle est connue du jury sous prétexte que figure une référence. Elle doit servir l'idée développée en évitant le mode anecdotique ou descriptif sans « retour sur investissement ». Les illustrations les plus appréciées sont souvent celles qui assurent une filiation entre les arguments justifiés au regard des connaissances et leur opérationnalisation sur le terrain au service d'axes de réponses et de postures professionnelles. En résumé, les illustrations viennent approfondir l'argument défendu par un aller-retour et une discussion autour des connaissances scientifiques et technologiques servant les enjeux de savoir et les effets attendus sur l'élève.

Les meilleurs candidats ont évité de plaquer des formes de pratiques évaluatives issues de la littérature professionnelle pour faire de l'illustration un outil de liaison dans l'argumentation. Sa précision descriptive dépendait de ce que le candidat voulait démontrer. C'est donc bien la capacité à mobiliser et articuler - connaissances scientifiques et institutionnelles - stratégies argumentatives - propositions de mise en œuvre professionnelle qui est attendue. Le traitement de ce sujet centré sur les enjeux socio-éducatifs des pratiques d'évaluation n'échappait pas à ces attentes et devait s'ancrer sur des connaissances multiples - « **quelles connaissances** » - en vue d'une intervention efficace - « **organisation de l'enseignement** » - en intégrant, tout au long de la dissertation, les éléments de réponses issus de l'analyse de la citation.

Le sujet 2015 – Éléments clés

Avertissement : afin de souligner la diversité des champs de connaissance que pouvaient mobiliser les candidats pour répondre au sujet, de nombreuses références illustrent le propos. Bien sûr il n'était pas attendu des candidats qu'ils s'appuient sur l'ensemble de ces références.

Analyse du discours politique

L'intitulé de cette année plaçait le candidat face à un double exercice : identifier l'origine du texte et déterminer les enjeux de sa publication. Il s'agit avant tout d'un extrait de déclaration du Ministre de l'Éducation Nationale dont l'enjeu est à la fois de reconnaître les limites et dérives actuelles d'une évaluation à la française et de préconiser de nouvelles procédures. À ce propos, le candidat pouvait s'interroger sur la façon dont ces pratiques professionnelles se transforment **en profondeur**, c'est à dire de manière partagée et pérenne. Sont-elles le résultat de prescriptions politiques ou davantage d'adaptations liées à la reconnaissance par une communauté de pratique des enjeux, des finalités et des obstacles qui président à leur adoption et leur opérationnalisation ? Quels espaces de concertation nécessite l'approche de cette question lorsque sa cohérence et sa continuité sont en ligne de mire au sein de la communauté éducative ? Quelles dispositions collectives cette dernière peut-elle prendre pour que les pratiques d'évaluation entrent

dans le registre d'une culture commune (Travert & Therme, 2004¹), d'une zone de rencontre (Baeza, 2009²), voire d'une culture partagée ?

D'une part, cette réflexion s'inscrivait dans la continuité de travaux (Forestier & Thélot, 2007³) et des derniers rapports du Haut-Commissariat à l'Évaluation (2012). Ceux-ci montrent les limites de l'évaluation en France marquée par une notation trop importante (« **la mesure** »), une forte hétérogénéité des pratiques d'évaluation (« **démarche, outil, indicateur** » – pour quelles conséquences ?) et un manque d'information auprès des familles pour prétendre « **dire quelque chose** ». D'autre part, elle pouvait s'appuyer sur les rapports récents de l'Inspection générale soulignant que « l'évaluation par compétence est encore l'œuvre d'une minorité d'enseignants » (Rapport du MEN, 2012/136, p. 11). Le candidat ne pouvait donc pas se réfugier derrière une vision aboutie des situations complexes encore balbutiantes. Plusieurs pistes de traitement articulant des champs de connaissances étaient recevables pour traiter des enjeux, des obstacles et des propositions en matière de pratiques d'évaluation.

Les enjeux liés à l'évolution des pratiques d'évaluation

Dans un contexte scolaire français déjà stressant, l'évaluation accentue les pressions tendant à augmenter l'inquiétude, voire l'angoisse des élèves. Les résonances affectives et l'anxiété (Maugendre Spitz, 2011⁴) qu'elle génère aussitôt que les élèves perçoivent des sources d'ambiguïté, de non prédictibilité et d'absence de contrôle ne pouvaient être omises. Ici, il semblait important de montrer l'impact sur l'estime de soi et sur le sentiment de compétence de pratiques d'évaluation peu explicites générant potentiellement un sentiment d'impuissance et des comportements de résignation. Des travaux (e.g., Mascret, 2004⁵) pointent la manière dont certains élèves arrivent en EPS à ne plus percevoir de lien entre les efforts consentis et les résultats obtenus en se trouvant confrontés de manière répétée à des résultats scolaires sur lesquels ils ont le sentiment de ne pas avoir prise.

L'enjeu était de montrer qu'évaluer consiste à mettre en place des critères qui traduisent les objectifs poursuivis (Maccario, 1982⁶) et des indicateurs renvoyant à un comportement observable traduisant la maîtrise d'une capacité. « **Organiser l'enseignement de manière à répondre, en EPS** » nécessitait alors de confronter l'élève à une situation authentique dans l'APSA en adéquation avec le choix du dispositif évaluatif et la compétence à valider. Cette « **démarche** » constructive intégrant une cohérence à la fois horizontale (projet de formation de l'élève) et verticale donnait du sens et une plus-value aux propositions didactiques et pédagogiques du candidat. Elle lui permettait également d'inscrire son intervention dans une perspective temporelle à l'échelle de la leçon, du cycle et du cursus en articulant les formes d'évaluation et en les inscrivant dans un curriculum de formation au service de l'implication de chaque élève dans ses apprentissages. Ainsi,

¹ Travert, M., & Therme, P. (2004). *Vers une ethno-pédagogie », Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, Montpellier : Editions AFRAPS

² Baeza, N., & Nourrit-Lecas, D. (2009). *La « zone de rencontre » en Education Physique et Sportive : un espace de construction identitaire*. *Movement & Sport Sciences* 3(68), 51-71.

³ Forestier, C., & Thélot, C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France ?* Editions Stock.

⁴ Maugendre, M., & Spitz, E. (2011). Santé perçue, anxiété et motivation. *Annales Médico-psychologiques* vol. 169, n° 5. 302-308.

⁵ Mascret, N. (2004). Fabrice et la course de durée : comment dépasser l'impuissance apprise ? *Revue EPS*, 309, 62-66.

⁶ Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des A.P.S.* Paris, Vigot.

fallait-il s'interroger en EPS sur « comment ne pas condamner l'élève à l'échec ? » (Antibi, 2003⁷ ; Merle 2007⁸...) et le contraindre à y rester (« **couperet séparant pour toujours les bons et les mauvais élèves** »). Comment sortir de cette évaluation inégalitaire (Lentillon & Cogérino, 2005⁹ ; Cleuziou, 2000¹⁰ ; Vigneron, 2004¹¹), injuste (Cogérino et coll. 2008¹²), perçu comme « **outil de relégation** » ? Comment déjouer les pièges d'une évaluation confidentielle, inaccessible et floue pour enfin lui faire « **dire quelque chose** » ... d'autre ? En ce sens, les évaluations certificatives et sommatives, constituant d'ailleurs le point de départ des débats théoriques et politiques actuels, devaient faire l'objet d'une analyse critique. Le rapport au système de notation chiffrée (« **une mesure** ») empêche les erreurs et réduit le plus souvent le droit à la seconde chance. Le candidat pouvait ainsi avancer qu'en recourant à des dispositifs d'évaluation qui classent, sanctionnent, hiérarchisent, les enseignants enlèvent à leurs élèves tout moyen de s'en sortir, de progresser, entraînant parfois à un désengagement dans leurs apprentissages et augmentant de fait les inégalités de réussite entre eux (« **relégation** »). L'enjeu était donc de rendre les progrès signifiants pour l'élève pour lui permettre de percevoir des réussites individuelles/collectives, en référence à des niveaux de compétence reconnus en EPS et en dehors de l'école, et maintenir ainsi son engagement dans la pratique.

Au demeurant, l'analyse du sujet ne pouvait se réduire à une approche purement disciplinaire. Elle devait appréhender les pratiques évaluatives comme des démarches et des outils visant à agir de concert avec les différents membres de la communauté éducative au service de la réussite des élèves. Ce n'est qu'à cette condition que les attentes de réponse (« **dire quelque chose** ») des acteurs familiaux et des partenaires sociaux de l'école de la République pouvaient être comprises sur la question de la réussite scolaire et de la réussite éducative (Potvin, 2010¹³ ; Feyfant, 2014¹⁴).

Les obstacles et résistances au changement

S'interroger sur les pratiques évaluatives, c'était s'intéresser aux connaissances théoriques qui mettent en évidence à la fois leurs imperfections et les obstacles et résistances rencontrés.

L'objectif « **Organiser l'enseignement** », incitait le candidat à inscrire la question de l'évaluation au regard d'une analyse critique du système actuel pour proposer une

⁷ Antibi, A., (2003). *La constante macabre. Ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore

⁸ Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*, Coll. Education et société, éd. PUF.

⁹ Lentillon, V. & Cogérino, G. (2005). L'évaluation en EPS : qu'en pensent les élèves du second degré ? CD-Rom Actes du Colloque ADMEE Comment évaluer ? Outils, dispositifs, acteurs, Reims.

¹⁰ Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (dir.), *Education physique et sportive : La certification au baccalauréat* (pp. 77-124). Paris : INRP.

¹¹ Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, non publiée.

¹² Cogérino, G. & Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort » », *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122.

¹³ Potvin, P. (2010). *La réussite éducative. Définition du concept*. Document présenté au CTREQ.

¹⁴ Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ? Observatoire de la réussite éducative. Veilles et analyses Ife-ENS de Lyon*.

« **manière d'évaluer** » qui améliore ce geste professionnel (Jorro, 2007¹⁵). Alors que les évaluations devraient révéler le niveau de compétence des élèves (i.e., loi d'orientation 2005, de refondation de l'école 2013), elles semblent être encore trop souvent le résultat d'une fabrication, d'une négociation ou encore d'arrangements évaluatifs.

D'un point de vue des pratiques pédagogiques, l'évaluation scolaire comme garant de « l'écologie de la classe » (Doyle, 1979¹⁶) peut connaître un détournement de ses fonctions éducatives au service de la gestion de la classe. Alors que l'évaluation devrait se focaliser sur les connaissances et compétences à construire chez les élèves, son organisation pouvait être présentée comme avant tout pilotée par le maintien de « l'ordre » (Durand, 1996¹⁷) et la recherche de « contrôle » (Bucheton & Soulé, 2009¹⁸). Par ailleurs, les réponses du candidat pouvaient prendre en compte les difficultés exprimées par les enseignants à concilier l'équité, l'objectivité, l'opérationnalité et la fiabilité de leurs évaluations (David, 2003¹⁹). Dans cette logique, pouvaient être également convoqués les travaux sur les biais d'évaluation (Biernat et al., 2011²⁰, Hadji, 1997²¹, Margas, 2005²²). Plusieurs recherches montrent que les enseignants sont sensibles aux effets de statuts, de halo, d'apparence et aux attentes de performances (Bressoux, 2001²³; Duru-Bellat & Mingat, 1993²⁴). De tels effets devaient être considérés comme de potentiels obstacles au développement des compétences que les élèves ne peuvent construire qu'à la condition d'être placés sur le long terme dans des conditions consistantes d'une pratique pédagogique garante d'équité. Ainsi, l'émergence nécessaire d'indicateurs ou d'observables (Maccario, 1985²⁵) constitutifs de caractéristiques (objectivité, validité, fidélité, fonctionnalité, Lecas & Billard, 2005²⁶) de l'évaluation prenait ici tout son sens.

¹⁵ Jorro, A. & Bedin, V. (2007). *L'évaluation-conseil en éducation et formation*. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 18. Toulouse : PUM.

¹⁶ Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. In D. L. Duke (Ed.), *Classroom management* (78th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2). Chicago: University of Chicago Press.

¹⁷ Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

¹⁸ Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.

¹⁹ David, B. (2003). *La certification en EPS*. In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'EPS. État des recherches*. Paris : *Revue EPS*, p. 279-306.

²⁰ Biernat, M., Tocci, M.J., & Williams, J. C. (2012). The language of performance evaluations: Gender-based shifts in content and consistency of judgment. *Social Psychological and Personality Science*, 3, 186-192.

²¹ Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.

²² Margas, N. (2005). *Influences des formes de groupement en Education Physique et Sportive sur les évaluations de soi des élèves : de la prise en compte de l'identification collective à une analyse sociale hiérarchique*. Thèse de doctorat STAPS de l'Université de Caen Basse-Normandie.

²³ Bressoux, P. (2011). Comment favoriser les progrès des élèves ? In M. Fournier (Ed.), *Eduquer et former. Connaissances et débats en éducation et formation* (pp. 235-239). Paris : Ed. Sciences Humaines.

²⁴ Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : P.U.F.

²⁵ Maccario, B. (1985). *Projet d'établissement et évaluation*. *Bulletin d'information et de liaison*, CRDP Toulouse, 33, 61-72.

²⁶ Leca, R., & Billard, M. (2005). *L'enseignement des Activités Physiques Sportives et Artistiques*. Collection L'exercice en Sciences du Sport. Ellipses

Enfin, « **faire évoluer en profondeur la manière d'évaluer** » pouvait difficilement éluder la question des résistances aux changements (routines défensives, Schön 1994²⁷ ; schéma d'interprétation, Friedberg 1997²⁸ ; immobilisme, Alter 2000²⁹). Ces résistances donnaient sens à l'intérêt d'engager une réelle transformation des pratiques professionnelles en matière d'évaluation au sein de la classe et des pratiques de communication à l'attention des élèves et des familles. De même, il était possible ici de discuter de la formation des enseignants, notamment au regard des réformes sur cette question. On pouvait considérer que la profondeur d'une réforme peut s'apprécier à la lumière de l'auto-examen, de l'autocritique (Baranski, 2014³⁰) que chacun peut conduire en s'appuyant sur un système qui reconnaît les problèmes que soulève la question des pratiques évaluatives.

Les propositions d'évolution

Lorsque l'évaluation est « vécue comme humiliante et cassante, agissant comme un frein à tout progrès » (Rapport IG 2013), il semble légitime de présenter des démarches alternatives d'enseignement reposant sur un traitement des APSA et des outils d'évaluation qui proposent de faire vivre aux élèves des expériences signifiantes et rassurantes pour leur bien-être ou leur mieux-être à l'école (Perrin, 2003³¹). L'évaluation éveille la curiosité des élèves, suscite et entretient leur envie d'apprendre, et encourage leurs initiatives (socle commun de connaissances de compétences et de culture). De fait, les candidats devaient continuellement s'attacher à penser l'évaluation comme un outil d'apprentissage et de progrès permettant à l'élève de se percevoir « **valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités** ».

Cependant, l'analyse des pratiques professionnelles nécessitait de prendre en compte la présence du corps visible dans les circonstances originales que les élèves rencontrent en EPS pour réaliser des performances ou témoigner des progrès qu'ils ont ou n'ont pas faits (« **ce qui est acquis et de ce qui ne l'est pas** »). Dès lors, un triple enjeu émerge pour l'EPS et plus largement pour l'école : 1) conduire les élèves à s'assumer et à passer devant autrui en situation d'évaluation pour qu'on puisse l'aider, 2) développer les capacités à décrypter sa propre activité motrice pour accepter d'être aidé, 3) et enfin, analyser de manière éclairée la motricité engagée par un camarade en vue de l'aider et mieux comprendre ce qui est attendu.

Dans cette perspective, inscrire l'évaluation dans une conception socioconstructiviste était intéressante. Cependant, il était attendu des candidats qu'ils se positionnent sur les comparaisons sociales autrement qu'en préconisant « d'éviter de développer des buts centrés sur l'ego ». Le choix d'une telle posture permettait de s'interroger sur les possibilités offertes à l'enseignant de modifier les orientations dispositionnelles des élèves pour les impliquer dans des situations coopératives (co-évaluation). Toujours dans l'idée de nuancer ses propos et approfondir son intervention, le candidat pouvait avancer que

²⁷ Schön, D. (1994) : Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Les éditions Logiques, Montréal.

²⁸ Friedberg, E. (1997) Le pouvoir et la règle. Paris, Seuil.

²⁹ Alter, N. (2000). L'innovation ordinaire. Paris: PUF.

³⁰ Baranski, L. (2014). Entretien avec Edgar Morin publié dans *Transversales Science Culture* et dans la *Revue de Psychologie de la Motivation*. Ecole, changer de cap.

³¹ Perrin, C. (2003). Education pour la santé et Education Physique et Sportive : un pont à consolider. In C. Perrin, & B. Housseau, *Jeunes et activités physiques et sportives : quelle place pour la santé ?*, La Santé de l'Homme, 364, 9-47.

l'auto-évaluation et la co-évaluation ne sont pas simplement des dispositifs mais des enjeux de formation. Des travaux montrent que les élèves expriment des biais d'auto-évaluation de la compétence scolaire ou encore des attributions dysfonctionnelles qui nuisent à leur engagement (Boissicat, 2011³² ; Boissicat, Pansu, Bouffard & Cottin, 2012³³). De même, impliquer les élèves dans leur évaluation nécessitait de prendre en compte les caractéristiques développementales des plus jeunes dont les capacités d'abstraction ne leur permettent pas toujours de trouver, dans une référence égocentrée, les moyens les plus opérants de réguler leur comportement.

Si l'évaluation devait être présentée, comprise et expérimentée par les élèves, ceci ne dispensait pas le candidat de souligner les précautions prises pour les former à l'utilisation de ces dispositifs. En effet, chercher à contourner « l'évaluation menace » par la mise en place de la co-évaluation ne va pas de soi. Elle aboutit parfois à des détournements de la situation, voire à des contradictions au regard des attentes de l'enseignant et la logique interne de l'activité (Rossard & Saury, 2005³⁴). Dès lors, l'objectif ne consistait pas simplement à expliquer les modalités rendant l'évaluation formative ou formatrice en invoquant l'autorégulation.

L'évaluation devenait porteuse d'un enjeu de formation lorsque le candidat entreprenait par exemple, une réflexion sur les conditions à mettre en œuvre pour que les élèves développent des capacités à ajuster avec précision leurs attentes d'auto-efficacité (Bandura, 1997³⁵).

Par conséquent, l'auto-évaluation ou la co-évaluation nécessite le développement de compétences méthodologiques et sociales que l'enseignant organise au sein de la classe dans le temps de la dévolution. Une telle organisation permet aux élèves de se faire confiance lorsque chacun fait la preuve qu'il maîtrise des outils précis et partagés mis à sa disposition pour s'évaluer entre pairs (Legrain & d'Arripe-Longueville, 2010³⁶).

Le sujet incitait également à prendre en compte l'impact des pratiques sociales de références sur les modalités évaluatives les plus courantes en EPS. En effet, comment ne pas recourir à des comparaisons interindividuelles dans des Activités Physiques, Sportives (APS) dont les fonctions sélectives et classantes font partie d'une logique dans laquelle ce que l'un gagne, l'autre le perd ? Ainsi, pour dépasser cette logique de « **couperet** », le candidat pouvait combiner démarche d'enseignement et indicateurs de progrès (pas en avant) pour permettre de rendre visibles et clairs ce qui est réellement appris, et ce qui sera attendu et visé au cours du cursus scolaire. En ce sens, les candidats ouvraient l'évaluation « **à la progressivité des apprentissages** ». La faisabilité des préconisations ouvertes sur l'individualisation des acquisitions devait répondre à la diversité des chemins et vitesses d'acquisition existant au sein d'une classe. Cette question demandait

³² Boissicat, N. (2011). Le biais d'évaluation de sa compétence scolaire chez des enfants du primaire. Ses liens avec la comparaison sociale, sa stabilité et sa valeur adaptative aux plans psychologique et scolaire. Thèse de doctorat inédite, Université Pierre Mendès-France, Grenoble.

³³ Boissicat, N., Pansu, P., Bouffard, T., & Cottin, F. (2012). Relation between perceived scholastic competence and social comparison mechanisms among elementary school children. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15, 603-614.

³⁴ Rossard, C. & Saury, J. (2005), *Coopération et compétition du point de vue de l'activité des élèves dans les tâches d'apprentissage en EPS*

³⁵ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

³⁶ Legrain, P. & d'Arripe-Longueville, F. (2010). Aide, apprentissage et autonomie. In F. Darnis (Ed.), *Interactions et apprentissage*. Collection Pour l'Action. Paris : Revue EPS.

également de prendre en compte la discrimination positive que certains avançaient sans s'interroger sur la compatibilité entre différenciation et équité du traitement des élèves (David, 2003³⁷) au service d'une évaluation juste (Cogérino & Mnafakh, 2007³⁸).

De fait, le jury a valorisé les productions qui cherchaient à valider et rendre compte des compétences motrices, méthodologiques et sociales et à relier ce travail à l'univers du socle commun de compétences et connaissances.

Il convenait donc d'opérer le glissement entre une évaluation-sanction et une évaluation « positive » (Marcelli S., 2014³⁹) progressive et constructive (évaluation formative, formatrice). En ce sens, renseigner les acquisitions des élèves doit s'opérer à travers l'élaboration d'un projet de formation défini et redéfini régulièrement par une évaluation en direct, accessible et claire pour les élèves. Plus que de proposer des formes d'évaluation qui soient subies par les élèves, les candidats devaient ancrer leur argumentaire dans une démarche inclusive donnant du sens à l'évaluation, c'est-à-dire une direction et une signification. En effet, la citation proposait que l'évaluation soit « **un outil de progrès pour les élèves** » qui participe activement à un temps d'enseignement-apprentissage des élèves, « premiers destinataires de l'évaluation » (Brau-Antony & Cleuziou, 2005⁴⁰).

Ce qui est en jeu, c'est alors l'expérience vécue par l'élève dans sa confrontation au processus d'évaluation. Il convient par conséquent de reconstruire une démarche d'enseignement, un traitement des APSA et des outils d'évaluation qui proposent des expériences signifiantes et rassurantes à faire vivre aux élèves. Il s'agit de passer d'une évaluation confidentielle, subie et floue à une évaluation « bienveillante » (Merle, 2012⁴¹) et « **ouverte à la progressivité des apprentissages** ». De cette façon, l'enseignant peut amener les élèves à s'emparer (« **un outil... pour les élèves** ») de cette procédure d'intervention et les accompagner « **progressivement** » tout au long d'une activité évaluative conçue pour et avec eux. C'est finalement à ce prix qu'il sera en mesure de construire une évaluation favorisant l'accès à un engagement progressif, mesuré, et autorégulé. S'affranchir de caractéristiques normatives ou comparatives (« **bons** »/« **mauvais élèves** ») inhérente aux formes d'évaluation actuelle favorise l'émergence d'attentes d'auto-efficacité lucides chez les élèves, condition nécessaires à l'engagement dans un processus de régulation.

