



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2018

AGRÉGATION

Externe

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Rapport de jury présenté par

**Monsieur Luc RIA
Professeur des Universités**

Président de jury

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

SOMMAIRE

INFORMATIONS GENERALES	3
STATISTIQUES PAR EPREUVES.....	4
PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE	10
DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE	16
PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION	25
DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION	31
TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION	37
QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION.....	57

INFORMATIONS GENERALES

NOMBRE DE POSTES MIS AU CONCOURS :	50
---	-----------

	INSCRITS	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
Femmes	427	34.08%	43	40.19%	23	46%
Hommes	826	65.92%	64	59.81%	27	54%
TOTAUX	1253		107			

NOMBRE DE CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX DEUX ECRITS :		387
TOTAL ET MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE :		51.75 07.39
TOTAL ET MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES :		67.85 09.69
TOTAL ET MOYENNE DU PREMIER ADMIS :		290.00 15.26
TOTAL ET MOYENNE DU DERNIER ADMIS :	(50ème)	172.00 09.05
TOTAL ET MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS :		208.72 10.99

STATISTIQUES PAR EPREUVE

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	08.59
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	11.58

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	06.79
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	09.26

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	08.59
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	11.58

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	06.79
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	09.26

TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	08.65
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	11.26

	Nombre de notes	Moyennes
ARTS DU CIRQUE	5	10.45
BASKET-BALL	18	08.51
ESCALADE	29	08.37
STEP	31	08.55
TENNIS DE TABLE	23	08.84

notés

QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	08.82
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	11.46

ATHLETISME	53	08.85
NATATION	52	08.79

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 relatifs 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 de l'EPS dans un établissement Exposé = 25 minutes maximum Entretien = 40 minutes
Temps de préparation	4 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 aux différentes dimensions de son environnement. (Présentation numérique)
Compétences évaluées	Le professeur dans son établissement Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'un EPLE 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. Le candidat sait se positionner dans le système (« se situer dans la hiérarchie » et connaître les différents interlocuteurs) ; il maîtrise l'esprit (plutôt que la lettre) des textes.

Oral 2 – Coef. 4	
Epreuve	La leçon Exposé = 30 minutes maximum Entretien = 50 minutes
Temps de préparation	4 heures
Attendus de l'épreuve	A partir des éléments contenus dans un dossier, présenter la nième leçon d'EPS d'un cycle d'APSA pour des élèves dont les caractéristiques sont spécifiées <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	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
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	Le professeur en analyse Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise physique et théorique d'une APSA. Il est capable d'analyser-expliciter sa prestation physique et de proposer des axes de transformation adaptés à ses caractéristiques.

Oral 4 – Coef. 2		
	Deux parties	
Epreuve	Pratique d'une APSA	Entretien 20 minutes (pas de préparation)
	notée sur 10 points	noté 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

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Rappel du sujet

« Les études d'éducation physique sont marginales ; elles sont aussi très "techniques" et n'ont pas pour l'instant de statut universitaire véritable. Elles sont spécialisées au point de n'offrir aucune issue en dehors de l'enseignement. Elles se meuvent dans l'inconfort. L'équilibre semble difficile aussi entre une volonté de connaissance minutieuse des techniques sportives, que l'on veut toujours plus diversifiée, et celle d'approfondir les discours scientifiques sur le mouvement corporel dont les méthodologies et exigences sont à la fois étendues et, dans chaque cas, spécifiques. L'équilibre enfin est fragile entre les certitudes offertes par le terrain où se mêlent des activités très concrètes et une théorie éprouvée comme lointaine, abstraite, non seulement limitée dans ses applications mais dans sa constitution même. »¹

En vous appuyant sur ces propos, vous analyserez l'évolution des contenus dans la formation des enseignants d'éducation physique depuis 1933.

Le sujet 2018 demandait aux candidat.es de comprendre et commenter une citation de deux auteurs reconnus dans le champ de l'éducation physique (la situer dans son contexte, la décrypter et la nuancer) afin de pouvoir répondre à une question plus précise portant sur l'évolution des « contenus » dans la « formation » des enseignants². En ce sens, il s'inscrivait parfaitement dans le cadre des préconisations formulées par les jurys précédents tout en s'appuyant sur le programme actuel de la première épreuve d'admissibilité. En effet, l'origine de la citation appelait davantage à considérer l'item n° 3 : « Cultures scientifiques, techniques et formation des enseignants ». Cela dit, en insistant sur l'évolution des formations enseignantes, la question invitait aussi les candidat.es à questionner les choix opérés par les « actrices et acteurs de l'éducation physique » depuis 1933 – date « charnière » dans la formation des enseignants avec la création de l'ENEP³ – au regard « des politiques éducatives et des réformes disciplinaires ».