Dans l'ensemble du devoir, les propositions du candidat devaient être nuancées pour montrer que si une transformation des pratiques d'évaluation était incontournable dans toutes les disciplines, sa mise en œuvre en EPS n'en était pas moins complexe. Les profondes remises en question destinées à les faire évoluer ne se décrètent pas. Une telle évolution ne peut reposer que sur une prise de conscience de la communauté éducative. Elle peut se mettre en place sur le terrain sous l'impulsion de travaux scientifiques et professionnels qui nourrissent à tous les niveaux la réflexion d'une profession, des

³⁷ David, B. (2003). *La certification en EPS*. In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'EPS. État des recherches*. Paris : *Revue EPS*, p. 279-306.

³⁸ Cogérino, G., & Mnafakh, H. (2007). Évaluation sommative et représentations de l'équité chez les enseignants d'EPS. In P. Marquet P., N. Hedjerassi, A. Jarlegan, E. Pacurar, & P. Remoussenard (Eds.), *Cédérom AREF*, Strasbourg, 2 007.

³⁹ Marcelli, S. (2014). Huit idées pour réinventer l'école. In *Eduquer au XXIème siècle. Revue Sciences Humaines n° 263*.

⁴⁰ Brau-Antony, S. & Cleuziou, J.P (2005). *L'évaluation en EPS. Concepts et contributions actuelles*. Paris : Actio.

⁴¹ Merle, P. (2012). La ségrégation scolaire, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 126 p.

formations au sein des Unités de Formation en STAPS et des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) jusqu'à la formation professionnelle continue.

Niveau des copies

Niveau 1 :

Le candidat tente de répondre à la question : Comment l'enseignant organise-t-il son évaluation pour transformer les élèves ?

De fait, il ne prend pas ou peu en compte les éléments de la citation et reste sur un discours générique sans connaissance ni référence. L'organisation de l'intervention est difficilement repérable si ce n'est sur une dimension prescriptive et magique. L'illustration est gage d'argumentation. La question est présentée comme « simple » et le candidat dispose de réponses toutes faites. Bien entendu, l'ensemble des copies hors-sujet ou avortées fait partie de ce niveau.

Niveau 2 :

Le candidat répond à la question : en fonction du contexte de classe, pourquoi et comment l'enseignant organise-t-il différentes formes d'évaluations pour réussir à intégrer ses élèves ?

Le candidat reprend une partie de la citation en réduisant le sujet, sans travailler sur les mises en tension. Trop peu de connaissances sont mobilisées et celles-ci restent trop souvent plaquées. L'organisation de l'intervention centrée sur certaines transformations (motrices ou méthodologiques et sociales) reste invoquée – l'évaluation reste neutre et imposée. Elle a pour fonction principale d'identifier et de vérifier. Les quelques formes d'évaluation présentées ne sont pas articulées : ni entre elles, ni à un objet de transformation. Très souvent, les copies restent sur un niveau micro d'analyse composé de l'élève et sa classe. Du point de vue de l'impact sur les élèves, on perçoit l'entrée dans une logique compréhensive.

Niveau 3 :

Le candidat répond prioritairement aux questions : en fonction de la spécificité du contexte d'enseignement, en quoi et comment l'enseignant parvient-il à organiser et réorganiser ses évaluations autour des compétences en EPS en permettant à tous ses élèves de s'impliquer et se voir progresser ? Le candidat commence à aborder la question du « comment informer ou motiver via l'évaluation pour organiser son enseignement ».

Il prend en compte les éléments de la citation et présente des dérivés. La mobilisation d'une démarche, d'outils et d'indicateurs est justifiée au moins au niveau du cycle, au regard d'un objet d'enseignement ciblé et de quelques éléments contextuels. Les connaissances deviennent plurielles et sont mises au service de la démonstration. L'organisation de l'intervention se centre sur les apprentissages de l'élève. Les différentes formes d'évaluation (dont l'évaluation sommative et certificative) sont articulées à travers une démarche d'enseignement structurée et structurante. L'évaluation est récursive et a pour fonction essentielle celle de renseigner (évaluation comme moyen d'intervention). A ce niveau, elle devient réellement positive. Ici, les élèves agissent par l'évaluation (motivation, buts d'approche).

Niveau 4 :

Le candidat cherche à répondre à la question : comment informer et motiver via l'évaluation pour organiser son enseignement ? Il situe son intervention au sein d'un système scolaire basé sur l'enseignement par compétence ; quelle stratégie l'enseignant adopte-il pour faire progresser tous ses élèves autour d'une évaluation commune et partagée permettant à chacun de vivre des progrès qui entretiennent son engagement et sa reconnaissance ?

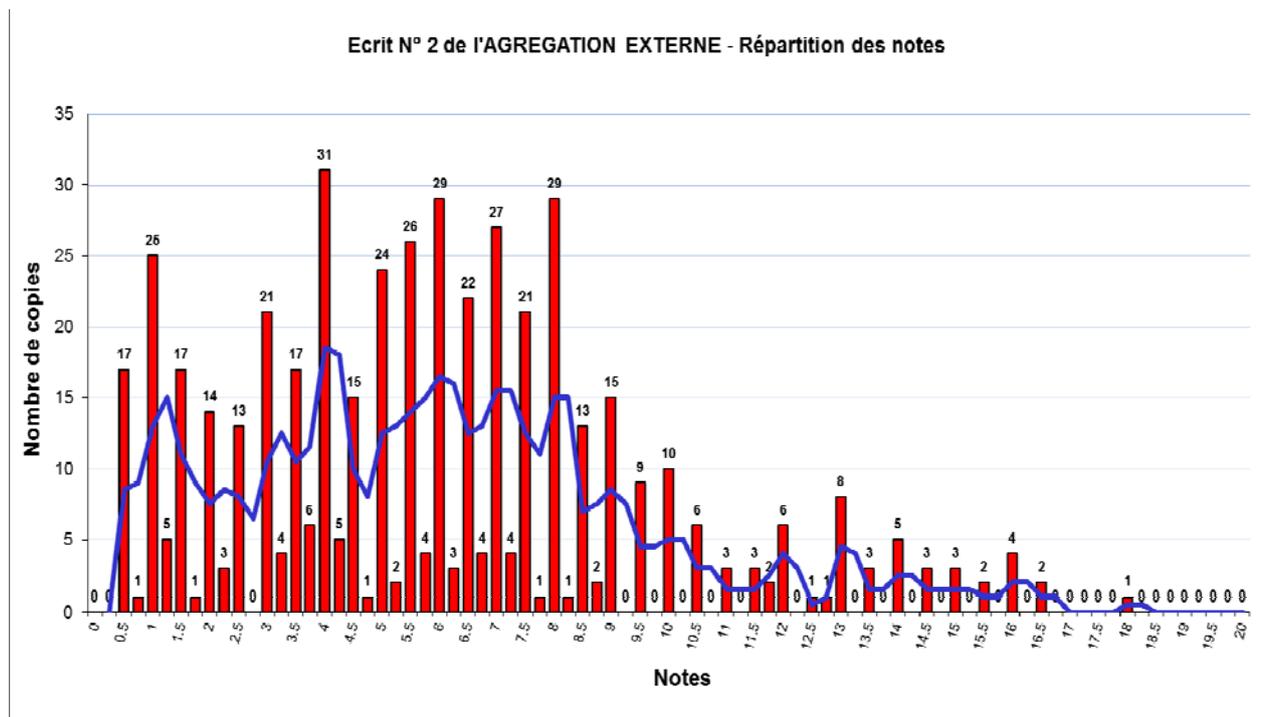
Les connaissances justifiées se diversifient et s'articulent. Ce qui domine dans l'argumentaire du candidat, c'est la compétence à l'évaluation qui se lit dans la conception et l'opérationnalisation (quoi - comment) et non pas dans la prescription (il faut). L'organisation de l'enseignement se structure sur l'itinéraire de formation en allant jusqu'au socle commun de compétences et connaissances. Les compétences professionnelles permettent le maintien de l'engagement des élèves et déborde le seul cadre de la leçon pour être envisagé à l'échelle d'un cycle, d'une année, d'un cursus de formation. La mise en projet se base sur une progression pédagogique articulée aux progrès des élèves et permet une réorganisation contextualisée du travail. Le candidat traite l'évaluation dans sa fonction communicative et comme enjeu de formation. Les élèves et l'enseignant d'EPS construisent des significations communes et partagées autour de l'évaluation.

Niveau 5 :

Le candidat propose un traitement répondant à la question : comment organiser ensemble l'enseignement en donnant une double fonction à l'évaluation-perspective qui oriente (Direction) et organise (signification) en stimulant sans anxiété la recherche de solution et de progrès. L'évaluation est inclusive, autonome et lucide mais située au milieu du gué : entre liberté pédagogique de l'agent de la fonction publique et réponse aux prescriptions institutionnelles. Les pratiques évaluatives renvoient à des activités complexes à partager dont l'effet sur les élèves est assujéti à des obstacles (adhésion à une théorie de l'intelligence, perception de compétence, but académiques et buts sociaux poursuivis). L'évaluation se présente autant comme un moyen d'accompagnement du parcours de formation des élèves qu'un enjeu de formation.

Plusieurs registres de connaissances croisés enrichissent l'analyse et la discussion relativisée. L'organisation de l'enseignement s'établit sur le parcours de formation. Les copies intègrent les pratiques professionnelles en matière d'évaluation dans une perspective élargie en posant la question des formes de travail en équipe disciplinaire, inter et transdisciplinaire. Le candidat s'engage, questionne et relativise ses propositions au regard de la complexité de ce geste professionnel. La communauté éducative est mobilisée au service du développement de l'élève, de sa réussite scolaire et éducative

Répartition des notes de l'écrit 2



EPREUVES D'ADMISSION

L'esprit de l'épreuve

La spécificité de l'épreuve d'Oral 1 de l'agrégation externe d'EPS consiste, pour le candidat, à montrer sa compétence de raisonnement et de prise de décision face à un système complexe. Cela se concrétise d'une part par l'analyse d'une question posée par le jury et d'autre part par le diagnostic de la situation singulière d'un établissement scolaire du second degré et l'action de l'EPS en son sein. Cette étude interprétative permet de faire des propositions en réinterrogeant l'EPS, pour la transformer ou la faire évoluer et lui permettre de devenir une plus-value pour l'établissement et pour les élèves qui le fréquentent.

Cette épreuve ne relève pas de l'évaluation d'une compétence professionnelle qui aurait été construite et mise à l'épreuve sur le terrain par des années d'expériences, mais consiste plutôt à déceler chez les candidats un potentiel réflexif, analytique et innovant soucieux de faire de l'EPS une discipline contributive à l'atteinte des objectifs que se fixe une communauté éducative dans un contexte singulier. L'enjeu étant de faire des futurs agrégés externes une force de réflexion et de propositions, au sein des équipes EPS en tant que coordonnateurs, mais également au sein de l'EPLÉ en tant qu'un des acteurs de la mise en œuvre d'une stratégie éducative pilotée par le chef d'établissement.

L'Oral 1 de l'agrégation externe a ainsi pour objectif de faire émerger par les candidats une conception personnelle de l'EPS, qui soit non seulement fondée sur des connaissances scientifiques, institutionnelles et professionnelles solides, mais qui soit également fonctionnelle et opérationnelle, car mise en lien avec les leviers possibles d'action disponibles au sein d'un EPLÉ.

Si la connaissance du fonctionnement d'un établissement scolaire et de l'EPS au sein de cet établissement est souvent formelle, les candidats ne peuvent se contenter de formuler des propositions génériques et décontextualisées. Les candidats doivent faire l'effort de « s'immerger » dans l'établissement scolaire proposé afin de concevoir des actions qui font sens pour eux, dans ce contexte précis et pour ces élèves particuliers.

Rappel des attentes de l'épreuve

Les attentes de l'épreuve, présentées dans l'arrêté du 27 avril 1995 (BOEN n° 21 du 25 juin 1998) et réactualisées dans le complément au programme du 21 novembre 2014 sont les suivantes :

« Le candidat doit montrer qu'il est capable, à partir d'un dossier, d'analyser un établissement public local d'enseignement (EPLÉ) dans son environnement et de proposer des orientations disciplinaires (en EPS) et/ou interdisciplinaires pour répondre à une question posée. Il doit ainsi procéder à l'analyse stratégique des points forts et des points faibles de cet établissement et réfléchir à la place et au rôle de l'enseignement de l'EPS dans ce contexte éducatif singulier. Le candidat doit mobiliser des connaissances actualisées relatives à l'organisation et au fonctionnement du système éducatif, aux institutions et aux politiques éducatives nationales et territoriales. »

La présentation des candidats devra convoquer des valeurs (*finalités et évolutions du système éducatif, valeurs de la République*), des offres d'organisation de l'EPS (*évaluation, conditions, programmes*), et un engagement personnel concret (*mise en place, choix, propositions*). Il est donc attendu des candidats qu'ils livrent au jury leur appréciation étayée d'un EPLE mais aussi qu'ils examinent et interprètent la place de l'EPS dans l'EPLE. Ce qui demande de dépasser les seules préoccupations pédagogiques et didactiques propres à la discipline.

Il s'agit là de repérer, discuter et faire évoluer la place et le rôle de l'EPS au sein d'un EPLE au regard de la question posée, d'un contexte, et de sa propre conviction/conception de la discipline. Fort de ce repérage, le candidat doit montrer sa capacité à formuler une problématique bien ancrée sur les caractéristiques de l'EPLE. Il doit proposer une EPS garante d'une réelle dynamique collective au sein de cet EPLE. L'exercice le plus difficile mais le plus convaincant, sera la capacité du candidat à identifier un axe de travail proposant une action bien éclairée conceptuellement et dont il pourra anticiper les effets tant sur le plan disciplinaire qu'interdisciplinaire, au service de l'EPLE et de la réussite de tous les élèves.

En outre, cette épreuve a vocation à sélectionner des enseignants concepteurs qui seront capables de comprendre, prélever et organiser les données d'un contexte éducatif pour mettre en œuvre des propositions innovantes et fédératrices dans les établissements. Il s'agit bien dans cette épreuve de montrer des savoirs et savoir-faire d'enseignant d'EPS c'est-à-dire acteur d'un EPLE au sein du système éducatif, en relation avec des partenaires scolaires, sociaux et territoriaux.

La modification de l'épreuve (suppression de la partie 2 « agir en fonctionnaire de l'état ») ne signifie pas pour autant la disparition du champ de compétences et de connaissances lié aux valeurs de l'école républicaine. Ce champ de questionnement a été intégré par le jury au cours de l'entretien en prenant appui sur des éléments caractéristiques du contexte et/ou sur les propositions du candidat.

Enfin, les dossiers d'établissements ont été complétés cette année par des fiches APAE (Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements) simplifiées afin de rendre le diagnostic de l'établissement plus aisé et plus complet.

Prestations des candidats

Les prestations des candidats ont été appréciées au regard de l'articulation entre la question posée et trois éléments fondamentaux qui constituent les enjeux de l'épreuve :

- la réalisation d'un **diagnostic explicite, issue de l'analyse du dossier support de l'établissement scolaire** et de la discipline EPS au sein de cet établissement.
- L'élaboration d'une **problématique** qui, en réponse au sujet, organise la cohérence et l'articulation des différentes propositions entre elles au sein d'un contexte particulier de l'EPLE.
- La présentation en tant qu'enseignant et enseignant d'EPS de **propositions d'actions professionnelles**, permettant de proposer aux différents niveaux d'interventions de la discipline une réponse à la question posée qui tienne compte des contraintes et des ressources de l'EPLE et son environnement.

La cohérence, la pertinence, et la faisabilité de ces trois éléments ne sont jugées qu'au regard de la question posée, qui constitue ainsi le cœur de l'épreuve. Les connaissances institutionnelles, scientifiques et professionnelles n'ont alors de sens

que dans la mesure où elles permettent aux candidats de justifier plutôt de consolider ou d'étayer ou d'approfondir leur analyse, de construire leur problématique ainsi que leurs propositions.

Si, globalement le principe de faire des propositions en réponse au sujet posé au regard du contexte de l'EPLE présenté dans le dossier a été respecté, le jury a constaté un certain nombre de points qu'il est nécessaire d'évoquer, représentant des difficultés récurrentes pour les candidats.

Le diagnostic

La plupart des candidats savent repérer les caractéristiques significatives du contexte de l'EPLE à partir de la lecture des documents mis à leur disposition, tant sur le plan quantitatif que qualitatif ; en revanche, l'interprétation de ces données choisies et/ou extraites, la formulation d'hypothèses expliquant les choix réalisés dans l'EPLE s'avèrent une étape délicate et pourtant essentielle au regard de leurs propositions. Cette activité d'interprétation et de formulation d'hypothèses ne peut s'amener d'une approche systémique, évitant des liens directs de causalité.

De la même manière, les candidats présentent souvent les caractéristiques de l'environnement socio-économique culturel ou sportif particulier de l'EPLE. Pour autant, la mobilisation des leviers relatifs à cet environnement reste peu aboutie au regard de leurs propositions ou fonctionnent en arrière-plan. Par exemple, beaucoup de dossiers font état de l'existence de nombreuses associations sportives et culturelles, de la mobilisation des conseils régionaux et départementaux pour promouvoir des projets en lien avec l'EPS ; les candidats prennent peu appui sur ces dimensions pour amplifier leurs propositions, en référence à une approche territoriale, co-construite en matière d'éducation avec les différents partenaires.

La problématique

Le jury note que la problématique énoncée, incontournable et utile au raisonnement, n'aide pas forcément à créer une cohérence à l'ensemble de la prestation des candidats (absence parfois de problématique ou problématique formelle). Il semble nécessaire de rappeler que la problématique permet de définir clairement le choix de réponse des candidats au regard du sujet et des contraintes et ressources externes.

Les propositions et réponses

A travers celles-ci il apparaît souvent une difficulté à bien identifier ce que l'EPS peut apporter à l'établissement, sous quelle forme la discipline, par sa mise en œuvre, par l'intermédiaire des enseignants et de leurs actions peut apporter sa contribution à améliorer certains indicateurs quantitatifs et qualitatifs d'un établissement.

Les candidats peinent parfois à justifier en quoi ces propositions sont réellement adaptées au public désigné et identifié dans l'EPLE, tel qu'il est décrit dans le dossier.

De même, la volonté d'exhaustivité du candidat l'amène parfois à formuler des propositions, trop nombreuses, aboutissant à la présentation d'un « catalogue » des possibles, plutôt que révélant ses véritables choix en contexte.

Les références théoriques scientifiques et institutionnelles

Convoquer des connaissances scientifiques au service d'un choix ou venant en appui pour éclairer les décisions du candidat sollicite une attention particulière, de manière

à éviter une mobilisation artificielle de ces références (et cela notamment au regard du degré de maîtrise qu'elles sous-tendent).

Le jury remarque que certaines connaissances s'avèrent moins approfondies et nécessite une consolidation indéniable quant à l'esprit de l'épreuve, plus particulièrement celles relatives aux textes institutionnels qui régissent non seulement l'enseignement de l'EPS mais également l'organisation et le fonctionnement des EPLE.

Les posters

Le jury constate que les posters surchargés n'aident pas le candidat à communiquer au cours de l'épreuve avec les jurés. En revanche, ils gagneraient en pertinence s'ils permettaient de rendre compte de la cohérence des propositions et des mises en relations avec le contexte de l'EPLE.

Les attentes relatives aux prestations des candidats

Le diagnostic

Il s'agit d'identifier et d'interpréter des données EPLE, pour comprendre le fondement de la question et adapter ses propositions dans l'intérêt des élèves. Il s'agit ici :

- de connaître les significations des données APAE et des diverses actions de la vie scolaire ;
- de comparer des données, les « actions des acteurs » en se référant à la sociologie de l'école, des organisations ;
- de relever et montrer obligatoirement des liens entre les différentes données mises à disposition du candidat (cohérences, incohérences) ;
- de repérer et utiliser la concrétisation de la poursuite des valeurs de la république dans les diverses actions éducatives et dans les différents projets.

La problématique

La problématique doit être issue de l'analyse du sujet, en vue de comprendre le bien-fondé de la question dans cet EPLE et de présenter un axe de traitement personnel et engagé au service des élèves

Il s'agit ici :

- de définir des mots et des concepts de la question ET de la problématique proposée ;
- de mettre en tension ces définitions avec la dynamique de l'EPLE et les grandes tendances actuelles de l'école
- de faire appel à des connaissances théoriques scientifiques multiples (relatives à l'EPS, aux sciences humaines et sociales, aux sciences de l'éducation, aux théories de l'apprentissage...) pour justifier un engagement ;
- de proposer une problématique originale, reposant sur une conviction personnelle, relative au rôle de l'EPS dans l'école et à sa contribution dans le parcours de formation de l'élève ;
- de proposer une problématique qui prenne en charge tous les élèves et aussi chacun d'eux ;
- de donner des définitions des mots et des concepts « utiles et utilisés » (par rapport au dossier et dans les propositions ;

- d'expliciter clairement de proposer une problématique courte, ancrée dans un contexte, sans oublier d'en envisager les limites, le sens de la question et de sa ou ses causes.

Les propositions

Cohérence : Il est nécessaire que les propositions répondent à la complexité de la situation ou du problème posé et permettent des mises en relation fécondes. Par exemple, le candidat identifie plusieurs expressions de la difficulté scolaire et propose des synergies entre l'EPS et les autres acteurs ou dispositifs de l'établissement pour apporter non pas une mais des solutions en étroite interaction

Pertinence : Les propositions répondent à la nature de la situation ou du problème et permettent des transformations. Il est attendu que le candidat propose un dispositif qui permette de répondre effectivement à la nature de la difficulté scolaire identifiée. Par exemple des élèves conditionnent leurs engagements dans un apprentissage scolaire à la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant : proposer des séquences de co-enseignement pour mieux appréhender ce qui se joue dans la relation enseignant-enseigné en classe

Faisabilité : les propositions répondent aux contraintes internes ou externes qui peuvent contrarier la décision. Le candidat doit identifier les obstacles qu'il lui faudra lever : par exemple : un temps de co-intervention suppose la négociation avec le chef d'établissement pour mettre en place cette expérimentation et le convaincre d'investir sur le co-enseignement malgré le coût engagé.

Le schéma ci-dessous illustre l'aspect systémique de l'évaluation des candidats et ainsi de comprendre que des points de passage sont incontournables pour monter dans le niveau de prestation. Il synthétise ici les attentes de base du jury.

L'ensemble de la prestation révèle : une capacité à concevoir, des connaissances maîtrisées, des postures professionnelles et éthiques, de réelles aptitudes à la communication (qualité d'écoute, prise en compte des questions, capacité à dialoguer).
Le candidat s'engage.