Une citation à commenter

Même si le fait de prendre en compte les éléments d'un texte datant de 1975 sur une période antérieure relève d'une forme d'anachronisme méthodologique, les interrogations soulevées par les auteurs permettaient d'ouvrir un certain nombre de réflexions qui croisent l'histoire du processus de scolarisation de l'éducation physique sur la longue durée. En introduisant leurs propos par cette citation, le sociologue Paul Irlinger et l'historien Georges Vigarello annoncent la couleur : l'accumulation des techniques sportives et les connaissances trop formelles en physiologie, en anatomie ou en psychologie, rendent difficile la cohérence de la formation des enseignants d'éducation physique. Leur enquête montre d'ailleurs que les étudiants sont plutôt insatisfaits et que seuls les plus motivés vont chercher des stages de perfectionnement organisés

¹ Paul Irlinger et Georges Vigarello, « La formation des enseignants », Revue *Esprit*, n° 5, mai 1975, p. 687.

² Ce rapport de jury de l'Écrit 1 adopte la règle de l'écriture inclusive, mais sans la mettre en pratique systématiquement. Si l'objectif est de valoriser, à égale visibilité, les femmes et les hommes qui s'engagent dans la préparation de l'Agrégation, il s'agit aussi de pointer, par cet usage partiel, un débat grandissant mais non réglé actuellement. Voir à ce propos l'ouvrage de Marie Duru-Bellat : *La Tyrannie du genre*, Paris, Presses de Sciences Po, 2017.

³ Gérard Fouquet et Jean-Michel Peter, « Création de l'ENEP à Paris en 1933 et formation des enseignants d'éducation physique sous la III^e République », *STAPS*, n° 95, 2012, p. 75-90.

dans les fédérations par l'Amicale des Anciens élèves de l'ENSEP ou par la FSGT. La discipline EPS, à l'heure de son « universitarisation »⁴ avec la création du DEUG STAPS, est en proie au doute. Il faut dire que le climat est plutôt tendu. La réduction du nombre de postes au CAPEPS et l'opposition contre les Centres d'animation sportive (CAS) est réelle. Pierre Mazeaud, alpiniste et juriste, dénonçant le conservatisme des professeurs d'EPS, souhaite, avec sa loi du 29 octobre 1975, légaliser l'intervention d'éducateurs sportifs à l'école, comme le prouve l'article 3 : « Dans l'enseignement du premier et du second degré, tout élève bénéficie d'une initiation sportive. Cet enseignement est gratuit et à la charge de l'État. Il est donné soit par des enseignants, soit sous la responsabilité pédagogique de ces derniers, par des éducateurs sportifs. Il est organisé par les établissements d'enseignement publics et privés et les associations sportives de ces établissements, avec le concours des services du Ministère chargé des sports et des groupements sportifs ... habilités à cet effet ... ». Face à la mobilisation, et au moment où la réforme Haby (d'inspiration libérale) est elle-même fort critiquée, cet article reste inappliqué. En coordonnant ainsi ce numéro spécial de la revue *Esprit* de mai 1975 – une revue mensuelle indépendante⁵ fondée en 1932 par Emmanuel Mounier⁶ dont la ligne éditoriale consiste à décrypter les évolutions de la politique, de la société et de la culture⁷ – Georges Vigarello⁸ prend nettement position dans l'introduction de ce numéro. La présence massive du sport « hypothèque » selon lui le contenu de l'éducation physique. Il est nécessaire, au contraire, de « prospecter la richesse des pratiques corporelles » telles que l'expression corporelle ou la psychomotricité. Cela explique la sollicitation d'auteurs comme Claude Pujade-Renaud et Pierre Parlebas. L'importance de dépasser certaines complexités épistémologiques⁹, sans compter le poids de l'histoire (où l'éducation physique fut aux mains de l'armée et des médecins), doit permettre à l'éducation physique scolaire de trouver sa légitime place. Que faut-il alors retenir de la citation ? Comment les candidat.es pouvaient-ils en extraire l'essentiel ? De l'analyse de la citation se dégagent trois idées permettant de comprendre les raisons pour lesquelles les études en éducation physique « se meuvent dans l'inconfort ». La première porte sur la spécificité du cursus de formation des enseignants d'éducation physique qui, étant très spécialisé et non universitaire, ne correspond guère au modèle des formations des enseignants du secondaire et n'offre pas d'autres débouchés que l'enseignement. La seconde porte sur l'équilibre difficile entre une connaissance minutieuse des nombreuses techniques sportives et l'approfondissement des discours scientifiques sur le mouvement. La troisième porte sur l'équilibre fragile entre les certitudes issues du terrain et une théorie vécue comme éloignée et abstraite¹⁰. Pour rendre intelligibles ces propos, les candidat.es pouvaient faire appel à des travaux s'étant penchés sur les spécificités des formations d'enseignants. Un appui sur l'article de Philippe Perrenoud¹¹ aurait pu les guider. En différenciant la « culture à enseigner », la « culture pour enseigner » et la « culture didactique », ce dernier permet en effet de mieux comprendre les incohérences qui placent les centres de formation en EPS dans un tel inconfort conceptuel, inconfort qui persiste par ailleurs bien après l'« universitarisation ».