Les propositions sont :

- cohérentes : en relation avec le contexte de l'EPLÉ, éducatif, institutionnelles, politique, scientifique
- Pertinentes : notion de justesse de finesse, parfaitement appropriées
- Faisables : réalisables

La réponse au sujet est problématisée dans un contexte qui est celui de l'EPLÉ

Conseils de préparation

Le jury tient à souligner que l'Oral 1 de l'agrégation externe est une épreuve très ouverte. Il n'existe aucune attente anticipée du jury, que cela soit en termes de nombre de propositions, de proportion d'actions relevant de la programmation, de l'association sportive, de l'interdisciplinaire, de la vie scolaire ou du lien avec des partenaires extérieurs, de thématiques incontournables à aborder. C'est aux candidats de présenter au jury leurs choix et de les argumenter au regard de leur propre compréhension de la question posée et de leurs analyses personnelles du dossier. Aussi, une note identique peut être attribuée à deux candidats ayant réalisé des propositions différentes, organisées par une problématique différente.

Concernant la réalisation du diagnostic

L'appréciation de l'EPL se doit d'être doublement justifiée. Qualitativement d'une part, car référée à des indicateurs tangibles trouvés dans le dossier (contexte sociogéographique, nature des actions éducatives diverses, options de politique éducative, choix de programmation en EPS...). Quantitativement motivée d'autre part, car étayée par des indicateurs chiffrés (pourcentage d'élèves en fonction des CSP, taux de réussite aux examens, devenir des élèves, nombre d'enseignants...). Toutefois, ce n'est pas d'un concours de personnel de direction dont il s'agit, mais bien d'une agrégation d'EPS : l'usage de ces informations sur l'établissement n'a de sens que s'il permet de mieux analyser la dimension EPS dans l'établissement, lui-même inscrit dans un environnement spécifique. Ainsi, davantage que d'effectuer un relevé mécanique et descriptif de ces différents indicateurs, il s'agit de les mettre en relation et surtout en tension afin de leur donner du sens. Il semble important pour cela que les candidats à l'agrégation externe, qui ont passé peu de temps dans un établissement scolaire, s'aident de connaissances théoriques actuelles et approfondies. Par exemple, si les thèses de Bourdieu sont certes fondatrices, on ne peut ignorer qu'elles ont depuis été prolongées mais également questionnées par des travaux plus récents.

De plus, nous conseillons aux candidats de donner leur avis sur ce qu'ils comprennent de l'établissement, de l'EPS, de leurs relations réciproques et de leurs rôles respectifs et conjoints dans le cursus scolaire des élèves. Ils doivent s'attacher à faire entrer le jury dans la logique du regard qu'ils portent sur le dossier à travers la question : il est important qu'ils clarifient leur démarche d'analyse, qu'ils expliquent et justifient leur compréhension du dossier. Si cette entreprise demande une photographie explicitée du dossier, elle doit aussi montrer l'évolution (sorte de chronophotographie) de l'établissement au cours des dernières années. Cependant, le jury n'attend pas systématiquement que toutes les données soient présentées dans leur intégralité : les candidats doivent être capables de sélectionner celles qui leur semblent significatives au regard de la question posée, et de justifier leur choix. En effet, alors que le jury pose la question support de l'épreuve après une analyse fine du dossier, les candidats doivent cheminer à rebours, c'est à dire partir de la question pour interroger le dossier afin d'identifier les éléments qui l'ont fondée, et des leviers possibles du changement.

Précisions que le contenu des quatre premières chemises du dossier a été trop souvent négligé cette année, alors qu'il permet d'ancrer le diagnostic de l'établissement au sein d'un territoire local et de comprendre son ancrage géopolitique. En effet, on ne peut analyser et envisager de répondre à une question de la même manière que l'on soit à La Réunion, en Bretagne ou à Créteil. Ainsi, il est essentiel de ne pas oublier qu'un établissement scolaire est rattaché à une administration déconcentrée, le rectorat, qui

dispose pour définir sa politique éducative territoriale d'un projet académique. Ce dernier décline à l'échelon local les volontés nationales qui s'imposent alors dans la rédaction des contrats d'objectifs des établissements scolaires.

De même, les candidats ont fait preuve de connaissances génériques concernant les publics scolaires, alors que leur prise en compte est pourtant au cœur de l'épreuve : ils ont en effet du mal à se représenter les spécificités concrètes des élèves scolarisés au sein d'une SEGPA, dans différentes filières de lycée professionnel, dans un collège rural, de banlieue ou encore dans un lycée favorisé de centre-ville. Nous leur conseillons dans la mesure du possible d'assister à des cours d'EPS dans des contextes variés, afin d'éviter les caractérisations « en creux » ou caricaturales, fréquentes en particulier dans la description des élèves issus de classes sociales défavorisées.

Concernant la construction d'une stratégie de réponse à la question

La réponse à la question ne peut et ne doit être préétablie. Elle est à la fois construite par l'éclairage singulier qu'elle induit des caractéristiques de l'établissement, et par les décisions qui se déduisent de la mise en relation des différents projets : établissement, EPS, AS. Les candidats doivent ainsi proposer une stratégie disciplinaire capable à la fois de prendre appui sur le projet d'établissement pour concevoir une EPS participative, et de penser une EPS contributive à l'émergence d'une politique d'établissement innovante.

En effet, le jury a pu constater un certain formalisme des candidats dans la construction des stratégies de réponse, ce qui les a conduits à produire des mises en relations souvent « forcées » avec la question posée. Or, étant donné la diversité des thématiques (et celle non moins importante des contextes d'établissements), la stratégie qui consisterait à anticiper le choix des axes de réponses semble totalement inadaptée et dangereuse compte tenu des exigences de l'épreuve. Il est conseillé aux candidats, avant même de lire le dossier, de prendre le temps d'analyser de manière approfondie la question, comme dans le cadre d'un écrit 2.

Ainsi, la lecture du dossier doit être orientée par la volonté de comprendre les raisons qui ont conduit le jury à poser cette question en particulier : la stratégie de réponse doit en effet agir sur l'élément central de la question, mais également en amont sur les causes explicatives, et en aval sur la perspective des effets attendus. Il est également indispensable d'analyser la question en respectant le cadre des missions d'un enseignant d'EPS, et non pas de celles d'un chef d'établissement ou d'un éducateur sportif ou socio-culturel.

Concernant la proposition d'actions en tant qu'enseignant d'EPS

Le jury a été surpris par le fait que les candidats aient souvent proposé des actions nouvelles (quelquefois plus d'une dizaine), majoritairement ponctuelles, sans faire référence à celles parfois déjà nombreuses dans le dossier. Il convient de rappeler qu'agir de manière lucide et efficace au sein d'un établissement n'est pas seulement faire « plus », mais également faire « mieux », en réorganisant, en s'appuyant sur l'existant, et en inscrivant les actions dans la durée. Nous conseillons aux candidats de chercher à analyser les projets développés dans le dossier, afin de comprendre leur fonctionnement et d'interroger leur efficacité. Lorsque ce travail est éludé, les candidats sont en difficulté pour convaincre le jury d'une meilleure efficacité de leurs propositions par rapport à ce qui existe déjà.

De plus, rendre compte de la réalité humaine en jeu dans les propositions semble primordial. Il est conseillé aux candidats de mesurer davantage l'engagement nécessaire des autres enseignants (de l'équipe EPS mais également des autres disciplines), face à leurs propositions. Il ne suffit pas d'envisager de les convaincre : le jury attend de savoir quels arguments ils développeraient, et quels leviers ils utiliseraient pour y parvenir.

Enfin, le jury regrette la mobilisation par les candidats de propositions « passe-partout » ou « prêtes à l'emploi ». Les mêmes actions en danse ou en course d'orientation par exemple, ont ainsi été présentées par plusieurs candidats comme répondant « en soi » à des objectifs parfois très éloignés, et pour un public d'élèves très différents. Nous insistons ainsi sur la nécessité de davantage travailler le lien entre les actions, la question, et le contexte, ainsi que d'investir la lecture de revues professionnelles, afin de se construire, d'enrichir sa propre conception de l'EPS.

Concernant la communication avec le jury

Le jury tient à souligner qu'il a apprécié la qualité des prestations orales des candidats, qui ont dans l'ensemble utilisé dans l'exposé un registre de langue soutenu. Cependant, il invite ces derniers à rester vigilants concernant leur débit de parole et la densité des informations communiquées (à l'oral comme à l'écrit) dans un temps relativement court (25 minutes) ; le risque étant de ne pas être suivis et/ou compris par le jury. Au niveau de l'organisation des posters, il est rappelé la nécessité de les alléger de manière significative, d'éviter autant que possible les abréviations, et de mettre en valeur les propositions et/ou analyses à l'aide d'un code couleur. En effet, un candidat préoccupé par la lecture de ses posters ne peut communiquer de manière dynamique avec le jury ; de la même manière un jury préoccupé par le déchiffrage des posters sera moins à l'écoute du candidat. L'implication physique de ce dernier (déplacements, pointages) dans son exposé et lors de l'entretien est également un atout important, sans tomber toutefois dans l'excès théâtral.

Au cours de l'entretien, les candidats sont invités à bien écouter les questions, et à envisager leurs réponses à plusieurs niveaux, et/ou temporalités. Le jury rappelle que les candidats sont évalués de manière globale sur la totalité de l'épreuve : exposé et entretien. A ce titre, il est impératif de conserver un haut niveau de réflexion au cours de l'entretien, condition nécessaire pour confirmer mais surtout améliorer sa prestation à l'exposé.

De plus, dans la communication avec le jury, la mobilisation des connaissances scientifiques doit être au service d'une réflexion personnelle, la « référence » ne pouvant constituer une fin en soi. Les duos « noms d'auteur + année », alignés au fil de l'exposé ou lors de l'entretien, desservent très souvent les candidats et nuisent à la clarté du discours lorsqu'ils n'apportent pas de plus-value à l'analyse ou aux propositions. Cela étant, le jury souhaite que les candidats à l'agrégation externe d'EPS disposent d'une culture générale solide sur les enjeux actuels et à venir du système éducatif, et sur le fonctionnement de l'Etat. Plus globalement, nous leur conseillons de construire des connaissances : d'une part sur le territoire français et ses spécificités locales, dans lesquelles les établissements scolaires sont installés ; d'autre part sur des thèmes génériques caractérisant la culture du XXIème siècle, soit l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social » (UNESCO, 2011).

En conclusion il semble essentiel de dire que ce sont des compétences d'analyse, de construction et de communication qui sont attendues. Elles permettent de montrer que

les candidats ont compris le bien-fondé de la question posée, prise comme révélateur (au sens photographique) d'un lien typique : « **Contexte-EPLE-EPS-Elèves** ».

Perspectives pour la session 2016

- modification du support dossier et du format de l'exposé (passage au numérique)
- modification du temps de préparation : 4 heures
- modification du temps d'entretien : 40 minutes

Conditions de préparation de l'épreuve 2016

Le candidat disposera d'un dossier sous format numérique (version Word et PDF) fourni par le jury, comprenant un ensemble de données relatives à l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans un établissement du second degré. En salle de préparation et en salle d'interrogation, le candidat disposera d'un matériel informatique :

- un ordinateur portable, équipé d'un système d'exploitation MS-Windows ;
- les logiciels et outils suivants seront installés sur l'ordinateur : MS-Pack Office 2010 (traitement de texte, tableur, présentation diaporama), pointofix, adobe-reader, XMind et freemind;
- les textes officiels relatifs aux politiques éducatives et à l'organisation de l'EPS.

Les fichiers créés par le candidat seront sauvegardés sur des clés USB. A l'issue des 4 heures de préparation, le candidat sera conduit dans une salle d'interrogation. Il disposera d'un temps pour relier l'ordinateur à un vidéoprojecteur.

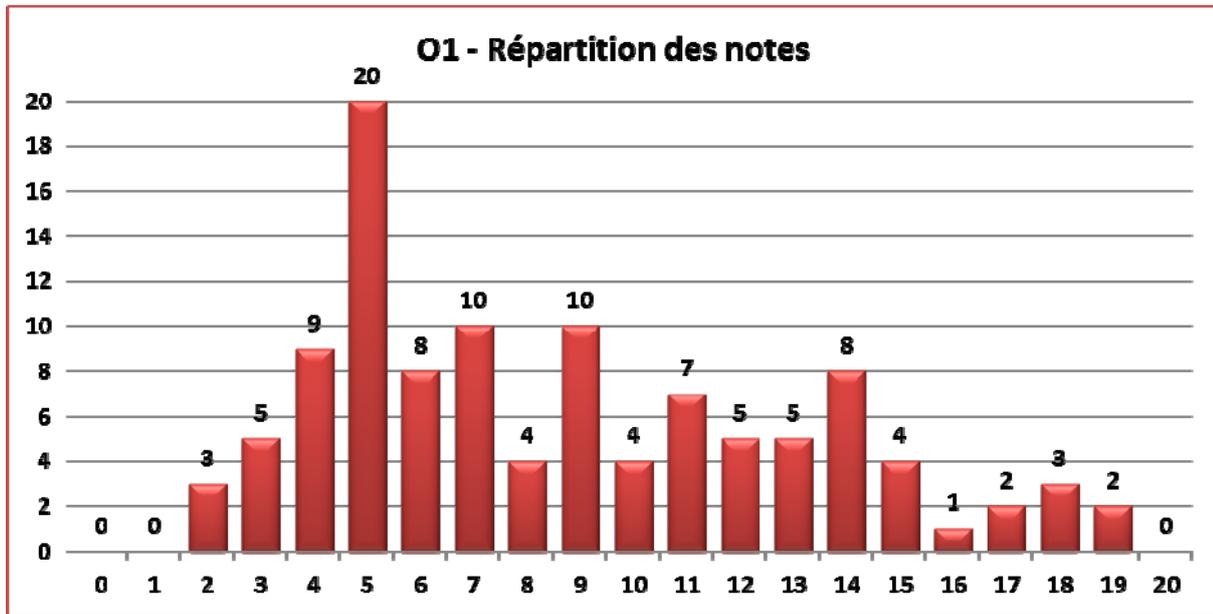
Remarques relatives à l'usage du numérique pour la présentation de l'oral et conseils de préparation

Pour présenter ses propositions, le candidat construit des supports numériques qui doivent constituer des aides à la communication et à la compréhension du jury (lisibilité). Ces nouveaux supports doivent permettre au candidat de rester engagé dans un dialogue avec le jury tout en apportant des éclairages au-delà de la simple lecture de diapositives.

La modification du support implique une présentation et une préparation adaptée à la manipulation des outils informatiques. Il n'est pas attendu de format ou de modèle particulier, ni l'utilisation de l'intégralité des logiciels présents. Ces différents médias ne constituent que des supports au service de la prestation. Ils ne seront pas pris en compte lors de l'évaluation du candidat.

L'utilisation du tableau blanc sera en outre autorisée lors de l'exposé comme lors de l'entretien.

Répartition des notes de l'oral 1



DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

Après un rappel des modalités de l'épreuve et du libellé de la question, ce rapport propose une analyse des productions des candidats et des conseils de préparation pour l'épreuve d'oral 2.

Rappel des modalités de l'épreuve de l'oral 2 d'admission (fixées par l'arrêté du 10-02-2012)

Présentation d'une leçon d'éducation physique et sportive :

A partir d'un dossier fourni par le jury, présentant notamment les caractéristiques des élèves d'une classe d'un établissement scolaire du second degré, le candidat présente une leçon ou des séquences de plusieurs leçons d'éducation physique et sportive s'adressant aux élèves de cette classe, dans le contexte singulier de l'EPLÉ et en référence à un programme limitatif d'activités physiques sportives et artistiques (APSA) supports de la leçon.

Durée de la préparation : quatre heures ; durée de l'épreuve : une heure et vingt minutes (exposé : trente minutes ; entretien : cinquante minutes) ; coefficient 4.

Libellé de la question

À partir des éléments contenus dans le dossier, présentez laème leçon d'éducation physique et sportive.

Choisissez un élément de cette leçon qui vous paraît essentiel au regard des transformations visées et envisagez son évolution dans la suite du cycle.

Dans le libellé de la question, sont précisés le type d'établissement, l'APSA, l'effectif de la classe, la durée effective de la leçon (90'), la classe ou le groupe d'élèves. Au-delà de ces informations à prendre en compte pour l'élaboration de la leçon, d'autres précisions écrites peuvent être apportées par le jury que le candidat doit considérer avec la plus grande importance. Ces précisions n'ont pas pour vocation de déstabiliser le candidat mais d'enrichir ses possibilités de traitement de la question. Le jury incite donc le candidat à bien analyser la question et les différentes informations dont elle est porteuse pour concevoir sa leçon.

Cette année le jury a légèrement modifié la seconde partie de la question par rapport à la session du concours 2014. La formulation "aspect significatif" de la leçon a été remplacée par "élément essentiel au regard des transformations visées". Cette modification a pour but d'inviter les candidats à se montrer plus précis sur les transformations qu'il envisage chez les élèves, dans le cadre de cet élément essentiel. Cet élément peut être de nature différente : une méthode d'apprentissage, un dispositif, une structure de leçon, une forme de groupement, une habileté motrice.... Il doit être clairement identifié au sein de la leçon proposée et doit être en cohérence avec le contexte. Il constitue un indicateur de traitement de cette leçon. Il est attendu que cet élément soit présenté comme essentiel à l'atteinte des différentes transformations que le candidat fixe pour les élèves de la classe à l'échelle de la leçon mais aussi à l'échelle du cycle. Cet élément essentiel doit s'inscrire dans une perspective temporelle pour que son évolution, ainsi que les effets attendus, soit visibles et identifiés.

Conditions de préparation de l'épreuve : 4 heures

Le candidat dispose d'un dossier sous format numérique (version Word et PDF), fourni par le jury, comprenant un ensemble de données relatives à l'enseignement de

l'éducation physique et sportive dans un établissement du second degré. En salle de préparation et en salle d'interrogation, le candidat dispose d'un matériel informatique mis à sa disposition :

- un ordinateur portable de 15 pouces, équipé d'un système d'exploitation MS-Windows ;
- les logiciels et outils suivants sont installés sur l'ordinateur : MS-Pack Office 2010 (traitement de texte, tableur, présentation diaporama), pointofix, adobe-reader, XMind et freemind ;
- les versions numérisées des programmes officiels pour les collèges et lycées, ainsi que les fiches ressources, sont installées.

Pour sa présentation, le candidat utilise : l'ordinateur portable de préparation, un vidéoprojecteur à sa disposition en salle d'épreuve, deux clés USB. Les fichiers créés par le candidat sont sauvegardés sur les clés USB. Dès son entrée en salle d'interrogation, le candidat donne d'une clé USB au jury. L'utilisation de tout support numérique personnel est exclue.

La salle d'interrogation

A l'issue des 4 heures de préparation, le candidat est conduit dans une salle d'interrogation. Il dispose d'un temps suffisant pour installer l'ordinateur utilisé, donner aux jurys les clés USB comprenant son ou ses support(s) numérique(s) avant de débuter sa présentation.

Dans la salle d'interrogation, la projection par vidéo projecteur est effectuée sur un tableau blanc qui peut également servir comme outil pour préciser et illustrer l'organisation pédagogique ou les dispositifs (possibilité d'écrire directement sur l'écran avec « pointofix » ou sur les images projetées, à l'aide de 4 feutres fournis.

Il est important de préciser que le recours à l'informatique ne devra pas être considéré comme une fin en soi. La prestation du candidat n'est pas appréciée en fonction de sa virtuosité dans l'utilisation de tel ou tel logiciel. Il s'agit bien de tirer profit de cet outil à des fins de communication dans le but de présenter, mettre en relation et argumenter pour le jury, sa proposition de leçon.

Exposé et entretien

Le candidat présente alors sa leçon en spécifiant clairement l'élément essentiel retenu. Il expose pendant 30 minutes (maximum).

Un entretien de 50 minutes (incompressible) fait suite, au cours duquel les membres du jury questionnent le candidat pour lui permettre de justifier et d'argumenter ses choix en s'appuyant sur ses connaissances didactiques, pédagogiques, scientifiques et institutionnelles...

Lors de l'entretien, les questions sont construites à partir des éléments contextuels du dossier et des éléments de la leçon présentés par le candidat. Elles permettent aux trois jurés d'évaluer la cohérence des propositions effectuées. Le jury cherche à savoir comment le candidat se situe dans ce contexte et comment il envisage, par son intervention, de faire évoluer l'élément essentiel retenu.

Les six champs de questionnement lors de l'entretien amènent le candidat à expliciter et à argumenter :

- la manière dont il articule sa proposition de leçon et les différents éléments du contexte de l'établissement support ;
- son traitement didactique de l'activité physique, sportive et artistique (APSA) au regard des exigences des programmes et des caractéristiques d'élèves ;
- la cohérence interne de la leçon présentée et son inscription dans le cycle ;
- le choix et la mise en perspective de l'élément essentiel au regard des transformations visées dans la leçon et le cycle ;

- la manière dont il permet à tous les élèves d'apprendre et de se transformer dans la leçon ;
- les modalités d'intervention(s) de l'enseignant pour permettre aux élèves d'apprendre.

Le jury tient à rappeler que le questionnement porte aussi sur les connaissances technologiques relatives à l'APSA concernée tout en gardant à l'esprit qu'elles ont pour fonction de proposer des transformations motrices et éducatives chez les élèves d'une classe particulière, intégrant des cas particuliers d'élèves et dans un établissement singulier. Les propositions évoquées par le candidat doivent donc être justifiées au regard du cadre scolaire, des textes de la discipline EPS et concerner tous les élèves de la classe (ou du groupe d'élèves) dans une perspective de progrès et/ou d'évaluation des acquis.

L'épreuve (exposé + entretien) est notée de 00 à 20 pts.

La production de supports numériques :

Pour présenter sa leçon, ainsi que l'élément essentiel sélectionné et son évolution tout au long du cycle, le candidat construit des supports numériques qui doivent constituer des aides à la communication et à la compréhension du jury.

Ces différents médias ne constituent en tout état de cause que des supports au service de la prestation. Ils ne sont pas pris en compte lors de l'évaluation du candidat.

Néanmoins, (a) les supports d'information projetés doivent être garants d'une bonne lisibilité et mise en forme de l'information adressée au jury, (b) le candidat peut exploiter les possibilités riches de mise en forme de l'information qui sont offertes par les logiciels (schématisation, mises en relation, liens hypertextes, captures écran, insertion d'éléments issus du dossier...).

La présentation et la conception du candidat demandent une préparation adaptée à la manipulation des outils informatiques. Il n'est pas attendu de format ou de modèle particulier, ni l'utilisation de l'intégralité des logiciels présents.

Bien plus qu'une aide passive à la lecture, ces documents doivent, de manière dynamique, faire apparaître les éléments saillants du dossier qui ont présidé à la conception et à la construction de la leçon et de son élément essentiel retenu.

Conseils du jury pour proposer un exposé de qualité

Ce qui va permettre d'enrichir la prestation :

- Exploiter davantage les outils numériques disponibles afin d'illustrer la complexité des interrelations entre les déterminants de la leçon et les propositions du candidat, ainsi que les modes d'intervention retenus pour animer la leçon ;
- Exploiter tous les moyens disponibles pour expliciter et schématiser les dispositifs utilisés (organisation spatiale, fiches-élèves etc.) ;
- Eviter de perdre du temps sur la simple restitution d'éléments du dossier déjà connus par le jury ;
- Prendre un temps suffisant pour présenter l'élément essentiel retenu : le constat de départ qui conduit à ce choix, la conception du projet de transformation, les conditions de mise en œuvre, et les indicateurs d'évolution ;
- Concevoir un support de présentation permettant au candidat de rester engagé dans un dialogue avec le jury et d'apporter des éclairages au-delà de la simple lecture de diapositives.

Ce qui va desservir la prestation :

- Une mauvaise gestion du temps (déséquilibre entre les séquences...) pour présenter une réponse à l'ensemble de la question ;

- Un traitement partiel de la question ;
- L'utilisation artificielle d'effets numériques sans intérêt avec le propos ;
- Une présentation linéaire du dossier, non problématisée. Il est plus pertinent de se limiter à présenter les éléments du contexte qui seront réutilisés dans le cadre de la leçon.

Des améliorations sont également attendues à propos des aspects suivants :

- Eviter l'utilisation de « copier-coller » trop importants et qui densifient de façon inutile le support. Ce sont les choix du candidat qui restent premiers ; les diapos ou informations projetées ne sont qu'un moyen et les éléments relatés du dossier sont des points d'appui permettant de justifier ces choix.
- Eviter les diapositives trop édulcorées ne servant qu'à donner les grands titres ou au contraire des diapositives surchargées de texte.
- Veiller à bien expliciter les objectif(s) de la leçon proposée.

Le jury rappelle que tout ce qui permet la clarification des propositions est une plus-value apportée à l'entretien.

Les prestations des candidats

Observations générales concernant les prestations :

- Toutes les leçons présentées tentent plus ou moins de tenir compte du cadre contextuel (projet d'établissement, projet pédagogique, projet de classe, projet de cycle, association sportive).
- Le cadre méthodologique et la gestion du temps d'exposé sont relativement bien maîtrisés. Les candidats s'expriment en utilisant un langage qui permet la communication avec le jury.
- Le jury souhaite porter une attention particulière sur la difficulté des candidats à articuler les caractéristiques des élèves avec des éléments saillants du contexte, pour la construction de la leçon. Il conviendrait de questionner cette articulation avec plus de réalisme pour identifier avec précision des objectifs, des situations d'apprentissage, des contenus d'enseignement, des formes de groupement et d'intervention plus cohérents et adaptés à la singularité de la classe, des cas d'élèves et du contexte d'établissement. Les propositions relèvent trop souvent d'un « prêt à porter didactique » et prennent plus ou moins en compte la structure de la compétence attendue par les programmes. Le jury attend du candidat la capacité à concevoir des propositions de transformations contextualisées et à les opérationnaliser dans des mises en œuvre plus précises et illustrées.

Les prestations les moins convaincantes (2 profils)

▪ ***Pour le profil 1 :***

Les candidats proposent une leçon irrecevable pour une - ou plusieurs - des raisons suivantes : elle met en danger les élèves ; l'exposé de la leçon est incomplet, la leçon est inachevée ou ne traite pas la deuxième partie de la question ; elle est inadaptée, proposant des contenus et mises en œuvre "inconsistants" par méconnaissance de l'APSA. Le jury considère qu'un candidat méconnaît l'APSA quand :

- l'activité motrice des élèves engagés dans l'APSA n'est pas mise au cœur de la leçon ;
- il n'identifie pas les ressources motrices sollicitées par les situations proposées, ni les processus de construction des habiletés motrices mis en jeu ;
- et il ne propose aucun contenu permettant de réelles transformations motrices.

▪ **Pour le profil 2 :**

Les candidats décrivent un projet de transformations partiel et/ou superficiel. Ils évoquent des mises en œuvre dont les effets restent hypothétiques. Les propositions, y compris celles relatives à "l'élément essentiel" retenu, sont présentées sur le registre de la description, avec un projet éducatif sommaire.

Les transformations visées restent générales et les apprentissages sont incidents. La leçon met en jeu une motricité formelle (peu spécifique à l'APSA support) pour des élèves génériques. Les processus d'acquisition des habiletés motrices ne sont pas maîtrisés.

Précisions sur les prestations les moins convaincantes (profils 1 et 2)

Nous pouvons nous étonner que chez certains candidats, la prise en compte des programmes et des textes reste lacunaire (socle commun des connaissances et compétences, programmes d'EPS du lycée - voie professionnelle, générale et technologique – et du collège, fiches ressources, fiches du diplôme national du brevet, etc.). En effet, nous retrouvons encore trop de candidats qui ne s'y réfèrent pas explicitement, oubliant que le professeur agrégé d'EPS est un fonctionnaire d'Etat ayant l'obligation de s'inscrire dans les recommandations institutionnelles.

Les notions de compétences, connaissances, capacités, attitudes, ressources sont trop peu utilisées et exploitées par les candidats alors qu'ils ont à disposition les programmes et fiches ressources durant le temps de préparation.

De la même manière, **la contribution de l'EPS à la construction des compétences du socle commun** par les élèves n'est pas explicitement envisagée, et quand elle l'est, elle est abordée de manière formelle ou déclarative, et presque exclusivement à travers les compétences 6 et 7.

L'analyse des prestations des candidats révèle chez certains **une connaissance insuffisante et formelle des APSA** plus ou moins bien reliée à la compétence propre. Il est regrettable de constater que certaines propositions font état de lacunes quant à la mise en œuvre sécuritaire, ou quant à l'organisation matérielle, spatiale et temporelle de l'activité des élèves (exemple : le fonctionnement par ateliers en gymnastique est rarement explicité, l'organisation adoptée semble également « échapper » à l'enseignant...). Il est attendu que le candidat soit capable **d'identifier les types de transformations mis en jeu dans l'APSA** (connaissances, capacités, attitudes), et de les opérationnaliser à l'aide de connaissances technologiques et scientifiques relatives aux activités. En ce sens l'exploitation des fiches ressources mises à disposition des candidats lors de la préparation devraient leur permettre de proposer des contenus d'enseignement pertinents.

Il serait apprécié d'envisager **les modes d'entrée dans l'activité** dans leur diversité afin de répondre à la pluralité des publics scolaires et des problématiques repérées dans le dossier pour la classe concernée. A ce propos, on ne peut envisager une construction de leçon et **le choix de l'élément essentiel** d'une manière identique lorsque l'on est au collège, au lycée et au lycée professionnel. Cette dimension doit trouver écho dans la structuration temporelle de la leçon. Pour ce faire, le candidat ne doit pas s'interdire **d'articuler une option contextuelle (en lien avec le dossier) et une option personnelle (en termes de démarche par exemple).**

Les candidats qui ne s'interrogent pas **sur l'articulation des situations les unes par rapport aux autres**, qui n'envisagent pas la cohérence de la leçon en termes de durée, de formes de travail adaptées à un public spécifique et spécifié, ne peuvent pas convaincre les jurés du bien fondé de leurs propositions. De la même manière, les situations proposées restent bien souvent inadaptées aux ressources réelles des élèves et ne tiennent pas compte de l'âge du public visé : un élève de 6^{ème} étant ainsi identique à un élève de terminale. Ce constat s'explique sans doute par une méconnaissance des niveaux des élèves dans les APSA, mais également des niveaux de leur développement affectif, cognitif et psychomoteur. Par exemple, en tennis de table, le candidat identifie

trois profils d'élèves bien distincts dans la classe mais la leçon qu'il présente ensuite ne répond, au final, qu'au profil intermédiaire, en délaissant les élèves les plus en difficulté et ceux qui témoignent déjà d'un niveau de compétence élevé. La prise en compte de la diversité des élèves est annoncée par le candidat mais n'est pas visible dans les mises en œuvre proposées.

La charge de travail demandée aux élèves dans la leçon doit être précisément pensée en fonction de leurs caractéristiques. Par exemple, lors d'un travail par ateliers en gymnastique, cinq répétitions ne peuvent suffire à transformer les élèves. Cent vingt mètres en course de haies pour des élèves de 4^{ème}, semblent bien en deçà de leurs capacités. Ces éléments débouchent alors sur des niveaux de faisabilité irrecevables qui nuisent à la cohérence du propos.

En ce qui concerne **l'élément essentiel de la leçon au regard des transformations visées et son évolution dans la suite du cycle, les choix sont peu argumentés**, leur évolution n'intègre pas les réponses des élèves, et les étapes de transformation ne sont que très rarement repérées. Par exemple, le choix de l'observation pour des élèves de 4^{ème} en course de haies ne peut pas se cantonner à l'utilisation d'une fiche sans expliquer au jury les éléments qui ont présidé à ce choix et les étapes par lesquelles les élèves sont amenés à se transformer durant le cycle. **Les jurés s'interrogent par ailleurs sur le peu de temps que ces candidats consacrent au traitement de cette partie importante de la question initiale.** Ils déplorent notamment que certains candidats n'aient pas relevé les modifications apportées à la question par rapport aux sessions précédentes. Enfin lorsqu'elles sont envisagées, les évolutions de l'élément essentiel de la leçon au cours du cycle gagneraient à ne pas être présentées sous forme d'étapes formelles. Il est conseillé de garder l'idée d'alternatives possibles exprimées en termes de si... alors... , et de repérer dans l'activité des élèves des indicateurs précis qui permettent de faire évoluer l'élément choisi.

Du point de vue de l'intervention de l'enseignant, la présentation de modalités conçues comme des « prêts-à-porter » peu ou pas théorisés relève de prestations ne permettant pas de faire la preuve que le candidat structure, anticipe, mesure les effets de sa pratique professionnelle au service des apprentissages et de la construction des compétences. L'utilisation de tablettes numériques doit être réfléchie et doit apporter une plus-value à l'expérience de l'élève. Cette plus-value ne va pas de soi et doit être planifiée par l'enseignant. Par exemple, l'utilisation de tablettes numériques en Boîte Française pour des élèves de troisième doit montrer en quoi ce choix est adapté aux caractéristiques des élèves et leur permet de franchir un cap pour tendre vers la compétence attendue. .

Les prestations moyennes reposent sur un projet de transformations cohérent et des mises en œuvre dont les effets restent à identifier.

Les prestations les plus convaincantes

Pour le profil 3 :

Les candidats explicitent un projet de transformation dans une logique analytique et ses conditions de mise en œuvre, à propos desquels il identifie certains effets transformatifs sur les élèves.

Par exemple, le candidat propose une leçon adaptée aux caractéristiques des élèves et à la compétence attendue, et témoigne d'une bonne connaissance de l'APSA. Mais les effets de cette leçon sur les apprentissages des élèves dans différents registres restent encore difficilement identifiables.

Autre exemple : Le candidat propose une leçon adaptée à la diversité des profils motivationnels et moteurs des élèves de sa classe, mais dont les effets visés ne sont pas

toujours articulés avec les éléments du contexte d'établissement ou les programmes comme cadre organisateur de la leçon.

Pour le profil 4 :

Les meilleurs candidats explicitent un projet de transformations dans une logique systémique et ses conditions de mise en œuvre, à propos desquelles il identifie de multiples effets transformatifs sur les élèves.

Par exemple, le candidat est cohérent dans son projet de transformation en le présentant de manière systémique (justification des choix en se servant des différents projets (Etablissement, EPS.), des caractéristiques des élèves, des programmes, de l'APSA ou encore de la CP.

Les bonnes prestations envisagent la leçon à partir d'une sélection et / ou mises en relation des données plurielles du contexte. L'idée centrale de choix apparaît clairement et lisiblement sur les supports numériques en phase avec la prise en compte et la mise en œuvre des exigences des programmes de la discipline.

Par exemple, le contexte est précisé non seulement dans l'introduction mais tout au long de l'exposé. De plus, l'élément essentiel (par exemple l'utilisation du carnet d'entraînement) est bien décrit et le candidat est capable de spécifier les éléments qu'il modifiait dans ce carnet en envisageant une réelle évolution tant sur le plan des éléments eux-mêmes que sur le plan moteur, méthodologique et social pour tous les élèves.

Précisions sur les prestations les plus convaincantes :

L'analyse des prestations des candidats révèle la **construction de situations d'apprentissage** qui intègrent, outre le pôle moteur, **les axes forts du projet d'établissement ou d'EPS et les compétences méthodologiques et sociales**. Les contenus enseignés sont apparents et s'inscrivent dans une perspective de différenciation.

Ces candidats sortent du stade de la « bonne intention » en affichant des objectifs véritablement opérationnalisés par la suite. La **logique d'articulation des situations d'apprentissage** montre une **progression** s'appuyant sur des habitudes professionnelles comprises, vues ou vécues. Exemple : la bonne prestation est celle qui dépasse l'utilisation d'un vocabulaire technique pour caractériser les objectifs (par exemple en escalade : travail sur l'effet porte, sur les crux, etc) afin de donner des contenus précis opérationnalisant ces objectifs (repères concrets pour les élèves, consignes précises de l'enseignant etc...).

La charge de travail et sa nature sont justifiées du point de vue de la faisabilité et des effets potentiels qu'elles sont susceptibles de créer chez les élèves et la classe. Par exemple, en course en durée en terminale, le candidat est capable de préciser les charges de travail nécessaires et de les différencier en fonction des mobiles choisis par l'élève. En outre, il n'oublie aucun élément de la charge de travail (nombre de série, intensité, durée de l'effort, nature et durée de la récupération).

Les meilleurs candidats sont capables de **problématiser les choix retenus** et les **mettre en perspective** au regard d'une cohérence explicitée du point de vue des éléments du dossier. Par exemple, dans l'activité course de haies pour une classe de 3^{ème}, la construction de la leçon est pensée selon une double logique : la prise en compte de la charge de travail et plus particulièrement les temps de récupération ; et la construction de fiches d'observation au service de la compréhension des principes d'efficacité relatifs au franchissement. **Ces propositions sont contextualisées au regard du profil de la classe et d'une véritable lecture des traits saillants du dossier.**

Un candidat en STEP pour des élèves qui passent le Bac professionnel prend l'utilisation du carnet d'entraînement comme élément essentiel de la leçon. Ce n'est pas ce choix en soi qui est intéressant, mais l'usage qu'en fait le candidat. Il explicite les modifications qu'il apporte par rapport à la conception du carnet telle qu'elle est proposée

dans le dossier, explicite les effets produits par l'usage du carnet dans sa leçon, et fait évoluer son utilisation en fonction de l'évolution de l'activité des élèves.

Du point de vue de l'intervention de l'enseignant, la présentation des modalités conçues par ces candidats montre qu'elles sont adaptées au contexte, articulées et justifiées par le candidat. **L'action de l'enseignant est pilotée, au regard du contexte et particulièrement des élèves, par le souci constant de créer chez ces derniers des progrès et des transformations de nature diverse.**

En ce qui concerne **l'élément essentiel** de la leçon et son évolution dans la suite du cycle, **les propositions de choix sont justifiées et/ou contextualisées**. Le jury perçoit une **évolution** de tous les élèves en termes de possibles (si/alors), **sous forme d'étapes, d'obstacles**, ou de **ramifications**. Par exemple, un candidat prend comme élément essentiel de sa leçon la connaissance sur soi avec une classe de 2^{nde} Bac Professionnel : cette classe se caractérise entre autres par la recherche de plaisir immédiat, dans un établissement où la dynamique des projets est orientée vers l'éducation au choix pour construire son projet professionnel. Le candidat a proposé des évolutions allant de repères extéroceptifs à des repères proprioceptifs, de l'utilisation de médias à l'émancipation de ces médias, de connaissances incorporées à des connaissances verbalisées que l'élève est capable d'identifier, raconter, commenter. Cette évolution est envisagée à partir de trajectoires d'élèves en fonction des hypothèses de réponses de ceux-ci.

Les conseils aux candidats en matière de préparation

L'étude du dossier :

Le candidat prélève en priorité les éléments du dossier qui auront une retombée directe dans la conception et la mise en œuvre de la leçon. Les meilleurs candidats sont « à l'écoute » du dossier, ne calquent pas des thématiques établies à l'avance, mais proposent des réponses originales, réellement guidées par le dossier. La gestion du temps de préparation doit ménager un confort temporel suffisant pour l'élaboration de diapositives claires et synthétiques qui n'oublie pas la prise en compte de l'évolution de la question et son inscription sur les diapositives.

Le candidat dispose sur l'ordinateur des fiches ressources et référentiels de certification. Ce sont des appuis solides sur lesquels il peut s'appuyer pour dégager des contenus d'enseignement adaptés et envisager la progression de ces élèves à l'échelle du cycle.

La leçon :

Les supports numériques de la communication : il convient de rappeler la nécessité de mettre en valeur les points clefs des propositions afin que les éléments essentiels ne soient pas noyés ou laissés au hasard. L'articulation des diapos ou autre support doit refléter la cohérence de la leçon qui ne peut s'apparenter à une juxtaposition de situations. Le candidat ne doit pas non plus hésiter, le cas échéant à importer dans sa présentation des données pédagogiques du dossier (photos de voies en escalade, schémas précisant l'organisation spatiale des situations) afin de mieux préciser (en les contextualisant) les contenus proposés aux élèves.

L'exposé : il ne s'apparente pas à une simple lecture des supports numériques qui, chez les candidats les plus performants, sert principalement d'appui pour la communication orale. En effet, l'efficacité du discours a son importance : les meilleurs candidats sont tout à la fois compréhensibles et convaincants. L'exposé est donc l'occasion de mettre en avant la logique de la leçon qui ne peut se résumer à une simple accumulation d'exercices

sans véritable lien. Les meilleurs candidats au contraire envisagent l'évolution de ces tâches en fonction des réponses probables des élèves et resituent leur leçon dans un projet de cycle (mise en perspective) ; le positionnement de la leçon dans le cycle est à ce titre un élément important. En outre, il serait souhaitable que l'exposé permette au jury de visualiser l'organisation spatiale et temporelle de la classe, les déplacements possibles et les différents rôles et interventions de l'enseignant. La leçon est certes un moment d'apprentissage mais également une séquence d'enseignement avec de réels choix didactiques et une démarche pédagogique raisonnée et justifiée. Les candidats doivent justifier le choix de l'élément essentiel en spécifiant les différentes étapes d'évolution envisagées dans la construction du cycle.

L'entretien : certains candidats présentent un bon niveau de justification globale mais, de par leur manque d'expérience, ne font pas « vivre » les situations. Il est rappelé que le candidat peut se permettre de retourner aux données du dossier si la réponse à apporter aux questions du jury le justifie.

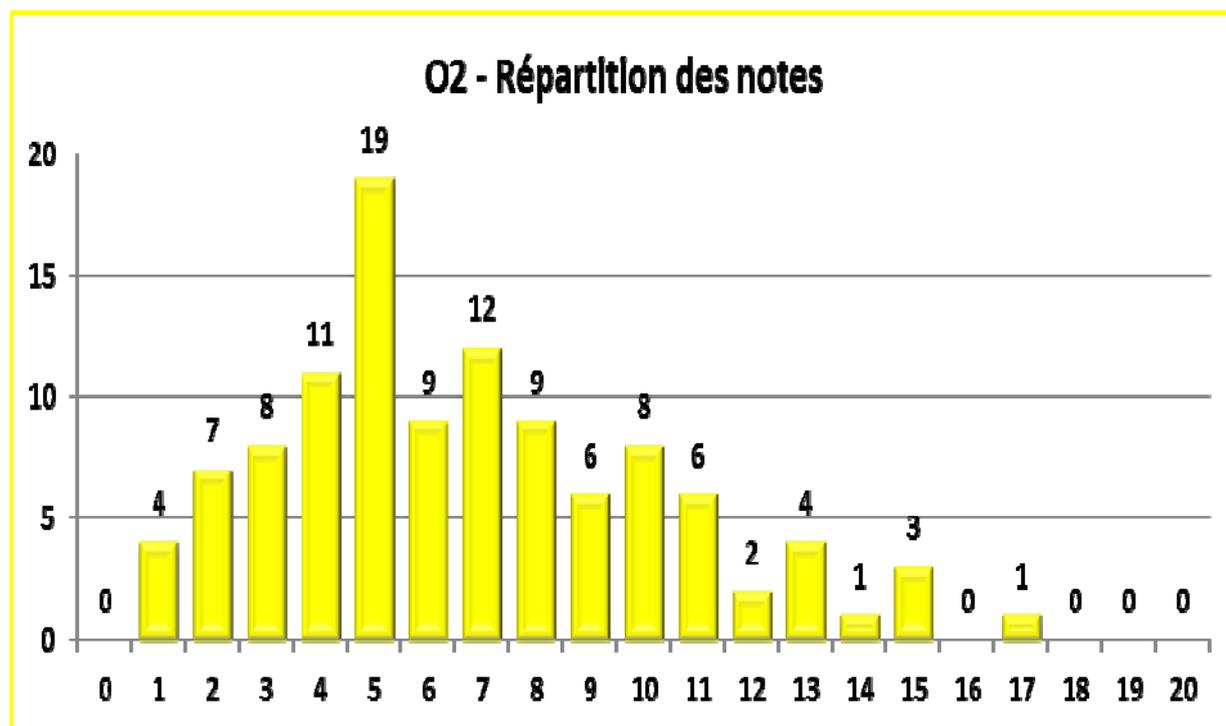
Chez les meilleurs candidats, les transformations sont non seulement annoncées, mais démontrées. Le jury, bien conscient que les candidats n'ont pour certains jamais enseigné, conseille d'observer des élèves, des enseignants lors de l'année de préparation au concours, afin de proposer une connaissance « en acte » de l'APSA.

Pour l'ensemble de l'épreuve, nous invitons les candidats à faire preuve d'engagement et d'esprit d'ouverture sans s'interdire des prises de positions originales.

Perspectives d'évolution pour la session 2016

Un petit tableau blanc sera mis à disposition des candidats dans la salle d'interrogation pour l'exposé et l'entretien, en complément du tableau blanc de projection. Les candidats pourront s'en servir comme support annexe pour accompagner leurs explications.

Répartition des notes de l'oral 2



TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

Les conditions de l'épreuve

L'oral 3, session 2015 de l'agrégation externe d'EPS, s'appuie sur cinq APSA : l'escalade, la danse, le basket-ball, l'athlétisme (Biathlon : course de 200m haies et lancer de javelot) et le badminton.