⁴ Marc Durand, « La formation des professeurs d'EPS : entre tentation scientifique et sacralisation du terrain », dans l'ouvrage dirigé par Claudine Leray, *Revue EPS, 50 ans*, Paris, Éditions Revue EPS, 2000, p. 90-99.

⁵ Michel Winock, *Histoire politique de la revue « Esprit » 1930-1950*, Paris, Seuil, 1975.

⁶ Jean-Marie Domenach, *Emmanuel Mounier*, Paris, Seuil, coll. « Points », 2014.

⁷ Soucieuse de son indépendance politique, la revue *Esprit* est tout autant un foyer de création intellectuelle qu'un creuset du militantisme personnaliste. Après le « moment 68 », la revue renoue avec les thèses personnalistes et aborde des sujets liés à l'éducation : la formation permanente (octobre 1974), l'éducation physique (mai 1975), l'université (décembre 1978), etc.

⁸ Ancien élève de l'ENSEP (1960-1963), titulaire du CAPEPS, agrégé de philosophie (1969) et professeur d'éducation physique au lycée Michelet de Vanves (1965-1969), Georges Vigarello est en poste à l'INSEP au moment de la publication de cet article.

⁹ Voir l'opposition épistémologique entre Pierre Parlebas et Georges Vigarello durant cette période.

¹⁰ Signalons que Georges Vigarello publie justement un texte sur cette question trois ans plus tôt. Voir « Réflexions sur l'origine, l'unité et la place de la théorie en éducation physique », *Annales ENSEP*, n° 1, mai 1972.

¹¹ Philippe Perrenoud, « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres », dans l'ouvrage dirigé par Raymond Bourdoncle et Lise Demailly, *Les Professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998, p. 175-191.

Une question qui ouvre le sujet

Il était attendu des candidat.es qu'ils ou elles discutent l'évolution des contenus (en dépassant la succession des étapes par une mise en évidence des continuités, filiations et ruptures) à partir de ces idées fortes. Pour ce faire, il semblait essentiel qu'ils ou elles s'attachent à analyser la diversité du « corps-enseignant » dont l'homogénéisation n'est qu'illusion, à l'image de formations historiquement « plurielles »¹². Des contenus centrés sur la sociologie des professions étaient dans ce cas pertinents à mobiliser¹³. Une première idée permettait d'évoquer les différents statuts délivrés aux enseignants (professeur d'éducation physique, moniteur, maître d'éducation physique, PEGC valence EPS, professeur-adjoint, chargé d'enseignement, agrégé), lesquels sont sanctionnés par l'obtention d'un diplôme/concours¹⁴ (CAEP, CAEP degré supérieur, CAPEP, CAPEPS, CAPEGC, Agrégation) et liés à une durée de formation variable (allant de 2 ans à 5 ans aujourd'hui pour les professeurs). Les maîtres d'éducation physique, par exemple, bénéficient après la Seconde Guerre mondiale d'une formation plus courte, pratique et technique, alors que les professeurs reçoivent des contenus plus théoriques au sein d'une formation plus longue. Cela supposait, pour les candidat.es, d'évoquer les connaissances scientifiques (anatomie, physiologie, psychologie, etc.), les connaissances techniques (la méthode néo-suédoise, l'hébertisme, les techniques sportives) et les connaissances pédagogiques enseignées prioritairement selon les lieux de formation (IREP-IREPS¹⁵, ENEP-ENEPS-ENSEPS¹⁶, CNMA¹⁷, CREGS-CREPS, CFR-PEGC, UER EPS, UFR STAPS, IUFM, ESPE). Cela supposait aussi d'interroger l'impact de certains acteurs-concepteurs telle l'empreinte d'un Georges Hébert, d'un Robert Mérand, d'une Claude Pujade-Renaud ou encore d'un Michel Delaunay dans leurs centres respectifs. Cette diversité du « corps-enseignant » et des « profils de la professionnalité »¹⁸ montrait qu'on ne pouvait traiter ce sujet de manière linéaire et neutre. L'ambivalence des contenus de la formation doit beaucoup à la pluralité des structures de formation (y compris les structures privées telles que l'IFEPSA¹⁹) et des itinéraires possibles²⁰. Les meilleur.es candidat.es ont d'ailleurs pu relier la dynamique de ces formations et itinéraires aux profondes différences existant entre les formations du primaire et celles du secondaire français, tout en les mettant en relation avec les politiques éducatives. Une deuxième idée que soulevait le sujet est la pluralité des sciences et leur fondement épistémologique²¹ qui est au cœur de la

¹² Jean Saint-Martin et Benoit Caritey, « Le singulier pluriel des formations initiales », dans l'ouvrage dirigé par Michaël Attali, *L'Univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*, Paris, Vuibert, 2006, p. 9-37.