Dans chacune des APSA, le protocole d'évaluation est le suivant :

- 30 minutes sont réservées pour l'échauffement, avec pour le badminton et le basket-ball, une première partie durant laquelle le candidat reste seul et une seconde partie qui se rapproche des conditions de l'épreuve (ex : mise à disposition des plastrons). Pour l'escalade, la danse et l'athlétisme, l'échauffement se compose d'une seule partie, la première décrite ci-dessus.
- L'épreuve physique dure 30 minutes maximum et commence juste après l'appel à la fin de l'échauffement. Entre les séquences, et seulement à ce moment-là, le candidat a la possibilité de prendre des notes, lesquelles sont récupérées par le jury à la fin de ce temps.
- A la fin de l'épreuve, le candidat dispose de 15 minutes pour se doucher et se rhabiller, temps durant lequel il ne peut plus prendre de notes.
- A l'entrée dans la salle d'interrogation, le jury remet une question formulée de la manière suivante : « *En vous appuyant sur les images vidéo et en vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante : ...* ».
- L'épreuve orale dure 1 heure et 25 minutes et se décompose de la façon suivante :
 - o 30 minutes de visionnage des images et de préparation
 - o 10 minutes d'exposé
 - o 45 minutes d'entretien. Si le candidat n'utilise pas complètement les 10 minutes d'exposé, le temps d'entretien reste de 45 minutes.

Au niveau des prises de vue, le candidat est filmé avec une tablette placée selon les modalités propres à chaque activité et définies dans le complément d'information au programme.

Le vidéaste annonce le début de la prise de vue après avoir eu le signal du candidat et des membres du jury.

Les candidats visionnent et analysent les images à l'aide d'une tablette munie d'une application Médianalyse. La tablette est reliée à un vidéoprojecteur durant tout le temps de l'entretien. Les candidats ont la possibilité d'effectuer des captures d'écran et d'enrichir ces photos à l'aide de quelques outils graphiques (trait, ligne, cadre, points).

Analyse des prestations

L'épreuve pratique

Cet aspect sera développé spécifiquement pour chaque APSA. Cependant, le jury insiste sur le fait qu'il est absolument nécessaire de se présenter aux épreuves pratiques en très bonne condition physique.

L'épreuve orale

Le jury rappelle que le cœur de cette épreuve est l'analyse, par le candidat, de sa motricité. Pour ceci, il doit « éduquer son regard » : identifier et hiérarchiser des indicateurs précis révélateurs de sa motricité et de son niveau.

L'exposé

L'exposé doit répondre à une question posée par le jury. Elle se présente sous la forme suivante : « *En vous appuyant sur les images vidéo et en vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante : ...* ». Cette question recouvre une double attente : le candidat doit, d'une part, se centrer sur une analyse de sa prestation du jour mais doit, d'autre part, formuler des propositions de transformation de sa motricité.

Les meilleurs candidats construisent leur exposé à partir d'un cadre d'analyse des images qui leur permet de situer la thématique dans la logique de l'activité ainsi que d'un choix de séquences vidéos pertinentes au regard du thème. Leur analyse et leur démonstration s'appuient sur une utilisation efficace des outils TICE mis à disposition. Leurs propos font référence à plusieurs champs d'analyse (scientifique, technique, technologique...), tout en étant régulièrement référencés. Ils proposent des axes de transformation pertinents, justifiés et hiérarchisés. Ces candidats présentent de réelles qualités de communication (expression orale claire et fluide, utilisation de la vidéo, regard vers tous les jurys, utilisation du paper-board mis à disposition).

A contrario, les moins bons candidats ne choisissent pas des images en cohérence avec leur pratique et la question posée. Ils ne structurent pas la lecture des images à partir d'un cadre d'analyse fonctionnel. Leur discours ne dépasse pas le stade descriptif. Leur manque de maîtrise des outils vidéo constitue un obstacle. Ils ne proposent pas d'axes de transformation. Sur la forme, ils restent souvent assis (voire cachés) derrière l'ordinateur.

L'entretien

Trois temps de questionnement permettent d'apprécier chez le candidat sa capacité à mettre en évidence les liens entre la pratique et la théorie voire les sciences, la prestation physique du jour, les transformations envisagées ou non et les potentialités de l'outil vidéo.

Le premier temps consiste à revenir sur l'analyse faite par le candidat : pertinence de la réponse au regard de la question posée et de la prestation physique, justesse des séquences vidéo retenues, analyse et exploitation des images.

Le deuxième temps permet d'approfondir les connaissances de l'APSA (techniques, culturelles, scientifiques,...). L'entretien aborde des thématiques différentes ou complémentaires à la question posée. Des indicateurs issus des images (celles choisies par le candidat ou d'autres) demeurent un support privilégié à cet approfondissement.

Le troisième temps permet d'aborder les champs possibles de transformation : amélioration de la performance du candidat ou d'un pratiquant d'un autre niveau (le candidat doit savoir situer son niveau de pratique dans un *continuum* de formation, d'enseignement et/ou d'entraînement) et ceci également grâce à l'utilisation d'outils numériques (vidéo et Tice).

Au cours de ces différents temps, le jury vidéaste évalue le degré de maîtrise de l'outil vidéo, en particulier au niveau de l'analyse de la prestation physique. Ce jury apprécie que des candidats réfléchissent à l'utilisation d'outils numériques aussi bien dans le cadre de l'entraînement et que dans celui de l'EPS : intérêts, limites, conditions de l'usage, situations par et pour les TICE,...

Eléments généraux concernant la préparation à l'oral 3 : conseils aux candidats

La pratique

Le jury rappelle qu'il est absolument nécessaire d'avoir une bonne condition physique générale, qu'il est indispensable d'avoir une pratique régulière de l'APSA choisie durant l'année pour performer le jour de l'épreuve, et une pratique réfléchie pour préparer cet oral.

Le jury incite les candidats à intégrer la caméra à la pratique, à se filmer fréquemment.

L'oral

Un travail d'analyse sur la connaissance de soi, des adversaires et des partenaires éventuels permet de progresser durant la phase de préparation au concours. Il est pour cela conseillé d'utiliser les potentialités de l'outil vidéo et du logiciel de lecture des images (médianalyse), bien en amont des épreuves orales. Une bonne maîtrise du logiciel passe par un entraînement et une utilisation de toutes ses fonctionnalités (photos, séquences vidéos, outils graphiques,...). Les candidats doivent être habitués à étudier leur prestation à partir d'un cadre d'analyse maîtrisé et fonctionnel. Il appartient au candidat de s'entraîner à convoquer des séquences représentatives de sa pratique et d'un thème ciblé, pour illustrer, appuyer le propos ou la démonstration. Le jury incite les candidats à ne pas envisager uniquement leurs manques ou leurs défauts, mais également leurs qualités et points forts en toute objectivité. Par ailleurs, il est conseillé de référencer les explications, aussi bien en termes de connaissances scientifiques que technologiques voire techniques. Mais le jury tient à mettre en garde les candidats contre l'utilisation de références non maîtrisées, inutiles, voire erronées.

Pour l'entretien, le candidat doit faire l'effort de s'immerger dans la culture de l'APSA afin de se positionner en tant que praticien réflexif. Le jury déplore le peu de connaissances culturelles des candidats en général. Nous rappelons que les connaissances culturelles de l'APSA permettent au candidat d'approfondir sa réflexion au regard de la thématique proposée et de se forger un regard critique sur celle-ci. Dès lors, il doit être capable de proposer des pistes de transformation et de les illustrer sur des thèmes divers et des niveaux variés.

Il est tout aussi nécessaire de connaître l'utilisation et les usages possibles des outils numériques, en particulier la vidéo. Enfin, il s'agit de pousser la réflexion jusqu'à l'intérêt de ces derniers dans le milieu de l'entraînement, mais aussi des TICE à l'école et en EPS.

L'utilisation de la vidéo

L'exposé

Le logiciel Médianalyse est globalement intégré dans la phase de préparation. Les candidats se servent de la vidéo selon des stratégies et des modalités d'utilisation très différentes avec des conséquences variables en termes d'efficacité.

Les moins bons candidats :

Différents profils se dégagent parmi les candidats. Il y a ceux qui ne proposent qu'une ou deux photos pour tenter d'étayer leurs propos. A contrario, d'autres prélèvent de la vidéo une quantité vertigineuse d'informations et de photos. Celles-ci constituent alors un catalogue rarement exploité qui participe à l'état de perdition du candidat. Dans tous les cas, les photos choisies ne sont pas forcément en lien avec la question posée et servent difficilement de support à la réponse. Les outils graphiques ne sont jamais utilisés. Les candidats posent souvent des questions quant aux modalités d'utilisation et de manipulation de la tablette, signe d'un manque évident de préparation.

Les candidats moyens :

Les photos sélectionnées servent souvent à retrouver le début d'une séquence vidéo pour l'enclencher ensuite. Cela permet une illustration de la prestation du candidat souvent incontournable et intéressante en lien avec la question posée. En revanche les outils graphiques ne sont quasi jamais utilisés et ne mettent donc pas en relief des

aspects techniques, tactiques... Lorsque ces outils sont exploités, ils se focalisent essentiellement sur un segment corporel, un espace... mais ne permettent pas une analyse plus fine (séquence de jeu, analyse biomécanique...) du fait d'un manque de précision. Ces candidats ne justifient pas de manière explicite en quoi la vidéo représente un intérêt pour analyser leur pratique.

Les meilleurs candidats :

Les photos issues des vidéos sont nommées afin de faciliter leur traitement pendant l'exposé et l'entretien. Les séquences vidéo sont choisies de manière pertinente voire comparative. Les outils graphiques sont utilisés dans leur variété (outils "tracé" ou "trait") et permettent une analyse approfondie et enrichie de la motricité ou des choix tactiques. Là encore les candidats ne considèrent pas la vidéo comme un support possible de leur transformation. La vidéo n'est pas perçue comme un outil, un artéfact pour progresser. Elle reste essentiellement un moyen pour analyser une production, rarement plus. Les candidats sont à l'aise lors de l'exposé ou l'entretien considérant les tablettes comme un outil nomade et interactif.

L'entretien

Les moins bons candidats :

Ils ne réutilisent pas la tablette pour expliciter leurs propos et affiner leur analyse. Celle-ci est bien souvent délaissée à la fin de l'exposé. La vidéo est parfois le moyen pour le jury de mettre en relief des contradictions dans les propos des candidats. Des discours difficilement recevables sur l'utilisation de la vidéo en contexte scolaire sont émis.

Les candidats moyens:

Ils réutilisent des séquences déjà calées pour préciser leurs propos. Par moments, des éléments graphiques imprécis sont manipulés pour mettre en évidence des indicateurs. De ce fait, les possibilités offertes par le logiciel Médianalyse ne sont pas pleinement exploitées. Les candidats ont des connaissances assez vagues sur les différentes modalités d'utilisation des vidéos en milieu scolaire.

Les meilleurs candidats :

Ils manient les outils graphiques avec dextérité et de manière pertinente pour mettre en avant leurs justifications. Les propositions quant à l'utilisation de la vidéo en contexte scolaire sont référencées ce qui les rend cohérentes et fonctionnelles. La plus-value de la vidéo est démontrée également pour envisager et évaluer les transformations motrices.

Éléments généraux concernant la préparation à l'oral 3 : conseils aux candidats concernant l'utilisation des images vidéo

L'oral :

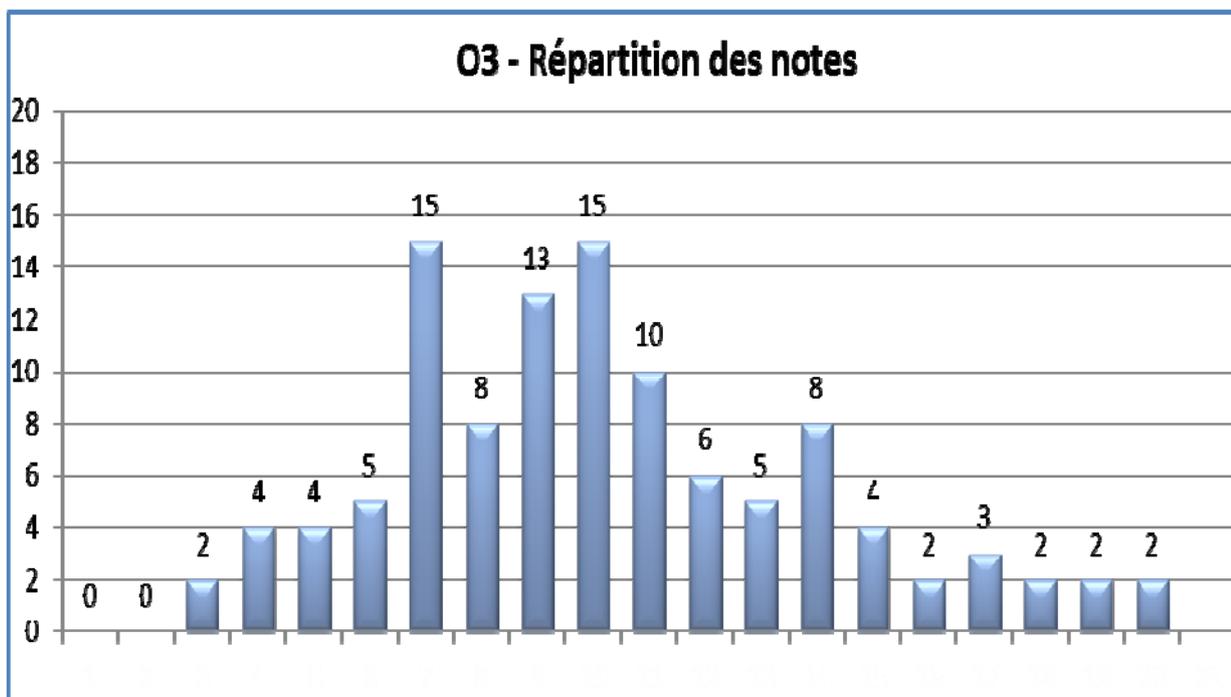
Maîtriser les fonctionnalités de la dernière version de Médianalyse est primordial pour les exploiter pleinement, sereinement et efficacement. Lors de sa préparation, il est indispensable de manipuler le logiciel sous tablette Android.

Une grille de lecture de sa motricité adaptée au cadre d'analyse choisi est un incontournable. Il est alors nécessaire de réfléchir au préalable aux moyens les plus pertinents d'utiliser la vidéo pour rendre les indicateurs exploitables et lisibles. Les outils graphiques sont à intégrer de manière judicieuse, en adéquation avec l'APSA et la question posée.

Lors de sa préparation il est impératif de se filmer dans les conditions de l'épreuve.

Il est recommandé de s'intéresser tout d'abord aux aspects techniques de la vidéo, aux ouvrages et articles qui lient apprentissage et vidéo. Il s'agit alors dans un second temps de réfléchir de manière critique sur les mises en œuvre en milieu scolaire.

Répartition des notes de l'oral 3 (APSA confondues)



DANSE

Synthèse des résultats

Nombre de participants : 19 candidat(e)s (14 filles ; 5 garçons)

Moyenne de l'épreuve pratique: 11.05 (Fille = 11.25; Garçon = 10.50)

Moyenne de l'épreuve orale : 08,87 (Fille = 09.21; Garçon = 07.90)

Moyenne générale de l'épreuve : 09,96 (Fille = 10,23; Garçon = 09,20)

Conditions de déroulement et analyse des prestations

L'épreuve pratique :

Avant l'heure de sa convocation, le candidat dispose de 30 minutes d'échauffement sur le lieu de l'épreuve - espace scénique de 11 m (ouverture) sur 9 m (profondeur). Il est mis à sa disposition une enceinte avec support CD ou clé USB format MP3. A l'heure de sa convocation, le candidat présente dans un premier temps sa composition chorégraphique comprise entre 2'30 et 3'30. Dans un deuxième temps il effectue une transformation (durée : 45" à 60") d'une séquence extraite de sa composition initiale (entre 30" et 45") à l'aide d'un inducteur donné par le jury. Le jury attire l'attention des candidats sur le fait que la séquence initiale est un « tube témoin » de la composition chorégraphique.

La durée totale de la prestation physique est de 30 minutes maximum.

Exemples d'inducteurs (mots) donnés par le jury danse pour la transformation :

- Déformation
- Lâcher-prise
- Vertige

Les faiblesses constatées reposent davantage sur la séquence transformée que sur la composition préparée à l'avance. Les inducteurs sont compris et mobilisés en général mais l'écriture motrice ne développe pas suffisamment de complexité. L'épreuve de la séquence transformée révèle et valide une exigence complémentaire notamment dans le rôle de chorégraphe. Le jury constate une hétérogénéité du niveau de prestation bien que les candidats semblent s'être préparés. Les candidats traitent cet inducteur simplement c'est à dire dans un degré de lisibilité premier. Les opérations de transformation, quand elles existent, sont parfois discontinues et se limitent souvent à la motricité.

Il est attendu un plus haut niveau de complexité dans les choix opérés par le chorégraphe. La séquence doit évoquer un traitement qui dépasse l'illustration réaliste pour aller jusqu'à une recomposition. C'est le processus de composition et les registres d'interprétation qui doivent être questionnés au travers de l'inducteur.

La séquence transformée, quant à elle, n'est pas une improvisation libre, déconnectée de la composition chorégraphique. Le thème donné par le jury doit être le filtre essentiel de la transformation de la séquence initiale choisie par le candidat. Cela implique à la fois un traitement des formes gestuelles par la variation des fondamentaux du mouvement (corps, espace, temps, intensité) et du propos chorégraphique devant aller jusqu'à la recomposition.

Le niveau des candidats est moyen. L'épreuve est préparée pour la plupart d'entre eux. La moitié des candidats présente un corps sensible au service de leur projet chorégraphique. Les notes obtenues pour la composition chorégraphique sont supérieures à celles de la séquence transformée.

L'épreuve orale :

Le candidat dispose de 30 minutes de préparation, dans la salle d'interrogation, pour répondre à une question posée par le jury. Cette dernière possède un format commun à l'ensemble des épreuves d'Oral 3 (*cf. rapport général de l'épreuve d'O3*).

Tout au long de l'épreuve d'oral (10 minutes d'exposé, 45 minutes d'entretien), le jury apprécie la capacité du candidat à :

- analyser sa prestation physique (composition chorégraphique et séquence transformée) au regard de la question posée en exploitant l'outil vidéo.
- proposer des éléments d'interprétation et de lecture de cette prestation en les mettant en relation avec des connaissances scientifiques et culturelles sur la danse et les différents champs théoriques s'y rapportant.
- situer sa prestation sur un continuum de conduites motrices du débutant à l'expert tout en dégagant des axes de transformation et d'évolution.

Exemples de thématiques données par le jury danse à la question-type d'Oral 3 :

- Les fonctions de l'objet en danse
- Le jeu d'acteur
- Les registres de complexité du mouvement

L'entrée dans l'exposé par la réponse à une question posée par le jury évite le plaquage d'un discours préparé à l'avance et impose, *a minima*, une recomposition de celui-ci. Le jury constate plusieurs niveaux de compétences dans l'appréciation de la réponse selon les trois critères ci-dessous :

- Le cadre d'analyse (absent, uni ou multi-référencé, microscopique et/ou macroscopique)
- L'utilisation de la vidéo (manipulation de l'outil, pertinence des choix des indicateurs, raisonnement inductif ou déductif, auto-analyse et apprentissage)
- Les axes de transformation (oubliés, juste cités, hiérarchisés et/ou justifiés).

Les candidats utilisent l'outil vidéo lors de l'exposé, l'appropriation du logiciel « Médianalyse » est plutôt satisfaisante. Néanmoins, le niveau d'analyse des images reste faible, de nombreux candidats sont dans un mode descriptif et paraphrasent leurs prestations, même s'ils le font en tenant compte de la thématique posée par le jury. Globalement, les candidats oscillent entre un mode illustratif et une justification de leur discours.

Le choix de l'extrait (« séquence initiale »), pour traiter l'inducteur proposé, est rarement justifié lors de l'exposé. La séquence transformée est peu utilisée comme complément d'analyse alors qu'elle pourrait enrichir la réponse du candidat à la question posée. A ce titre, envisager la comparaison de la séquence transformée avec la composition chorégraphique pourrait être intéressant.

Les connaissances scientifiques et culturelles mobilisées lors de l'exposé servent le cadre avancé mais ne viennent pas toujours soutenir l'analyse des prestations physiques réalisées *in situ*.

Concernant les axes de transformation, la plupart des candidats les présentent en fin d'exposé. Pris par le temps, les axes annoncés par les candidats ne sont pas toujours clairs. Ils sont esquissés, juste cités, ou rarement développés.

L'entretien :

Le jury note une analyse plutôt contextualisée de la pratique physique du jour, même si celle-ci reste souvent trop descriptive.

Face aux questions posées lors de l'entretien, la moitié des candidats répondent par illustrations, montre une image ou une séquence sans réellement la commenter. La plupart des candidats de l'autre moitié argumentent, à l'aide de la vidéo et de ses outils, selon un cadre conceptuel unique. Trop peu organisent leurs réponses de manière systémique c'est-à-dire en relevant et analysant les indicateurs pertinents des séquences, images, vignettes ... afin de servir une formalisation d'arguments multi-référencés.

Si des références culturelles sont souvent citées, elles ne s'intègrent pas toujours à l'analyse. La validation des connaissances culturelles (noms de chorégraphes et apports, pièces majeures, courants artistiques etc.) ne se borne pas à leur énumération mais s'appuie sur leur articulation à la réflexion du candidat.

Les axes de transformation énoncés ne sont pas toujours pertinents. Le jury remarque souvent l'absence d'indicateurs saillants pour se situer dans un niveau de pratique, et *a fortiori* pour envisager la simplification/complexification de ce niveau. Quelques propositions didactiques, formulées par le candidat, sont décalées au regard du niveau d'expertise demandé par le jury.

Éléments généraux concernant la préparation à l'oral 3 : conseils aux candidats

La pratique :

Il est conseillé au candidat d'utiliser les trente minutes de mise à disposition du lieu pour s'échauffer, s'approprier l'espace scénique, placer l'éventuel décor, vérifier la compatibilité de son support audio et régler le niveau sonore souhaité. Le jury rappelle qu'il est indispensable de soigner tous les éléments de la scénographie en rapport au projet expressif.

La pratique régulière de la danse et l'utilisation de la vidéo comme *feed-back* sont nécessaires à la préparation des candidats à des fins d'amélioration de leurs qualités d'interprétation (technique propre à la danse et présence scénique) et de lisibilité de leurs compositions (solo préparé et séquence transformée).

Pour la séquence transformée, qui n'est pas une improvisation libre sur un thème donné, il est attendu un plus haut niveau de complexité dans les choix opérés par le chorégraphe. La séquence doit évoquer un traitement qui dépasse l'illustration réaliste pour aller jusqu'à un traitement développant une distanciation vis-à-vis du thème. C'est tout le processus de composition qui doit être questionné au travers de la thématique imposée et ce, dans la plus grande complexité possible. Le jury incite les candidats à s'entraîner à cette épreuve de manière rigoureuse en respectant le temps imparti.

L'oral :

Cette épreuve nécessite tout d'abord des compétences de lecture de séquences vidéo. Le jury conseille aux candidats de s'entraîner à voir et relever des

indices pertinents pour analyser tout type d'œuvres chorégraphiques. Il s'agit bien d'éduquer le regard afin de pouvoir analyser.