¹³ Julien Fuchs, Alain Vilbrod, Élodie Autret (dir.), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, Paris, Éditions EPS, 2013 ; Dominique Bret, « Le professeur d'Éducation physique et sportive (EPS) : un enseignant comme les autres ? », *Carrefours de l'Éducation*, n° 27, janvier-juin 2009, p. 117-130.

¹⁴ Christian Dorville, « Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique », dans l'ouvrage dirigé par Jean-Paul Clément et Michel Herr, *L'Identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle. Entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, p. 311-326.

¹⁵ Jean Saint-Martin, « La création des Instituts régionaux d'éducation physique et le modèle du médecin gymnaste en France à la fin des années 1920 », *STAPS*, n° 71, 2006, p. 7-22.

¹⁶ Éric Levet-Labry, *Les Écoles Normales Supérieures d'Éducation Physique et Sportive et l'Institut National des Sports : étude comparée des établissements du régime de Vichy à la création de l'INSEP (1977)*, Marne la Vallée, Thèse de doctorat d'histoire, Université de Marne la Vallée, 2007.

¹⁷ Doriane Gomet, « Le Collège National des Moniteurs et Athlètes (CNMA) : premier grand centre de construction de l'excellence sportive, (1940-1944) », dans l'ouvrage dirigé par Thomas Bauer et Doriane Gomet, *Histoire de la performance du sportif de haut niveau*, Paris, Les cahiers de l'INSEP n° 46, 2010, p. 219-227.

¹⁸ Chantal Amade-Escot, « Les profils de la professionnalité, recherche et conception de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947 -1989) », dans l'ouvrage dirigé par Jean-Paul Clément et Michel Herr, *L'Identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clermont-Ferrand, AFRAPS 1993, p. 365-375.

¹⁹ Michaël Attali, Doriane Gomet (dir.), *Une histoire des formations aux métiers du sport. L'institut d'Angers*, Rennes, PUR, 2017.

²⁰ Citons par exemple celui de Jacques Thibault, *Itinéraire d'un professeur d'éducation physique*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1992.

²¹ Loïc Jarnet, « Pour une épistémologie apostérioriste des STAPS », *STAPS*, n° 65, 2004, p. 27-41 ; Olivier Gonzalez, « La création d'une science des activités physiques et sportives : entre controverse épistémologique et querelle de famille

formation. Dans ce sens, la voie universitaire a pu apparaître aux yeux de certains dirigeants gouvernementaux ou à ceux des syndicats comme un eldorado pour résoudre cette crise et légitimer la discipline sur le plan scolaire²². Or, le changement des UER EPS en UFR STAPS (l'acronyme souligne l'articulation entre des connaissances de natures différentes et illustre la diversité des savoirs enseignés) avec son éclectisme scientifique ne lui a-t-il pas un temps porté préjudice ? Cela dit, pour contrecarrer une dévalorisation sociale des savoirs corporels au profit de savoirs plus académiques, l'intellectualisation de la formation n'a-t-elle pas permis de diversifier les parcours et les débouchés professionnels dans un contexte de plus en plus concurrentiel des métiers de l'encadrement sportif (Ministère des sports²³, MESR, Branche professionnelle du sport, Fédérations) ? Une troisième idée sous-jacente à ce sujet était la distinction entre deux types de formation : la formation initiale, celle reçue en début de formation dans laquelle interviennent nombre de théoriciens et autres universitaires, et la formation continue, celle qui permet de se perfectionner tout au long de sa carrière et souvent encadrée par des professionnels de terrain. La création des concours internes du CAPEPS et de l'Agrégation dans l'histoire de l'éducation physique scolaire a joué un rôle dans l'évolution de cette formation continue, institutionnelle ou personnelle, en offrant la possibilité aux enseignants de s'auto-former, se co-former voire se réformer. La création de la Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN) par Alain Savary, en 1982, fut un levier pour organiser au niveau rectoral les Formations professionnelles continues (FPC). On pouvait envisager également, sur les dernières années de la période étudiée, l'apport des nouvelles ressources professionnelles désormais accessibles grâce aux outils numériques. Enfin, lorsqu'on parle de formation, on ne peut omettre les engagements personnels (sportifs, syndicaux, associatifs, etc.) et surtout les différenciations qui existent entre hommes et femmes. Les idées reçues sur les pratiques physiques sportives féminines²⁴ n'ont-elles pas conditionné certains cloisonnements pédagogiques ? Le fait que les filles de l'ENSEPS suivaient des cours au CREPS de Châtenay-Malabry alors que les garçons se formaient à la redoute de la Faisanderie ne représente-t-il pas cette distinction qu'on retrouve par exemple dans les contenus proposés en éducation physique, suggérés dans les Instructions Officielles de 1967 (ex. danse pour les filles, combat pour les garçons) et révélateurs de persistantes contradictions de genre²⁵ ?

Classement des copies

Sur la forme, il était attendu que la citation soit analysée dès l'introduction pour en dégager les axes de réflexion et faire en sorte que ceux-ci soient régulièrement rappelés dans l'argumentation. À cet égard, les meilleur.es candidat.es ont été capables de développer des idées avec, comme point de départ, des propos contextualisés de Paul Irlinger et Georges Vigarello. À l'inverse, les autres se sont contenté.es d'utiliser la citation pour illustrer des propos issus de leurs connaissances, ce qui ne leur a pas permis de répondre précisément à la commande du sujet.

Le jury attire l'attention sur les éléments qui ont servi à discriminer les dissertations.

Niveau 1 : « il était une fois... »

La réponse, naïve, est un discours générique n'interrogeant pas l'évolution des contenus dans la formation des enseignants.

», dans l'ouvrage dirigé par Cécile Collinet et Philippe Terral, *Sport et controverses*, Paris, Editions archives contemporaines, 2013, p. 247-268.

²² Stéphan Mierzejewski, *Le Corps académisé. Genèse des STAPS (1968-1982)*, Thèse de doctorat en STAPS, Université Paris X – Nanterre, 2005.

²³ Marianne Lassus, *Jeunesse et Sports. L'invention d'un Ministère (1928-1948)*, Paris, INSEP, 2017.

²⁴ Annick Davaisse, Catherine Louveau, *Sports, école, société : la part des femmes*, Paris, Actio, 1991.

²⁵ Voir par exemple les articles de Loïc Szerdahelyi : « Les enseignantes d'EPS des "années 68". L'apprentissage sur le tas de l'inévitable mixité », dans l'ouvrage dirigé par Christine Morin-Messabel, *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, PUL, 2013, p. 71-88 ; « Enseignantes paradoxales. Femmes d'action en EPS (1941 et 1989) », *Tréma*, n° 40, 2016, p. 41-50.

À ce niveau se retrouvaient, bien entendu, les devoirs inachevés et hors sujet, tout comme les fresques historiques qui amenaient certes quelques éléments sur l'évolution de la formation des enseignants mais témoignaient de connaissances lacunaires, voire inexistantes, sur les contenus à proprement parler. Une absence quasi totale de prise en compte de la citation était en outre lourdement sanctionnée.

Niveau 2 : « réducteur »

La réponse, à partir de la citation, se réduit à une succession de constats sur les contenus dans la formation des enseignants.

La citation était très peu exploitée dans l'argumentation ou, à l'inverse, régulièrement affichée sans pour autant être analysée. L'évolution des « contenus » était sous-entendue, mais ni « quantifiée », ni « qualifiée », et rarement mise en évidence par des indicateurs précis. En outre, les connaissances étaient approximatives, parfois caricaturales voire anachroniques, et rarement référencées.

Niveau 3 : « incomplet »

La réponse est une réflexion illustrée par la citation sur l'évolution des contenus dans la formation des enseignants.

Les devoirs revenaient sur les propos de Paul Irlinger et Georges Vigarello sans toutefois saisir la portée des débats sous-jacents. À ce niveau, les connaissances étaient relativement bien mobilisées. Les lieux de formation, les savoirs enseignés et les diplômes obtenus, avec parfois une distinction entre formation initiale et formation continue, émergeaient.

Niveau 4 : « discussion »

La réponse intègre la citation pour analyser les principaux leviers d'évolution, entre les curricula réel et prescrit, des contenus dans la formation des enseignants.

Les trois idées soulevées par Paul Irlinger et Georges Vigarello étaient prises en compte pour analyser les acteurs et les leviers de transformation des contenus. Les candidat.es ont mobilisé des connaissances variées (formation initiale et continue, certifications, supports pédagogiques, etc.), pertinentes et issues de champs divers.

Niveau 5 : « interprétation »

La réponse se distancie de manière critique pour mettre en relation les débats et les mécanismes sous-jacents liés à l'évolution des contenus dans la formation des enseignants.