L'oral 3 de l'agrégation externe demande d'articuler la connaissance de la motricité spécifique à la danse et de son écriture avec la lecture de sa propre prestation du jour puis de proposer, au prisme d'une question posée par le jury, des axes de transformation de cette prestation en vue d'atteindre un niveau supérieur.

Le candidat doit prendre ses éléments de réponse à la fois dans la composition chorégraphique et la séquence transformée à l'aide de la vidéo. En effet, il est recommandé que le « cadre théorique » choisi par le candidat dans la construction de sa réponse s'appuie sur l'analyse des images vidéo et non exclusivement sur les définitions des mots clés du sujet. Le jury attend de l'exposé qu'il soit solidement amarré aux prestations physiques du jour et soutenu par l'utilisation pertinente des fonctionnalités du logiciel : repères temporels, construction des vignettes, ralenti, pause, traçage... L'utilisation du matériel vidéo est, à ce titre, fortement recommandée en phase préparatoire au concours.

La qualité de l'exposé ne conditionne pas toujours celle de l'entretien et l'on pourrait conseiller *a minima* que les réponses aux questions soient structurées et les plus précises possible. L'adoption d'une posture réflexive atteste de la distanciation nécessaire à la construction de réponses référencées, formalisées et articulées au processus d'apprentissage.

Les questions visent à approfondir ou préciser les termes utilisés lors de l'exposé et à ouvrir vers d'autres notions et concepts en relation à la danse. Il est donc recommandé de diversifier leurs connaissances pour étayer l'analyse et utiliser les images vidéo dans leur argumentation. La connaissance « en acte » de la culture chorégraphique est également hautement conseillée.

Le candidat doit être en mesure de caractériser les étapes conduisant aux progrès dans l'apprentissage d'un élément spécifique (tels que les appuis, le poids, le jeu d'acteur ...). Si son niveau peut être décrit en termes de comportements moteurs observables, le candidat devrait être capable d'envisager les caractéristiques d'un niveau inférieur ou supérieur en utilisant les mêmes indicateurs.

Rappelons que les connaissances à propos de l'utilisation de l'outil audiovisuel en danse portent sur les possibilités techniques du matériel (plans, points de vue, montage) mais aussi sur les conditions d'utilisation de cet outil dans les apprentissages, et sur son intégration dans la chorégraphie professionnelle.

BASKET BALL

Synthèse des résultats

Nombre de participants : 21 candidat(e)s (7 filles ; 14 garçons)

Moyenne de l'épreuve pratique : 09,31 (Fille = 07.93 ; Garçon = 10.00)

Moyenne de l'épreuve orale : 07,14 (Fille = 07.29; Garçon = 07.07)

Moyenne générale de l'épreuve : 08,23 (Fille = 7,61; Garçon = 8,54)

Analyse des prestations

La pratique :

21 candidats se sont présentés.

5 candidats ont obtenu une note supérieure à 15

4 candidats ont obtenu une note entre 10 et 14.

8 candidats ont obtenu une note entre 5 et 9.

4 candidats ont obtenu une note inférieure à 5.

La moyenne est de 9,31.

La distribution des notes rend compte d'une élévation globale du niveau de jeu au regard de la session 2014. Dans l'ensemble les candidats sont mieux préparés et se présentent avec une plus grande condition physique. Le jury n'a pas constaté de lien entre le niveau technique du candidat et sa capacité à organiser le jeu collectif de son équipe. L'apparition de la règle des 14 secondes de possession du ballon a fluidifié le jeu et a entretenu une dynamique à l'avantage des candidats.

Toutefois nous notons que les candidats ont dans leur grande majorité mis en place une organisation offensive, mais les choix défensifs restent un aspect de la performance oublié. D'autre part, le jury constate que les candidats ne font guère évoluer leurs organisations offensive et défensive entre la période un et deux malgré les problèmes posés par l'équipe adverse. D'une manière générale les alternatives proposées par les candidats sont peu diversifiées et stéréotypées.

L'oral :

1 candidat a obtenu une note supérieure à 15

4 candidats ont obtenu une note comprise entre 10 et 14.

11 candidats ont obtenu une note comprise entre 5 et 9.

5 candidats ont obtenu une note inférieure à 5.

La moyenne est de 7,14.

Les notes des candidats révèlent un manque évident de préparation à l'épreuve. Un quart des candidats obtiennent une note inférieure à 5.

Les sujets proposés par le jury se fondent sur la prestation du candidat et portent sur un trait caractéristique large de la performance. Le candidat peut s'appuyer sur de nombreuses séquences vidéos qui illustrent certaines lacunes ou qui démontrent une habileté particulière.

Quelques exemples permettront aux futurs candidats de mieux se préparer :

- la pertinence et l'évolution de vos choix défensifs,

- la place du dribble et de la passe dans vos choix en tant que porteur de balle

-Exposé

Les meilleures prestations présentent un cadre d'analyse référencé. Toutefois, les connaissances technico-tactiques et culturelles limitées de l'activité empêchent de tirer pleinement profit de ce cadre. Cela explique la non attribution de notes supérieures à 15. Les cadres d'analyse spécifiques à l'activité basket ont souvent permis de mieux appréhender la thématique. Nous notons que prélever des informations, les traiter, les relier aux connaissances et prendre une décision argumentée est une logique qui pose problème à de nombreux candidats.

Le jury attend a minima des candidats qu'ils soient capables, de préciser les termes du sujet, de lier cette définition à l'analyse de leur motricité et d'en dégager des axes de transformation réalistes. C'est dans ce cadre que les séquences vidéo retenues par le candidat sont au service de son exposé. L'utilisation exclusive de photos tout comme la sélection d'un nombre trop conséquent de vidéos sont à proscrire.

Les prestations les plus faibles restent générales sur la performance sans traiter du sujet ou sans utilisation cohérente des images.

Enfin le jury insiste, comme lors des précédents rapports, sur la nécessaire présentation d'axes de transformation tel que stipulé dans l'énoncé de la question. Les candidats ne doivent pas se contenter d'énoncer des pistes de transformation mais il est attendu d'eux qu'ils justifient et argumentent leurs choix.

-Entretien

Les candidats ayant obtenu les meilleures notes sont capables d'analyser des séquences vidéo choisies par le jury mais aussi de faire évoluer leur réflexion au gré du débat contradictoire que le jury initie. Ils gagneraient à approfondir leur analyse en questionnant systématiquement le rapport attaque – défense de manière à ne jamais tomber dans une réponse descriptive.

Les prestations les plus faibles en restent à une logique descriptive ou narrative de leur prestation sans considération du rapport de force attaque défense qu'il soit individuel ou collectif. Dans certains cas, le candidat n'est pas capable de catégoriser la situation qui se trouve sous ses yeux.

Les candidats doivent être en mesure de prendre position sur les choix techniques, tactiques ou de transformations opérés, mais aussi d'expliquer pourquoi ils n'ont pas sélectionné d'autres possibilités. Passer de l'analyse globale des séquences en terme d'intentions tactiques à l'analyse de l'efficacité des gestes techniques, et inversement, est un indicateur de cette capacité.

Les connaissances technologiques, réglementaires, culturelles sont évidemment très hétérogènes. La préparation physique spécifique en basket-ball, les connaissances issues des travaux sur la prise de décision et celles attenantes à l'évolution historique de l'activité sont des champs de questionnement où la quasi-totalité des candidats connaît des difficultés certaines.

A l'instar de l'exposé, la réflexion sur les transformations de la pratique personnelle est peu poussée. Celle sur les transformations élèves est plus riche chez les meilleurs candidats.

Eléments généraux concernant la préparation à l'O3 : conseils aux candidats

La pratique :

De manière complémentaire aux indications ci-dessus, il est conseillé aux candidats de se filmer dans la situation de 3c3 pour essayer différentes organisations défensives (positionnement, orientation et déclenchement de l'aide, défense sur écrans) et formes de jeu offensives.

Il est impératif de se présenter dans une bonne condition physique.

L'oral :

- Exposé :

Les candidats, afin de ne pas se retrouver en difficulté, pour faire fonctionner leur cadre théorique ou leur définition de la thématique, doivent avoir des connaissances solides et référencées sur les notions clés de l'activité : espaces de jeu, aide défensive, postes de jeu...

Ensuite, il est conseillé d'analyser les séquences vidéos avec méthode : l'interaction attaque-défense, les espaces de jeux libérés occupés, les profils des joueurs dans les duels, les contraintes réglementaires.

- Entretien :

Il est inutile de « raconter » ce que chacun peut, aisément, voir à la vidéo. Il s'agit d'enrichir, de compléter et de justifier ses choix. Le jury cherche à développer les premiers éléments de réponse du candidat. Il envisage avec ce dernier d'explorer d'autres choix, d'autres logiques que ceux du candidat. Celui-ci doit être capable de tenir compte des arguments avancés, de nuancer voire de formuler d'autres propositions pour donner plus de hauteur à son propos.

Synthèse des résultats

Nombre de participants : 40 candidat(e)s (15 filles ; 25 garçons)

Moyenne de l'épreuve pratique : 08.66 (Fille = 08.63 ; Garçon = 08.68)

Moyenne de l'épreuve orale : 07.21 (Fille = 07.53; Garçon = 07.02)

Moyenne générale de l'épreuve : 07,94 (Fille = 07,85; Garçon = 08,08)

Conditions de déroulement et analyse des prestations

La pratique

L'échauffement et la prestation physique se déroulent sur un terrain réglementaire de badminton. Les volants mis à disposition par le jury sont synthétiques mais les candidats ont la possibilité de jouer avec des volants plumes homologués. Ils doivent dans ce cas fournir un nombre suffisant de volants.

Les candidats affrontent des plastrons de niveaux variés. Les candidats disposent d'une table (et d'une chaise), de feuilles de brouillon dans la zone de prestation afin de prendre des notes, s'ils le souhaitent, pendant le temps de pause de 2'.

Échauffement

Le candidat dispose de 15' pour un échauffement libre seul (avec volants à disposition). Un plastron désigné par le jury lui est attribué ensuite pour les 15 dernières minutes de son échauffement. Le jury tient à rappeler ici que les plastrons n'ont pas vocation à conseiller les candidats, leur rôle se limitant à donner la répartition lors du jeu.

La prestation physique

L'épreuve consiste en 2 séquences de 6' contre 2 plastrons de niveaux différents imposés par le jury.

Le plastron référent était de niveau C4 cette année. Ces séquences débutent immédiatement après la période d'échauffement. Les candidats ont le service à chaque début de séquence et assurent le décompte des points à haute voix. Une pause de 2' sépare les 2 rencontres. Le jury assure le chronométrage des séquences et se réserve la possibilité de donner des consignes de jeu au(x) plastron(s).

Lors de la 1ère séquence, le candidat est filmé de dos et en plan latéral lors de la seconde séquence.

La prestation physique des candidats est observée selon 2 axes :

1. celui de la performance contre les plastrons. Ici est apprécié le score des candidats au regard du niveau d'opposition proposé (plastron).
2. celui de la qualité du jeu des candidats. Ici, le niveau de jeu des candidats est évalué au regard d'un continuum de 5 niveaux de jeu comprenant des critères techniques (déplacements, organisation motrice, volume de jeu) et tactiques (choix et effets produits sur l'adversaire) en cohérence avec les attendus du programme lycée (niveau 5 de compétence).

Le niveau de jeu moyen attendu correspond à un joueur qui se déplace de manière équilibrée en superposant ses actions de déplacement-frappe-replacement lorsqu'il

n'est pas en crise temporelle. C'est un joueur qui est capable de produire des frappes variées, précises et/ou puissantes, dans un volume de jeu complet (hormis le revers de fond de court). Ce joueur, enfin, tente systématiquement de gêner son adversaire ou de rompre l'échange dans un rapport de force équilibré ou favorable.

Bilan des prestations physiques

Le niveau d'opposition cette année était un niveau C4/D1.

Les notes sont échelonnées entre 2 et 19,5. Hormis quelques badistes et quelques débutants la grande majorité des candidats s'est inscrite cette année encore dans le registre de jeu intermédiaire défini précédemment.

Le jury remarque cette année que davantage de candidats sont prêts physiquement pour enchaîner les 2 séquences sans dégradation substantielle de leur motricité due à la fatigue.

L'oral

A l'issue des 2 séquences de jeu, les feuilles de brouillons sont récupérées et le candidat a 15 minutes pour se doucher et se changer. Au terme de ce temps, dans une salle attenante aux vestiaires, le jury donne la question au candidat qui a ensuite 30 minutes pour préparer son exposé, avec, à disposition, les vidéos des 2 séquences de jeu, un paper-board et des feuilles de brouillon.

Le libellé général de la question est le suivant :

« En vous appuyant sur les images vidéo et en vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante ... »

Exemples de thématiques:

- la construction de l'échange depuis et vers le fond de court
- La création d'incertitudes
- La prise d'initiative en posture équilibrée

Exposé

Pendant une durée maximum de 10', les candidats exposent, sans être interrompus, l'analyse de la question qui leur a été posée.

Entretien

A la suite de l'exposé, le jury, pendant les 45' prévues pour cette épreuve, interroge le candidat en revenant sur le cadre d'analyse retenu, en approfondissant ses connaissances dans l'activité, en explorant des pistes de transformation de sa propre pratique et/ou d'une pratique de niveau scolaire ou fédéral. Pour chacun de ces champs d'interrogation, la connaissance et l'utilisation des TICE sont questionnées.

Bilan des exposés et des entretiens :

- *Exposé et entretien*

Le jury réitère les conseils formulés dans le rapport 2014. Car, comme l'an passé, si le jury constate que les candidats s'astreignent généralement à exposer un cadre d'analyse, ce dernier est apparu cette année encore trop souvent formel (plaqué) et partiellement maîtrisé. Par ailleurs, certains candidats continuent de convoquer de trop nombreuses références supposées constituer un cadre d'analyse enrichi. Ces derniers se retrouvent alors confrontés à une grande difficulté pour réutiliser l'ensemble de ces références au service de la thématique. L'écueil est alors que le

cadre prenne le pas sur le thème à analyser et ne permette pas de structurer une réponse cohérente à la question. Le jury rappelle cette année encore que l'outil d'analyse n'est en aucun cas l'enjeu de l'évaluation mais qu'il doit contribuer à répondre à la question posée et ainsi permettre de problématiser et structurer l'exposé et l'entretien.

Le jury souligne aussi que les images vidéo, nécessaires, doivent être au service du propos lors de l'exposé et l'entretien. Le jury invite ainsi les candidats à apporter un soin particulier au choix des séquences retenues afin d'illustrer et d'appuyer leurs réponses avec des indicateurs tangibles adaptés. Trop de candidats négligent cette dimension.

Le jury souligne également que la thématique proposée n'est pas à envisager uniquement en termes de manques.

Enfin, si cette année les axes de transformation sont présents, le jury invite les candidats à porter une attention particulière à la cohérence entre ces transformations, leur motricité et le thème proposé.

Exposé

- Les **meilleurs candidats** construisent leur exposé autour d'un cadre d'analyse cohérent avec la logique de l'activité et leur prestation tout en répondant précisément à la question posée. Ce cadre est maîtrisé et prend appui sur des connaissances référencées qu'elles soient scientifiques, techniques / tactiques ou encore culturelles. L'outil vidéo vient renforcer cette force argumentaire. Les deux prises de vue sont utilisées à bon escient. Cet exposé rend compte dès lors d'une analyse pertinente de la prestation sous un angle d'étude personnel. Ces candidats sont alors en mesure de proposer des axes de transformations adaptés à leur motricité, la thématique, cohérents et justifiés dans leur cadre d'analyse. Lors de l'entretien, ils sont de surcroît en mesure de les opérationnaliser avec une (des) situation(s) d'apprentissage fonctionnelle(s), ils savent aussi identifier les problèmes et obstacles comme ce qu'il y a à apprendre pour se transformer.

- La **majeure partie des candidats** s'appuie cependant sur un cadre d'analyse mal maîtrisé, parfois en décalage avec leur prestation. Les termes de la question ne sont pas assez analysés et contextualisés au regard de leur prestation. Des connaissances superficielles, voire partielles ou erronées et un outil vidéo essentiellement utilisé sur un mode narratif ne permettent pas au candidat de répondre avec précision à la question initiale. Malgré le libellé de la question, explicite sur ce point, certains candidats oublient ou n'ont plus le temps de formuler des axes de transformation. Plus souvent, des candidats énoncent des axes de transformation plaqués et peu adaptés à la thématique comme à leur niveau de jeu. Certains candidats confondent aussi les situations d'apprentissages avec les axes qu'elles sont censés opérationnaliser.

Entretien

- **Les meilleurs candidats** sont capables de reprendre leur cadre d'analyse pour répondre aux questions et/ou interpréter de nouvelles images ou vidéos suggérées par le jury.

Leur réponse met en relation systématique leur thématique avec leurs caractéristiques motrices. Cette analyse est juste et argumentée en s'appuyant sur des champs de connaissances multi référencées (connaissances techniques, tactiques, scientifiques et culturelles)

Ces candidats sont en mesure de justifier, approfondir et dépasser avec pertinence leurs propositions initiales dans les différents champs de questionnement. L'entretien est aussi l'occasion pour ces meilleurs candidats d'approfondir la justification de leurs choix d'axes de transformation et de proposer des situations d'apprentissages adaptées à leur niveau, opérationnelles, évolutives et cohérentes avec la thématique imposée. Par ailleurs, à la demande du jury, ils ont aussi la capacité d'adapter les situations d'apprentissage à d'autres niveaux de pratique (entraînement, UNSS, scolaire)

- **Pour la majorité des candidats**, l'entretien ne permet que trop rarement de révéler un cadre d'analyse maîtrisé et transférable. Les images choisies illustrent partiellement la thématique au regard de la motricité du candidat. Lorsque ce choix peut paraître adéquat, les indicateurs utilisés dans la discussion manquent de précision, de pertinence et ne sont pas hiérarchisés.

Les connaissances mobilisées sont soit erronées soit superficielles et toute demande d'approfondissement met le candidat en difficulté.

Les candidats sont souvent dans l'incapacité de développer les axes de transformation issus de la discussion avec le jury et les situations d'apprentissage proposées, sans répondre à l'axe visé, sont pauvres et passe partout. Par pauvres, nous entendons non détaillées (but, organisation, consignes...), décontextualisées, fermées et stéréotypées. Par exemple, en écoutant bon nombre de candidats, il semblerait qu'une situation de multi-volants puisse répondre à tous les problèmes technico tactiques posés par le badminton et ce quel que soit le niveau de pratique.

Les notes sont échelonnées entre 2 et 18

Éléments généraux concernant la préparation à l'O3 Badminton : conseils aux candidats

La pratique

Le jury conseille aux candidats de jouer régulièrement afin de proposer un niveau de jeu le plus élevé possible sur la durée de l'épreuve qui sollicite grandement la dimension énergétique. A ce titre nous recommandons un entraînement régulier sur l'année, de se confronter à des adversaires de niveaux variés et aux styles de jeu différents. Cela permettra d'affronter avec plus de chance de réussite le niveau d'opposition proposé par les plastrons. Nous rappelons que le temps d'échauffement est un moment privilégié pour se présenter dans les meilleures conditions en vue de la prestation physique.

Les candidats doivent aussi s'habituer à analyser leur propre pratique, à l'aide de la vidéo. Cette réflexion doit leur permettre de mieux se connaître et de problématiser, à leur niveau et en fonction de leur jeu et de celui de l'adversaire, dans divers cadres d'analyse, différents thèmes ou catégories d'actions de l'activité badminton (dimensions technique et tactique dans le jeu de fond de court, à mi-court, au filet, au service).

L'oral

La réponse au sujet impose une analyse précise des termes de la thématique mis en corrélation avec leur conduite motrice lors de la prestation du jour.

Le jury invite les candidats à identifier et maîtriser plusieurs modèles d'analyse comme l'articulation continuité / rupture ou la notion de rapport de force par exemple.

Evoquer ces notions sans en maîtriser les composants emmène rapidement le candidat dans une impasse.

- Les candidats doivent s'entraîner à identifier des particularités de leur jeu afin de trouver, lors de l'exposé et l'entretien, une cohérence entre leur discours et leur prestation du jour.

- Les candidats doivent maîtriser une variété de champs de connaissances (scientifiques, techniques, technologiques, culturelles) afin d'éviter de plaquer un discours approximatif.

- Les candidats doivent maîtriser la dimension didactique liée à l'enseignement / entraînement du badminton à différents niveaux de pratique, y compris leur propre niveau.

- Dans les domaines éducatif, culturel et scientifique, la littérature est suffisamment abondante pour ancrer les propositions didactiques et les analyses techniques et tactiques sur des connaissances référencées et éprouvées. Nous invitons les candidats à maîtriser les références qu'ils utilisent et à les utiliser à bon escient afin d'éviter de se retrouver en difficulté dès qu'il s'agit de les expliquer et de les comprendre.

- Les candidats doivent s'exercer à l'utilisation de l'outil vidéo avec les différentes fonctionnalités qu'il propose afin d'enrichir leur analyse notamment dans le choix des indicateurs.

Synthèse des résultats

Nombre de participants : 21 candidat(e)s (11 filles ; 10 garçons)

Moyenne de l'épreuve pratique : 10,62 (Fille = 10.36 ; Garçon = 10.90)

Moyenne de l'épreuve orale : 09,26 (Fille = 08.50; Garçon = 10.10)

Moyenne générale de l'épreuve : 09,94 (Fille = 09,43; Garçon = 10,50)

Conditions de déroulement et analyse des prestations

L'épreuve pratique :

L'épreuve pratique se déroule sur la Structure Artificielle d'Escalade (S.A.E.) du Gymnase J. Ferry de Vichy. Cette SAE de 9 mètres de haut présente deux inclinaisons (mur raide et dévers, légers à moyen) et des reliefs de type surplombs, dièdres, piques, selon des configurations variées à multi-facettes. Douze macro-reliefs de tailles et de formes variées enrichissent les itinéraires des voies. Dans l'esprit des années antérieures, chaque voie est ouverte (c'est-à-dire construite) par le jury pour poser des problèmes adaptatifs singuliers à résoudre par chaque candidat. Les voies proposées sont échelonnées de 5a à 7c.

Le protocole de l'épreuve est le suivant :

« *Votre épreuve pratique a une durée totale de trente minutes durant laquelle vous devez réaliser « à vue » deux voies d'escalade de cotations différentes en tête. Les voies s'échelonnent du 5a au 7c. Le jury vous indiquera la 23ème minute. Vous devez commencer votre première ascension dans les cinq minutes suivant la présentation des voies par le jury. Le choix de chacune des voies est réalisé après le début de l'épreuve et doit être indiqué à l'assureur, la seconde voie pouvant être choisie après la réalisation de la première. (Vous ne pouvez commencer à grimper qu'après avoir entendu de la part du vidéaste « prestation n°... ça tourne »). Vous disposez de sept minutes maximum par voie, chutes comprises. Une seule chute par voie est autorisée. Dans ce cas, vous aurez la possibilité de repartir de la dernière dégainé mousquetonnée avec l'aide de l'assureur. Pour ne pas compliquer le visionnage des vidéos, le choix a été fait de ne pas interrompre la captation de la prestation lors de la chute. Chaque point d'aide est considéré comme une chute par le jury qui vous le signalera (prises appartenant à un itinéraire proche, point d'ancrage, etc). A la deuxième chute le jury vous redescendra au pied de la voie. Vous pouvez demander à tout moment de votre ascension le temps écoulé ou restant. La voie est considérée comme sortie après le mousquetonnage de la dégainé sommitale. Toutes les dégaines doivent être mousquetonnées dans l'ordre de progression, en cas d'inversion de prise de corde (dit « tricot » ou « S ») le jury vous le signalera pour que vous y remettiez bon ordre. Le candidat doit se conformer aux règles de sécurité inhérentes à la pratique de l'escalade, le jury se réservant le droit d'intervenir en cas de mise en danger. Vous avez à votre disposition des feuilles de brouillon, celles-ci seront récupérées à l'issue de la deuxième ascension. »*

Descriptif des voies :

Les itinéraires proposés cette année au concours comprenaient entre 18 et 24 mouvements. Ils débutaient systématiquement par une traversée horizontale ou diagonale ascendante, utilisaient l'ensemble de la SAE à disposition (profil et reliefs, volumes) et incluaient une à deux positions de moindre effort caractéristiques des niveaux de cotation concernés.

Ainsi le 5A exploitait un dièdre dans lequel figuraient des mouvements conduits et des groupés-dégroupés à base d'appuis podaux sur prises mâles et d'adhérences sur le support.

Le 5B, localisé majoritairement sur un mur vertical, se terminait en très léger dévers dans lequel les grattages sur petites prises étaient obligatoires sous peine de provoquer une dépense énergétique conséquente pour le niveau et dans un dièdre déversant.

Le 5C naviguait, après la traversée, dans une succession de petits surplombs nécessitant le recours à des mouvements enroulés et en torsion.

Le 6a était composé de mouvements en torsion et en conduit. Son cheminement empruntait un profil vertical traversant des macro-volumes et nécessitait de lire avec attention les préhensions manuelles utilisées qui étaient parfois détournées.

Le 6B dont la traversée était un peu plus conséquente que les voies précédentes, empruntait un profil vertical à légers dévers et se terminait dans une succession de petits surplombs. Il nécessitait de lire avec attention les dégaines à utiliser afin de ne pas provoquer un tirage excessif de la corde d'assurage.

Localisé sur 3 couloirs d'ascension, le 6C débutait en traversée et se poursuivait dans un profil en dévers d'inclinaison moyenne. L'intensité progressive des mouvements lui conférait un caractère résistant en terme d'effort énergétique et nécessitait déjà à ce niveau d'inclure une dimension stratégique à la lecture dans la gestion de ces efforts.

Les voies de 7A à 7C utilisaient des appuis podaux précaires voire fuyants. Les traversées de départ se poursuivaient par des sections résistantes constituées de prises manuelles plates et de petites réglettes. Ils s'achevaient toutes par une section d'intensité croissante nécessitant un engagement du grimpeur. Ces dernières sections nécessitaient le recours à des mouvements en torsion, en enroulé et en épaulement ainsi que des mouvements à conduire de façon dynamique.

Analyse des prestations :

Une part importante de candidats, non spécialistes à l'évidence mais semblant un minimum préparés, se sont lancés directement dans leur voie la plus intense de but en blanc. Ces choix ont provoqué chez les candidats, des charges physiologiques importantes qu'ils ne parvinrent pas à assumer pour la suite de l'épreuve. Dans ce cadre, ils furent assez souvent contraints de présenter une voie d'intensité moindre en seconde voie. À l'extrême, certains d'entre-eux ne purent même enchaîner celle-ci.

Dans des cas beaucoup plus rares, certains candidats grimperont en première voie comme en seconde dans des niveaux infra-maximaux. Si dans le cadre d'un concours, il est compréhensible de ne pas se lancer de prime abord dans des voies difficiles à leur niveau lors de la première ascension, comme expliqué ci-dessus, cette stratégie fût problématique pour leur permettre de produire une analyse réaliste de leurs points forts comme de leurs points faibles. Cette attitude leur est dommageable dans la mesure où ces ascensions sont censées être le point d'appui à une analyse vidéo. Les candidats ayant le mieux géré leur épreuve ont utilisé en

première prestation une voie leur permettant de terminer leur échauffement en situation pour ensuite en graver une plus révélatrice de leur profil de grimpeur. De toute évidence, ces derniers ont choisi une stratégie à même de maximiser leur prestation physique sur l'épreuve.

L'épreuve orale :

Question proposée :

« *En vous appuyant sur les images vidéo et en vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante :* »

Exemples de thèmes proposés :

- « *Lecture et itinéraires* »
- « *Mouvements statiques/ mouvements dynamiques* »
- « *La prise de décision* »

L'exposé :

Cette année encore, la qualité des réponses apportées aux thématiques proposées ont été inégales. La gestion du temps (10 minutes) a particulièrement été bien intégrée par l'ensemble des candidats. Les exposés les plus faibles cherchent à répondre à la question sans pour autant situer le thème en regard du contexte de l'activité escalade. Cependant, il est à remarquer que les exposés ont témoigné moins de difficultés à prendre en compte la spécificité des contraintes posées par chacune des caractéristiques intrinsèques des voies. Ce constat est également valable en ce qui concerne les pistes de situations concrètes en matière de transformations visées. Elles furent parfois, en effet, plus intéressantes et approfondies qu'à l'accoutumée même si cela reste l'apanage des candidats les plus performants.

Une minorité de candidats ont tenu des discours « plaqués » consistant en un commentaire de la prestation sur un mode narratif plutôt que de produire une réelle analyse de leur prestation en regard de la thématique proposée par le jury à l'issue de l'épreuve pratique. Dans ce sens, les discours se sont avérés peu sous-tendus par une exploitation de la vidéo en raison probablement d'un manque important de connaissances en matière d'escalade quels que furent les domaines concernés. Ils se sont majoritairement dès lors cantonnés à l'utilisation d'un vocabulaire approximatif mais également parfois de connaissances erronées. On peut citer à ce titre quelques exemples parlants. Le fait de parler de lotte sans savoir en définir l'utilité ou ses conditions d'émergence en est un, celui de confondre le nombre de déplacements de main lors de l'ascension avec la définition théorique d'un mouvement ou encore le fait de parler de profil en dalle alors qu'il s'agissait de mur vertical. Il en ressort une analyse souvent parcellaire par manque importants d'indicateurs adaptés et fonctionnels pourtant fondamentaux à une analyse vidéo. Par conséquent, les propositions de transformations furent décalées et n'autorisèrent à ces candidats que peu de transferts vers l'activité qui est attendue de la part d'un futur professeur d'EPS en direction des élèves.

Quelques candidats ont eu recours à un cadre d'analyse existant sans pour autant le maîtriser. C'est par exemple le cas de l'utilisation du cadre de Ch. Dupuy qui ne peut être fonctionnel qu'en comprenant les quatre contraintes et le caractère de l'habileté de grimper tels qu'il les a défini sous peine de considérer l'escalade comme une reproduction de formes. Si leurs réponses se sont avérées globalement

justes au premier abord, les incohérences régulières identifiables au fur et à mesure de leur discours ont fortement handicapé leur exposé notamment dans le domaine des transformations envisagées. Il est regrettable à ce niveau de concours de constater par exemple des difficultés à mobiliser des connaissances bio-mécaniques de base lorsque le candidat évoque les gestes compensatoires aux déséquilibres (drapeau, cancan, s'asseoir sur un pied, voire à l'extrême certains talons). Il en va de même en matière de processus énergétiques lorsque les candidats évoquent les spécificités de l'ischémie par rapport aux phénomènes de fatigue musculaire, se cantonnant à une évocation globale du terme comme si il expliquait de façon complète cette fatigue (cycle de Krebs, cycle de Kelvin, conséquences attentionnelles de la fatigue etc).

Une part restreinte de candidats se sont appuyés sur une modélisation fonctionnelle propre à étayer la thématique proposée. Ils firent montre d'une relative cohérence dans leur discours en rapport avec leur prestation du jour. Les connaissances variées mobilisées par ces derniers leur ont été utiles dans ce sens, rendant possible une utilisation pertinente des outils numériques ainsi qu'une production de pistes de transformations plausibles et exploitables pour eux-mêmes comme pour le fait d'enseigner l'escalade en milieu scolaire. Peu d'entre-eux ont en revanche inscrit ces propositions dans le cadre d'un continuum de formation comme par exemple les programmes d'enseignement en cours.

Seuls deux candidats cette année sont parvenus à atteindre le meilleur niveau de prestation attendu à l'oral 3 escalade. Ils ont fait preuve de la capacité à manipuler plusieurs cadres qu'ils ont su ré-interroger en fonction à la fois de leur profil en escalade (force, faiblesse, signature motrice en fonction de leur activité dominante, etc) et des voies dans lesquels ils ont effectué leurs prestations physiques. Dès lors, ils ont su prendre appui de façon pertinente sur la vidéo (séquences vidéo puis arrêts sur image) pour établir des liens cohérents et systémiques avec les domaines scientifiques, techniques, culturels (escalade et EPS) voire programmatiques dans une démarche explicative et prospective des axes de transformation à développer à ce niveau.

L'entretien :

Les candidats de la session 2015 ont choisi les voies de 5a à 7c. Les choix de voies mettent en évidence quatre profils de candidats distincts :

Concernant le premier profil de candidat : la première partie de l'entretien s'est attachée à faire comprendre à ces derniers les incohérences dans leur discours ou le manque réhibitoire de connaissances ou les manques en matière de mobilisation d'indicateurs fonctionnels. L'objectif était de pouvoir déterminer si ce discours pouvait évoluer vers une analyse plus performante propre à répondre aux exigences du concours. Un enseignant agrégé doit en effet pouvoir faire évoluer sa réflexion face à un questionnement ou à de nouvelles connaissances scientifiques, techniques, tactiques mais également lorsqu'il s'informe culturellement sur l'évolution de l'activité. Il est anormal à ce niveau de ne pouvoir expliquer de façon bio-mécanique les types de déséquilibre connus en escalade par exemple ou encore d'utiliser des concepts tels que l'ischémie sans connaître les processus de production et de retraitement des lactates dans le corps humain. Les pistes de transformations, souvent évasives à ce niveau, ne permettent pas de dépasser le cadre de situations « magiques » propres

à le faire progresser dans la discipline comme elles ne lui permettraient pas de pouvoir enseigner l'activité face à des élèves de façon performante.

Concernant la seconde catégorie de candidat : Ces candidats témoignent d'un effort d'apprentissage de connaissances spécifiques à l'activité (scientifiques, techniques, culturelles) bien qu'elles révèlent des irrégularités. Preuve en sont les quelques indicateurs utilisés pour exploiter la vidéo par certains d'entre-eux. Un point extrêmement positif est à mettre en exergue chez ces derniers : le fait de pouvoir faire évoluer ces indicateurs en nombre voire en qualité face au questionnement des jurys. Leur entretien révèle des propositions d'axes de transformations plutôt judicieuses. C'est par exemple, le fait de pouvoir adapter les caractéristiques des supports utilisés ou des relations envisageables entre les prises afin de produire des comportements adaptatifs face à ces nouvelles contraintes. Une nuance est toutefois à apporter en matière d'évolution de ces propositions et du nombre de contextes imaginables dans lesquels celles-ci devraient s'exprimer pour remplir totalement leur rôle. De la même manière, rien ne sert d'apprendre par coeur et de façon décontextualisée des sites naturels sans connaître réellement les types de roche qui les composent, les conséquences gestuelles provoquées sur la motricité du grimpeur ou encore le contexte culturel d'émergence de ces mêmes sites.

Concernant la troisième catégorie de candidat : Ces candidats ont été capables de manipuler un cadre leur assurant une compréhension globale de la situation qu'ils vivent dans les voies. Ils éprouvent cependant des difficultés à pouvoir expliciter les raisons du recours à cadre et parfois même à en sortir lorsque celui ne permet pas l'analyse précise de phénomènes pointus. Les connaissances qu'ils possèdent leur permettent cependant de rétro-agir sur d'éventuels erreurs constatés à l'aune du questionnement du jury et ce, de façon spontanée. Les axes de transformations visés sont systématiquement adaptés même s'ils relèvent parfois d'un choix que n'aurait pas fait obligatoirement le jury. En revanche, ces postes pèchent par l'absence de vision à long terme (quand fait-on cela dans le cursus d'un grimpeur ? Combien de temps cela prend-t'il ? Quelles conditions à assurer pour la qualité de cet apprentissage ?).

Concernant la quatrième catégorie de candidat : Ces candidats ont fait preuve de pugnacité face à la mise en doute de leurs propositions par le jury et ils ont ainsi su dépasser l'empirisme auquel on pourrait s'attendre chez des pratiquants de longue date. Ils ont manifesté une capacité à continuer à manipuler diverses éclairages scientifiques face à un questionnement complexe et changeant (biomécanique, physiologique, psycho-physiologique, etc). Les pistes de transformations visées sont argumentées systématiquement, hiérarchisées en terme d'importance mais également de facteur tels que la santé.

Éléments généraux concernant la préparation à l'oral 3 : conseils aux candidats

La pratique

La SAE servant de support pour les prestations physiques est un mur multi facettes proposant des profils allant du vertical au dévers prononcé (environ 30°) comme il l'a été décrit en préambule de ce rapport. Les voies étaient comprises entre

20 et 24 mouvements et proposaient des problèmes techniques et physiologiques connus en escalade. Le jury invite donc les candidats à privilégier une préparation spécifique sur ce type de SAE. Au cours de l'épreuve et dans un souci de lisibilité des attitudes adaptatives produites par les candidats, il est conseillé aux candidats de repartir à la suite d'une chute, précisément du « pas » qui leur a posé problème et qui les a amenés à tomber. Le jury ouvre lui-même toutes les voies avec l'intention d'amener les candidats à exploiter une palette gestuelle et des choix tactiques personnels et variés. En vue de préparer la spécificité de l'épreuve, le jury conseille un développement de la motricité sur la base d'un travail de feedbacks vidéo dans des voies proches de leur niveau maximal. L'épreuve réside en effet à la fois dans le fait de réaliser une performance mais également de fournir des vidéos exploitables pour une analyse réaliste du profil du candidat (qui n'apparaît pas lors d'un « exercice de style »). Cette démarche est à mettre en relation avec l'optimisation des ressources énergétiques jugées nécessaires pour être performant. La pratique du bloc est conseillée afin de bien comprendre le fonctionnement d'un mouvement propulsif et comment se combinent les mouvements (y compris dans le but de pouvoir mobiliser ces connaissances pour l'exposé et l'entretien qui font suite à la prestation). Le jury conseille aux candidats une pratique éclairée, accompagnée d'un réel effort de cognition et de compréhension des mouvements (de la définition générale d'un mouvement vers les spécificités intrinsèques des différents mouvements existants comme les groupés-dégroupés, les oppositions d'appuis, les mouvements conduits, enroulés, en torsion, les mouvements en épaule, etc). La pratique des voies permet d'appréhender la question du rythme de cheminement par le biais de positions de moindre effort (dites P.M.E.) et des vitesses d'enchaînement des séquences au service de la gestion des différentes ressources sollicitées. Pour ces dernières, les modalités de réalisation de performances lors d'une escalade à vue restent décisives. Lors de l'épreuve, il est conseillé aux candidats de privilégier un choix de niveau de voies maximal ou légèrement supra-maximal, au moins pour l'une des deux demandées pour la prestation physique. Ceci permet le plus souvent d'obtenir une prestation pour laquelle l'analyse vidéo est riche, les comportements typiques révélateurs de la motricité des candidats n'apparaissant que très faiblement voire n'apparaissant pas dans des niveaux infra-maximaux. De plus, le jury récompense tout particulièrement l'engagement des candidats dans les voies de difficultés en autorisant une chute sans que celle-ci ne soit trop pénalisante.

L'oral

Comme il l'a déjà été demandé dans les précédents rapports, le jury conseille aux candidats de concevoir une stratégie de préparation, pour exploiter au mieux les trente minutes qui leur sont allouées, le but étant de re-situer rapidement le thème proposé par le jury à la suite de leur prestation physique dans un cadre d'analyse singulier au regard de la littérature spécifique à l'escalade mais également en fonction de ses propres ressources de grimpeur.

De ce premier questionnement il est conseillé de faire émerger une problématique orientant le cœur de l'épreuve, c'est-à-dire une succession d'analyses fines de sa propre pratique (gestion personnelle des ressources énergétiques et informationnelles, mouvement statique/ mouvement dynamique, qualité des rétro-actions, utilisation efficace et planification efficiente des PME, qualité de la pose de pieds, etc) à l'aide d'indicateurs précis et repérables sur les vidéos. L'idéal étant d'éclairer ces analyses par un argumentaire multi-référencé. Il est impossible de prétendre réussir à répondre aux exigences de cette épreuve en restant sur un

registre essentiellement descriptif des séquences vidéo ou photos sélectionnées, même reliées de façon plus ou moins logique au thème proposé par le jury.

Le jury attend, à la fin de l'exposé, que le candidat propose des axes de transformations exploitables en lien avec le thème, qu'il serait en mesure de s'appliquer pour faire évoluer sa motricité. Ces axes doivent se décliner en des propositions de situations concrètes précises et ne peuvent en rester à des situations génériques (bloc décrit précisément, situations d'entraînement sous forme de jeu, d'alternance d'effort, ouverture de voies typiques liées aux problèmes du grimpeur, falaises qui seraient intéressantes pour effectuer ces types de progrès, etc). Le jury invite chaque candidat à construire un exposé singulier et original orienté par le thème car chaque prestation est aussi unique que la voie qui la suscite. Les situations « magiques »

Synthèse des résultats

Nombre de participants : 10 candidat(e)s (4 filles ; 6 garçons)

Moyenne de l'épreuve pratique : 10,72 (Fille = 09.83 ; Garçon = 11.17)

Moyenne de l'épreuve orale : 08,22 (Fille = 07.83 ; Garçon = 08.42)

Moyenne générale de l'épreuve : 09,47 (Fille = 08,83; Garçon = 09,79)

Conditions de déroulement et analyse des prestations

L'épreuve pratique :

L'épreuve consiste en un biathlon constitué d'une épreuve de 200m haies (8 haies sur le parcours espacées de 20m) et d'une épreuve de javelot (3 essais). Les candidat(e)s disposent de 30 minutes maximum pour réaliser le biathlon. L'ordre des deux épreuves est choisi par les candidat(e)s. A l'issue du biathlon, dès la fin de la deuxième épreuve, les candidat(e)s sont emmené(e)s à la douche. Il est conseillé aux candidat(e)s de commencer la première épreuve à l'issue de l'appel.

Le règlement fédéral est appliqué (départ sous commandement d'un starter, course en couloir, franchissement des obstacles, mesure et conditions de validité des jets ...). La hauteur des haies ainsi que la distance départ/1ère haie, l'intervalle inter-obstacles et la distance dernière haie/arrivée sont des informations précisées dans le complément d'information concernant le programme des épreuves d'admission.

L'enchaînement de deux épreuves athlétiques en un temps limité de 30 minutes fait l'originalité de cette épreuve. Le biathlon en temps limité impose non seulement un entraînement athlétique sérieux pour pouvoir répondre aux exigences techniques et énergétiques des deux spécialités, mais aussi une préparation aux conditions spécifiques de l'épreuve. Les attendus concernant la prestation physique sont ceux d'un niveau 5 des programmes lycée.

Les candidat(e)s doivent faire la preuve de l'intégration des principes de production de performance essentiels dans chacune des épreuves du biathlon, ainsi que de la capacité à les enchaîner de la façon la plus efficace au regard de leurs ressources et des modalités de l'épreuve dans son ensemble.

Les niveaux des prestations observées en javelot et en course de haies sont comparables. Le jury relève cette année un niveau homogène assez faible des prestations, lié dans de nombreux cas à un engagement moteur insuffisant en course de haies et, d'une manière générale, à un manque évident de préparation. Ce déficit de préparation est repérable dès l'échauffement dont le déroulement et le contenu ne témoignent que rarement d'une réelle prise en compte et maîtrise des exigences de chacune des épreuves.

L'épreuve orale

Question proposée :

« *En vous appuyant sur les images vidéo et en vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante :* »

Exemples de thèmes proposés :

Les appuis – Les prises d’avance – L’amplitude – La création / conservation / gestion de la vitesse – Les alignements segmentaires – Le rythme des appuis – L’équilibre de l’athlète

L'exposé

Les candidat(e)s sont amenés à mobiliser des savoirs techniques, biomécaniques, énergétiques, neurophysiologiques, psychologiques, culturels et réglementaires pour répondre à une question posée par le jury autour d'une thématique choisie au regard de la prestation physique du jour. Les thématiques ont été définies pour proposer aux candidat(e)s un angle d'analyse de leur prestation dans les deux spécialités du biathlon. Elles renvoient ainsi en priorité à des principes d'efficacité motrice athlétique ou à des fondamentaux de l'athlétisme qui ne peuvent surprendre les candidats. Aussi est-il attendu de ces derniers qu'ils centrent leur exposé sur la thématique imposée. Il n'est pas envisageable de réussir l'exposé en analysant sa prestation de façon générale ou en suivant ses propres axes de lecture et d'interprétation. Par ailleurs, l'exposé porte de façon explicite sur l'épreuve du biathlon et les analyses et propositions des candidat(e)s concernent donc les deux spécialités qui le constituent. La plupart des candidat(e)s ont cherché avec plus ou moins de réussite à inscrire leur propos dans la thématique du sujet. Celles et ceux qui ont minoré ou ignoré la thématique ou l'une des deux spécialités du biathlon ont été pénalisés.

Un effort a été réalisé par les candidats pour construire leur réponse en référence à un cadre d'analyse de la motricité athlétique ou générale. Il convient maintenant d'alerter les candidats sur le niveau attendu de maîtrise des modèles utilisés, qui ne peuvent être seulement présentés plus ou moins rapidement en début d'exposé mais doivent servir à problématiser la réponse et étayer l'argumentation. Les exposés s'appuient globalement sur les images, mais ce support reste encore trop formel. Une réelle maîtrise des outils mis à disposition des candidats est indispensable pour produire un exposé de qualité. Sauf chez les meilleurs candidats, elle n'a pas toujours été observée par le jury.