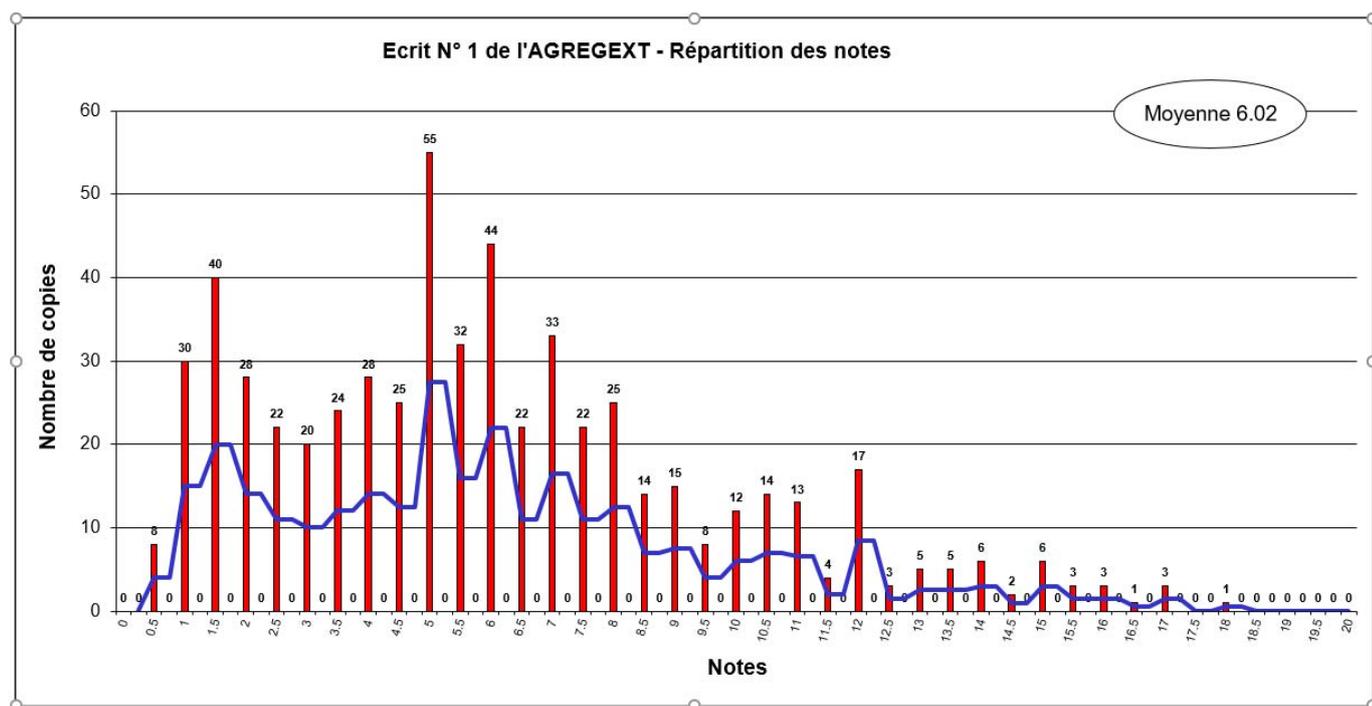
Les candidat.es ont tenté d'appréhender les mécanismes liés à l'évolution des contenus, tant dans les pratiques que dans les textes. Les propos de Paul Irlinger et Georges Vigarello dans une revue indépendante comme *Esprit*, à savoir sa place et son impact dans les débats d'idées liés à la place massive du sport et l'absence de réflexion épistémologique autour du mouvement corporel, étaient mis en évidence dans l'argumentation. Les candidat.es ont intégré dans leur réflexion l'évolution des statuts, des référentiels de formation, des spécificités entre formation initiale et formation continue et des dimensions genrées et ce, tout au long du devoir.

Par ailleurs, à l'intérieur de chacun des cinq niveaux, plusieurs indicateurs ont permis au jury d'affiner les notes : la qualité de l'argumentation, la précision des connaissances, la contextualisation des références, la diversité des champs d'argumentation, l'étendue de la période analysée ainsi que la maîtrise de la langue française.

Commentaires sur les productions et recommandations aux candidat.es

Le jury reconduit les constats des années précédentes concernant la forme des copies, la contextualisation des propos et, d'un point de vue méthodologique, la maîtrise des « canons » de la dissertation. Le jury rappelle qu'il est impératif que la copie soit rédigée. En ce sens, les tirets, alinéas et plans détaillés sont

irrecevables. S'agissant de l'usage de la citation, il est vivement conseillé de la mobiliser dès l'entame de l'introduction plutôt que d'avoir recours à d'autres auteurs ou d'attaquer le devoir par des considérations générales sur des faits d'actualité (ParcourSup, PPCR...pour citer les exemples les plus édifiants). Cette année, le jury souhaite mettre l'accent sur deux aspects importants : les références bibliographiques et la manipulation des sources²⁶. S'agissant des références, il est attendu d'un.e candidat.e à l'Agrégation qu'il ou elle soit en mesure d'appuyer ses propos en faisant appel à des articles scientifiques ou à des chapitres d'ouvrage (en mentionnant *a minima* le nom de l'auteur, le titre de l'article et la date de parution). Par contre, cet exercice ne doit pas s'effectuer au détriment de l'argumentation elle-même et, en aucun cas, les dissertations ne doivent se transformer en catalogue bibliographique. Par ailleurs, cet appui sur des travaux historiques (supposés lus) ne peut se faire de façon approximative ou aléatoire. Il n'est pas acceptable d'évoquer une citation de l'historien Jacques Thibault et de l'attribuer à l'entraîneur portugais de football Carlos Queiroz. Il est tout aussi périlleux d'attribuer à Norbert Elias des propos sur la situation de l'EPS dans les années 1960 ou de considérer que l'ouvrage de Pascal Ory, *La Belle Illusion*²⁷, concerne les années 1980. En dehors des références bibliographiques, les candidat.es peuvent aussi mobiliser des sources de première main pour étayer leur démonstration. Des témoignages publiés dans la *Revue EPS* ou *Héraclès*, des ouvrages édités dans le passé mais aussi des films et documentaires peuvent servir d'arguments. *À l'école du sport* (1953), distribué par l'INSEP en 1992, présentant par exemple les formations séparées (hommes et femmes) de maîtres et moniteurs d'éducation physique en 1953 et montrant que la formation dispensée dans les CREPS des années 1950 était plurielle, pouvait cette année servir de source originale et pertinente.



²⁶ La distinction entre références bibliographiques et sources est clairement posée dans l'ouvrage de Cécile Ottogalli-Mazzacavallo et Philippe Liotard, *L'Éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 2012, p. 11-12.

²⁷ Pascal Ory, *La Belle Illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire*, éditions du CNRS, 2016.

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Rappel du sujet :

À quelles conditions les efforts et les performances des élèves en éducation physique et sportive peuvent-ils s'accompagner du développement de compétences et d'une culture spécifique ?

1 RAPPEL DES ATTENDUS DE L'ÉPREUVE

Cette épreuve consiste en une dissertation portant sur les aspects biologiques, psychologiques et sociologiques du développement de la personne et des apprentissages en contexte scolaire, en relation avec les pratiques professionnelles en EPS. Dans ce cadre, il était attendu des candidats qu'ils démontrent leur capacité à argumenter un point de vue problématisé pour répondre à une question qui mettait en relation plusieurs notions.

Au regard des conseils donnés aux candidats dans les précédents rapports de jury, l'analyse des copies de la session de 2018 révèle certaines améliorations, notamment en ce qui concerne les nuances apportées aux propos (certains candidats évitant l'écueil des nuances « formatées » en centrant les limites sur le sujet lui-même), l'articulation entre les différents champs théoriques (certains candidats ont su diversifier les connaissances mobilisées pour élargir et discuter les notions du sujet et les relations), ainsi que la qualité des conclusions. Ces améliorations n'ont cependant été relevées que dans un nombre réduit de copies et restent une priorité pour tous. D'autres lacunes mises en évidence lors des sessions précédentes restent toujours d'actualité. Le présent rapport s'inscrit donc pleinement dans la continuité des rapports du jury des années précédentes, notamment en ce qui concerne :

- les attendus de l'épreuve ;
- l'analyse de la commande associée au sujet ;
- la forme et la fonction de l'introduction ;
- le degré d'appropriation et la pertinence de l'usage des connaissances.

2 L'ANALYSE DU SUJET

Le sujet invitait les candidats à s'interroger sur les relations entre deux blocs : un premier bloc comprenant deux notions (les efforts et les performances des élèves) et un second bloc comprenant deux autres notions (le développement des compétences et d'une culture spécifique). Face à un sujet complexe de ce type, faisant intervenir ici plusieurs notions, il importait que les candidats comprennent le sens de la question posée sans s'engager précipitamment dans des mises en relation aléatoires entre les différentes notions. Celles-ci faisant explicitement référence à deux items du programme (« Energie, effort et performance dans les apprentissages en éducation physique et sportive » et « Connaissances, compétences et cultures »), de nombreux candidats ont eu tendance à articuler les efforts avec les performances d'un côté, et le développement des compétences avec une culture spécifique, sans que ces réflexions viennent étayer la relation centrale présente dans le sujet. Les meilleurs candidats ont su mêler des relations « intra-items » avec une réponse explicite au sujet.

Si la centration sur la relation entre les deux blocs était déterminante, il était aussi attendu des candidats qu'ils s'engagent dans de véritables démonstrations. Trop souvent, des liens ont été évoqués, sans que des connaissances scientifiques soient mobilisées pour les étayer. Des propositions professionnelles étaient attendues pour opérationnaliser la façon dont les efforts et performances des élèves peuvent s'accompagner du développement des compétences et d'une culture spécifique, mais il importait aussi d'expliquer cet « accompagnement » en identifiant clairement des conditions et en les argumentant avec des preuves scientifiques et des injonctions institutionnelles. Cet effort d'agrégation de connaissances permettait de

délimiter des conditions, d'en pointer les limites, voire de les mettre en tension avec des conditions qui ne garantissent pas une relation fructueuse entre les deux blocs.

Pour que cette analyse rhétorique prenne de l'épaisseur, il était incontournable de délimiter chacune des notions, d'éviter la simple substitution d'un terme par un autre (par exemple en assimilant les compétences aux ressources) et la confusion entre les termes du sujet (par exemple en assimilant les performances aux compétences). Les bonnes copies ont su élargir le sens des notions et parfois les discuter.