Sur le fond, les commentaires sont encore trop souvent plaqués sur des images qui n'illustrent qu'approximativement les affirmations du candidat. Si l'on prend par exemple la thématique des alignements segmentaires, il convient d'identifier les phases où les alignements conditionnent effectivement la performance. En effet, il est possible d'indiquer des alignements artificiels n'ayant pas de rapport avec la qualité de l'exécution technique. A l'opposé, il existe des phases techniques lors desquelles les alignements sont rompus de façon très furtive sans remettre en cause l'efficacité technique. Tel est par exemple le cas lors de la phase d'amortissement en sprint. Arrêter les images à ce moment pour indiquer une rupture d'alignement peut conduire à des impasses dans l'interprétation. Savoir utiliser intelligemment et relativiser l'apport des outils théoriques est donc une exigence. C'est une mise en relation de la pratique avec la théorie qui est attendue, l'approche théorique devant éclairer la pratique qui, en retour, illustre les données théoriques.

Le jury rappelle que l'exposé doit prendre en compte la réalité de la prestation du jour en lien avec la thématique proposée et non pas présenter des interprétations préconçues et/ou plaquées. Le caractère plutôt fermé de la prestation athlétique devrait normalement prémunir les candidat(e)s de cette erreur, pour autant qu'ils aient suffisamment stabilisé leurs apprentissages pour les rendre reproductibles et qu'ils aient travaillé sur l'analyse de leur pratique en cernant leurs points forts et points faibles au regard des différents principes d'efficacité athlétique.

Autrement dit, les caractéristiques de l'athlétisme devraient permettre aux candidat(e)s d'anticiper leurs prestations et, par conséquent, de se préparer à répondre à des questions portant sur leur propre pratique passées au crible des différentes thématiques.

L'entretien

L'entretien a pour but d'évaluer la pertinence des propos des candidat(e)s et l'aptitude de ces derniers à justifier leurs affirmations et défendre leurs choix.

Il part systématiquement de la présentation des candidat(e)s qui doivent donc veiller aux notions utilisées, qu'elles soient scientifiques ou techniques. Les candidat(e)s doivent pouvoir définir précisément le vocabulaire employé.

Dans un second temps, l'interrogation s'oriente vers l'approfondissement de l'analyse. Les champs théoriques, scientifiques et techniques balayés se diversifient mais restent ceux qui ont été cités plus haut : les principes mécaniques généraux et leur application biomécanique, les principes d'énergétique musculaire, de contrôle moteur ainsi que les aspects psychologiques de la performance, les principes d'efficacité technique, etc... Dans tous les cas, le questionnement part d'un constat observé dans la prestation physique des candidat(e)s. Des connaissances issues des champs socio-historiques, culturels et réglementaires peuvent aussi étayer l'argumentation. Tout au long de l'entretien, il s'agit d'envisager comment la théorie peut permettre de mieux comprendre la pratique et expliquer les comportements observés dans sa propre pratique. Cela suppose que les candidats soient capables de rendre compte avec précision de leurs choix et de ce qu'ils retiennent de leur prestation tout au long du biathlon. Trop souvent, les réponses des candidat(e)s résistent mal aux demandes d'approfondissement ou à la confrontation avec les aspects concrets de la prestation. Parfois même, les échanges amènent les candidat(e)s à contredire ce qu'ils viennent pourtant d'affirmer.

Dans un troisième temps, le jury aborde le champ des transformations envisagées dès l'exposé initial par le candidat. Il s'agit alors de faire des propositions précises en rapport avec les problèmes soulevés. Des compétences dans le domaine du développement des qualités physiques, de l'apprentissage moteur et de la programmation de l'entraînement sont alors requises. Les questions peuvent ici porter sur la prestation des candidat(e)s mais aussi être étendues à un niveau de pratique plus faible ou plus élevé.

Sur le plan des justifications théoriques, les meilleurs candidats sont capables de répondre de façon simple avant d'approfondir l'argumentation en fonction de la demande du jury. Des candidats non spécialistes ont obtenu un bon résultat du fait de leur capacité à mettre en évidence les problèmes posés par l'activité, et de leur aptitude à y répondre par leur prestation physique et avec l'aide de leurs connaissances théoriques et scientifiques. Ils ont alors produit des réponses logiques illustrant une bonne capacité de réflexion.

Globalement, 3 niveaux de prestation ont été observés :

Les candidat(e)s restant sur des constats et des descriptions, qui sont d'ailleurs parfois erronés car en décalage avec les images choisies comme support.

Les candidat(e)s qui parviennent à mettre en relation des éléments d'analyse avec leur prestation du jour, même si cette démarche est parfois induite par le jury.

Les candidat(e)s qui analysent, interprètent et problématisent les images sur la base d'éléments scientifiques et techniques et qui en déduisent une transformation de leur production.

Éléments généraux concernant la préparation à l'oral 3 : conseils aux candidats

La pratique

Les conseils classiques peuvent être répétés : la prestation physique de l'oral 3 est choisie à l'inscription et doit se préparer dès cet instant, en parallèle avec les autres épreuves. L'idéal serait de consacrer deux séances hebdomadaires afin de pouvoir enregistrer des progrès aussi bien dans le domaine de l'énergétique que dans celui de l'apprentissage et du perfectionnement technique. Il convient également de s'entraîner à enchaîner les deux épreuves dans le temps imparti. Dans ce cadre, cette épreuve offre une marge de progression importante et devrait donc inciter davantage de candidats à s'y inscrire.

L'oral

L'exposé

Pour mieux préparer l'exposé, le jury encourage les candidat(e)s à analyser leur prestation sur la base des différentes thématiques susceptibles d'être proposées dans la question. Par ailleurs, il semble indispensable de mener un travail approfondi de comparaison des deux épreuves du biathlon afin d'identifier leurs points communs et leurs spécificités.

Il convient enfin de s'entraîner à commenter la vidéo tout en manipulant les outils pour tirer le meilleur profit et exploiter à bon escient les images disponibles.

L'entretien

Les conseils délivrés pour la préparation de l'exposé s'appliquent également pour celle de l'entretien. La réussite de l'entretien suppose une réelle appropriation des cadres d'analyse de la motricité athlétique et des connaissances permettant d'interpréter les observations et de fonder les choix de transformation. Par ailleurs, il est recommandé aux candidat(e)s d'anticiper les moyens à mettre en œuvre (exercices, situations d'apprentissage, séance d'entraînement) pour générer les transformations qu'ils proposent, en explorant là encore les différentes thématiques en rapport avec les caractéristiques de leur prestation.

QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION

Cette épreuve consiste en la réalisation d'une prestation physique (notée sur 10) dans une APSA et d'un entretien (noté sur 10) portant sur les connaissances relatives aux dimensions physiologiques et psychologiques liées à la pratique de cette APSA. Les deux APSA supports sont la Natation et la CO.

Ce rapport présente dans un premier temps les attentes de l'épreuve orale (communes pour les deux APSA), puis les observations spécifiques à chacune des deux APSA

Epreuve orale

Modalités de l'épreuve

L'épreuve d'oral 4 consiste en un entretien de 20 minutes. Le jury propose une question initiale sans rapport avec la prestation physique du candidat. Le candidat a 2 minutes de réflexion (hors épreuve) pour organiser ses connaissances. A l'issue de ces 2 minutes, il répond à la question posée pendant une durée maximum de 3 minutes sans que le jury n'intervienne. Ensuite, le jury questionne le candidat dans les différents champs scientifiques. Le temps non utilisé pour la réponse (3 minutes) est utilisé par le jury pour le questionner.

La question initiale est formulée sous la forme : Quelles sont les connaissances scientifiques sur lesquelles vous pouvez vous appuyer pour expliquer et comprendre ...

Nature de l'épreuve

Le jury va explorer les connaissances scientifiques mobilisées par le candidat pour expliquer et comprendre l'activité du pratiquant en natation ou en course d'orientation. Ces connaissances scientifiques s'inscrivent dans deux champs différenciés, le champ de la physiologie et le champ de la psychologie.

Dans le champ physiologique, ont été questionnées, la physiologie générale, la physiologie de l'entraînement, la biomécanique, l'anatomie, la neurophysiologie, la physique, la biochimie... Dans le champ psychologique, ont été questionnées, la psychologie du développement, la psychologie de l'apprentissage, la psychologie cognitive, la psychophysiologie, la psychologie clinique, la psychologie sociale...

Ces connaissances doivent alors être articulées pour expliquer et comprendre l'activité du pratiquant dans des niveaux différents de pratique : débutant, débrouillé, expert, profils particuliers (individu en situation de handicap...).

Les attendus de l'épreuve

Le jury attend une réponse structurée qui définit et catégorise la ou les notions concernées (la notion d'anxiété, la notion de plaisir, la notion d'adolescence,...) puis qui présente les connaissances scientifiques référencées permettant d'y répondre. La réponse à la question doit éviter les discours caricaturaux pour donner un éclairage parfois contradictoire (e.g. les différents paradigmes scientifiques) et critique à la question posée. Les connaissances scientifiques doivent être présentées avec mesure pour en montrer les limites et les problèmes épistémologiques et/ou méthodologiques lorsqu'il s'agit de les utiliser pour expliquer l'activité du pratiquant

en contexte. Lors de l'entretien, le candidat doit constamment argumenter son propos en s'appuyant sur ce type de connaissances.

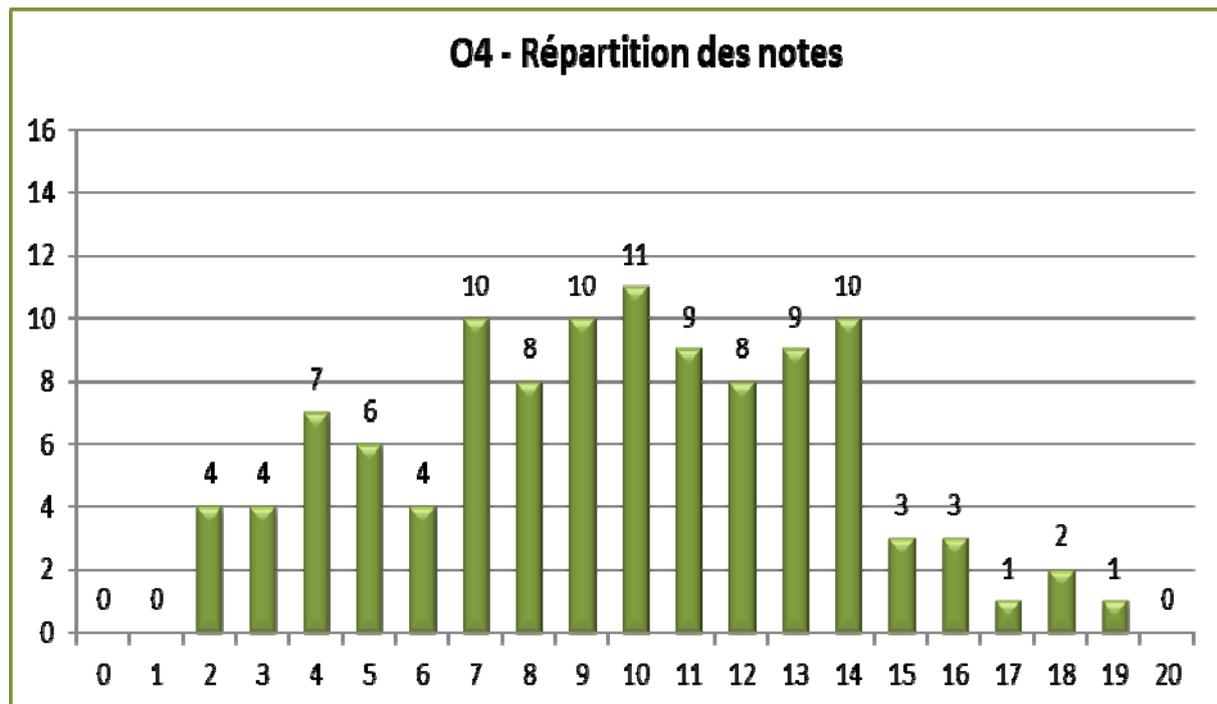
Nous attirons l'attention sur le fait que le candidat doit distinguer ce qui ressort du domaine des connaissances scientifiques et du domaine des connaissances empiriques, pédagogiques, institutionnelles ou pratiques dont il n'est pas question dans cette épreuve.

Les connaissances scientifiques peuvent être issues d'études menées spécifiquement dans le champ de l'APSA mais aussi dans le domaine sportif et de manière plus générale autour de la motricité et des questions d'apprentissage. Les connaissances qui ont été mobilisées par le candidat lors de l'épreuve de l'écrit 2 peuvent être convoquées dans l'épreuve de l'entretien de l'oral 4.

Exemple de thématiques abordées pendant l'épreuve

- Les filières énergétiques sollicitées par l'APSA
- La préparation mentale de l'élève expert
- Les rôles des émotions sur les processus cognitifs du débutant
- Les déséquilibres en natation de vitesse pour un pratiquant expert
- La biomécanique de la course chez l'orienteur expert
- Les effets de l'adolescence sur le pratiquant débrouillé
- Le rôle de la répétition dans l'apprentissage du pratiquant débutant
- Les caractéristiques de la prise d'information en course d'orientation

Répartition des notes de l'oral 4 (Natation et CO confondues – prestation physique et oral)



Course d'orientation

Epreuve orale

Les profils des candidats

Le bon candidat

Le candidat est capable de construire une réponse structurée, argumentée, et convaincante à la question initiale posée. Pour cela, les notions sont définies au préalable en relation avec un cadre d'analyse issu de travaux scientifiques dans les domaines de la psychologie ou de la physiologie. L'argumentation construite par le candidat articule en permanence des connaissances référencées pour expliquer et comprendre l'activité du pratiquant. Ce candidat est capable de mettre en perspective les connaissances scientifiques mobilisées au regard du niveau du pratiquant (débutant, débrouillé, expert). Le lien théorie pratique est donc effectif et pertinent. Certains candidats sont capables de mettre en évidence les limites de leurs assertions en posant un regard critique sur les connaissances scientifiques actuelles pour les nuancer au regard de la complexité de l'activité du pratiquant.

Le candidat moyen

Le candidat convoque des connaissances scientifiques partiellement maîtrisées en fonction des thématiques proposées par le jury. Certains candidats maîtrisent un champ scientifique au détriment de l'autre, entraînant de fait une prestation orale contrastée. D'autres ont une maîtrise superficielle des travaux conduisant parfois à plaquer des connaissances. Enfin, l'activité du pratiquant n'est pas maîtrisée dans toutes ces dimensions du débutant à l'expert conduisant à des incohérences dans le lien théorie-pratique.

Le candidat faible

Le candidat présente des lacunes à la fois en physiologie et psychologie au regard des exigences minimales exigibles pour un étudiant ayant suivi un cursus de STAPS. Nous avons constaté une méconnaissance totale des notions interrogées (ou pire des affirmations totalement erronées) mais également du pratiquant en activité. Le candidat se cantonne à décrire globalement le comportement du pratiquant de manière empirique ou intuitive conduisant à un discours organisé autour d'une forme de bon sens. De fait, on note une absence d'hypothèses explicatives et de relations causes-conséquences avancées par le candidat.

Les notes des candidats

En course d'orientation, les notes à l'oral sont échelonnées entre 0,25/10 et 10/10 avec une moyenne de 04,4/10.

Epreuve Pratique

Analyse des prestations

La pratique physique de course d'orientation, session 2015 de l'agrégation externe d'EPS, consistait en une course en ligne (ordre imposé des balises) avec la possibilité d'utiliser un « joker », c'est-à-dire de sauter une balise dans la succession

imposée. D'autre part il était possible de commencer son parcours par la balise de son choix. Le tracé était de difficulté croissante, du niveau 1 au niveau 4, le parcours faisait 3,8 km à réaliser en 30 minutes.

Les notes à l'épreuve pratique sont échelonnées entre 1,25 et 9,75/10 avec une moyenne de 04,63/10.

A l'exception de quelques-uns, la plupart des candidats témoignent d'un équipement adapté à la pratique de la course d'orientation (chaussure à crampons, boussole, guêtres, boussole, etc.).

Trois profils de candidats peuvent être distingués à partir de l'analyse des performances :

Profil 1 :

Type A : Ces candidats s'engagent par le niveau 1 du circuit. Ils s'arrêtent à chaque point de décision et perdent un temps précieux à lire la carte et à se situer, ce qui diminue leurs possibilités de finir le circuit. La difficulté progressive conduit ces candidats à stopper leurs progressions afin de revenir dans le temps imparti, les meilleurs d'entre eux arrivent à poinçonner une balise de niveau 2. Ce profil correspond à des candidats dont la RK (réduction kilométrique) se situe au-dessus 14 mn/Km.

Type B : Ces candidats s'engagent directement sur un niveau 2 mais ne maîtrisent les routines techniques leur permettant de poursuivre leur course au-delà de ce niveau. Leur choix stratégique n'est pas approprié avec leurs compétences.

Ces candidats sont insuffisamment préparés à la pratique de course d'orientation ne maîtrisent pas les techniques d'orientation rudimentaires. Ces candidats obtiennent des notes basses.

Profil 2 :

Candidats débrouillés qui, par précaution, se sont engagés sur le niveau 1 de difficulté et sont parvenus à terminer le niveau 2. L'allure de course (RK entre 12 et 14 mn/Km) ne les autorise pas à terminer le circuit proposé.

Quelques candidats ont tenté, par l'utilisation du « joker », d'investir le niveau 3, mais pas au-delà d'une balise, par manque de temps.

Les techniques de base semblent maîtrisées, mais leur utilisation à bon escient, reste problématique pour ces candidats qui manquent visiblement d'expérience dans la compétence à identifier la ou les techniques appropriées pour résoudre le problème posé par le traceur.

Profil 3 : Candidats capables d'aller vite sur les niveaux 1 et 2 mais qui deviennent hésitants sur le niveau 3. De fait le niveau 4 a été très peu exploité par crise de temps. Ces candidats avaient les possibilités techniques et physiques pour s'engager directement sur le niveau 2. L'enjeu du concours et la contrainte temporelle ne leur ont pas permis d'exprimer tout leur potentiel.

Conseils de préparation

La course d'orientation nécessite une préparation qui s'inscrit dans la durée. L'expérience acquise par une pratique régulière contribue à l'acquisition d'un bagage technique en orientation et permet de se familiariser avec le milieu forestier. Le jury

insiste donc sur la nécessité de débiter très tôt la préparation, de se confronter à différents types de terrains, différentes difficultés techniques sous des conditions météorologiques et des contextes émotionnels variés.

L'étude d'itinéraire sur des cartes de course, l'entraînement au décodage et à la sélection des informations utiles, constitue un moyen de se préparer dans la compétence à lire et décoder rapidement. Il va de soi que cela ne constitue qu'un aspect de la performance en course d'orientation.

Enfin, même si l'entretien ne porte pas sur la prestation du candidat, une pratique régulière de la course d'orientation permet au candidat de gagner en pertinence lors de l'épreuve orale.

Natation

Epreuve orale

Bilan de l'épreuve

En natation, malgré quelques très bons candidats, le niveau général est apparu décevant aux jurys. Les connaissances basiques sur le fonctionnement humain ne sont souvent pas maîtrisées (anatomie, physiologie,...) et les connaissances liées à la motricité humaine sont parfois totalement méconnues (physiologie de l'effort, psychologie de l'apprentissage,...). Ainsi, à titre d'exemple, la notion basique de « densité » est totalement inconnue par un nombre conséquent de candidats. De même, les notions élémentaires de physiologie de l'effort (VMA, seuil anaérobie, effets perçus des efforts consentis, zones d'effort,...) sont au mieux des connaissances formelles, très rarement mises en relation avec l'activité du pratiquant. Pour le champ psychologique, les concepts sont souvent évoqués sans références précises et définis de manière anecdotique. A titre d'exemple, la notion « d'effort » est souvent définie au regard de la motivation mais le concept n'est pas circonscrit lui-même. Le discours est alors flou et imprécis. Finalement, les connaissances peuvent être totalement ignorées ou superficiellement évoquées.

Evaluation

En natation, les notes à l'oral sont échelonnées entre 0,25/10 et 9,75/10 avec une moyenne de 04,5/10.

Conseils aux candidats

Les membres du jury recommandent aux futurs candidats de voir ou revoir les bases anatomiques et biomécaniques de la natation (les muscles, les facteurs de l'efficacité propulsives, les résistances à l'avancement et propulsives, ...), les bases de la physiologie musculaire (filières énergétiques, la respiration, ...), les notions de psycho-physiologie (ressources informationnelles), les notions de psychologie sociale, cognitive,... pour expliquer et comprendre l'activité d'un pratiquant quel que soit son niveau. Cette épreuve se nourrit d'une articulation de connaissances diverses et variées avec l'activité du pratiquant. Ainsi, des connaissances précises et référencées doivent être convoquées pour pouvoir aborder cette épreuve dans les meilleures conditions

Bilan de l'épreuve pratique

Constats généraux

Il apparaît que la majorité des candidats étaient mieux préparés physiquement à la réalisation de cette épreuve physique qui consistait à réaliser un 400 m nage libre. En effet, les performances chronométriques montrent un niveau supérieur au regard de celles réalisées la session précédente. Les performances se répartissent de 6'34" à 9'24" pour les filles et de 5'21" à 13'02" pour les garçons. Quasiment tous les candidats ont été capables de nager l'ensemble du 400m NL en crawl. Quelques rares candidats ont basculé en brasse ou dos en fin de performance. Les virages ont été mieux maîtrisés que ce soit les virages par renversement ou culbute. De plus, la répartition de l'effort sur chaque 50 m réalisé montre des vitesses

décroissantes tout au long du 400 m NL, attestant en cela d'une piètre gestion de course. Les virages ont été maîtrisés de manière hétérogène. Les candidats les plus lucides sur leurs niveaux de pratique ayant alors substitués aux culbutes des virages par renversement.

Evaluation

La moyenne générale de l'épreuve s'établit à 04.97 sur 10.

29 candidats sur 53 présents (54.72%) ont obtenu la moyenne à cette épreuve qui combinait à la fois une note de performance sur 6.5/10 et une note de maîtrise de l'exécution sur 3.5/10. 24 candidats (45.28%) n'ont pas passé la moyenne.

Conseils aux candidats

Pour l'année 2016, nous conseillons aux candidats d'assurer une préparation spécifique à cette épreuve en allant s'entraîner régulièrement pour pouvoir présenter un niveau de performance et de réalisation acceptable. La préparation à cette épreuve ne peut s'improviser au dernier moment (lors de la proclamation des résultats de l'admissibilité). Pour la majorité des candidats, le temps d'effort se situera en puissance aérobie. Le jury recommande d'améliorer les facultés aérobies tout en cherchant à se perfectionner techniquement (départ, virages, gestion d'effort, connaissances des allures, maintien d'une amplitude et d'une fréquence optimale au regard des capacités de chacun) et d'effectuer un travail sur des allures de course permettant de réaliser une performance optimisée grâce à une vitesse plus régulière.

En ce qui concerne les virages, les candidats devront choisir une modalité de changement de direction adaptée à leurs niveaux de pratique dans cette épreuve. Un virage par renversement étant plus adapté pour des niveaux moyens ou faibles car imposant moins de contraintes biomécaniques et respiratoires (temps d'apnée moins long, complexité biomécanique plus réduite).