2.1 Les efforts et les performances des élèves

La notion d'effort pouvait *a minima* être définie comme l'activité d'un être conscient qui mobilise toutes ses forces pour résister ou vaincre une résistance. Au-delà de ce sens commun, il s'agissait de décliner plus précisément la notion d'effort, par exemple en relevant sa double composante physiologique et psychologique (Caillaud, 2000). Le pluriel associé aux « efforts » invitait les candidats à les décliner pour les étudier plus finement. Une première catégorisation pouvait consister à différencier les efforts au plan qualitatif, en envisageant par exemple les efforts physiques et les efforts mentaux. Une seconde catégorisation pouvait porter sur l'intensité des efforts : par exemple, le niveau d'effort consenti et le niveau d'effort mesuré. Une autre façon d'appréhender les efforts au pluriel consistait à les appréhender dans une dimension plus subjective : par exemple, l'effort perçu, la sensation de pénibilité, la signification culturelle des efforts selon le champ d'apprentissage dans lequel ils sont réalisés, etc. Une réflexion sur la place accordée aux efforts permettait également d'ouvrir des perspectives de mise en relation avec les autres notions du sujet : les efforts comme condition d'apprentissage (par exemple, s'engager dans des répétitions), indicateur d'apprentissage (par exemple, le gain d'efficacité), objet d'apprentissage (par exemple, connaître un effort, se préparer à l'effort, gérer un effort) ou finalité de l'apprentissage (par exemple, les valeurs liées au goût de l'effort).

La notion de performance pouvait *a minima* être définie comme un résultat perçu, mesuré et situé sur un continuum évaluatif (Leplat, 1988). Dans son sens le plus large, la performance pouvait renvoyer à la quantification d'un aspect du comportement ou de ses conséquences. Ce type de définition évitait aux candidats de réduire les performances des élèves aux seuls résultats mesurés en référence aux modèles du sport de haut niveau. En contexte scolaire, les performances peuvent être absolues, relatives (individualisées), collectives (« pair-formance »), vécues « du dedans » (Saury, 2014). Les performances en tant que quantification débordent donc le seul résultat du comportement dans une APSA. Pour comprendre leur signification, c'est-à-dire ce qu'elles apportent comme informations à l'enseignant ou aux élèves, il importait d'étudier les performances en relation avec les situations dans lesquelles elles sont mesurées. Il était par exemple possible de s'interroger sur la stabilisation des performances des élèves dans différents contextes, ou encore sur les différents niveaux de performances pouvant renseigner une même compétence (Paquette, 2002).

L'analyse des efforts et des performances des élèves en EPS permettait d'explorer des relations multiples entre ces deux notions. À un premier niveau, il était possible d'envisager des relations causales. Dans un sens, la persévérance dans l'effort peut améliorer les performances (Delignières, 2000). La performance peut aussi être améliorée rapidement en travaillant sur le niveau d'effort consenti (Coquart et Baron, 2018). Dans un autre sens, l'effort pouvait être envisagé comme un indicateur de la performance, par exemple sous l'angle d'une échelle d'évaluation de l'effort permettant de réguler son entraînement. À un second niveau, les relations entre les deux termes pouvaient être discutées. Par exemple, les performances peuvent être réalisées sans sensations d'effort lorsque des sportifs font l'expérience du « flow ». Par ailleurs, si l'amélioration des performances peut être liée à une augmentation des efforts, elle peut aussi être mise en relation avec une diminution du coût énergétique des actions réalisées. Dans certains cas, les performances peuvent aussi freiner les efforts. Selon les orientations motivationnelles (performance auto-référencée ou socialement référencée), l'effort peut à la fois être considéré comme un moyen de développer sa

compétence, mais aussi comme un risque de dévoiler son incompétence, pouvant même conduire à des stratégies d'auto-handicap. En effet, si les efforts sont valorisés dans le système éducatif, certains élèves peuvent préférer masquer leurs efforts pour éviter d'être dévalorisés par une mauvaise performance, ou au contraire attribuer leur réussite à une aptitude innée (par exemple, le « talent ») pour en retirer une meilleure estime de soi (Weiner, 1992). Du point de vue de l'enseignant, des stratégies peuvent également être employées pour masquer les efforts ou distraire les élèves de l'effort afin d'encourager de meilleures performances individuelles ou collectives. Citons par exemple l'intérêt des distracteurs cognitifs, des émotions, ou encore de la pratique en groupe sur la diminution de l'effort perçu. À ce titre, les effets de la recherche d'une performance collective pouvaient être discutés en montrant qu'elles peuvent aussi mener à la paresse sociale dans certaines conditions : une performance à la portée de tous, des efforts redondants, un manque de lisibilité des contributions de chacun, etc.

2.2 Le développement de compétences et d'une culture spécifique

Si la compétence est une notion ambiguë et polysémique (Fargier, 2006), plusieurs points de repère pouvaient être mobilisés pour la définir (Mottier-Lopez, 2016) : être compétent suppose la mobilisation à bon escient de ressources de différents ordres (internes ou externes) par un individu ou un groupe d'individus, pour résoudre des tâches ou problèmes complexes, dans un contexte singulier, avec une certaine reproductibilité (dans une classe de situation) et un caractère dynamique et évolutif. En outre, des repères institutionnels, peu mis en avant par les candidats, permettaient d'éclairer cette notion : « une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites » (Socle commun, 2015). Au collège, des compétences générales sont définies, traduisant les domaines et éléments signifiants du socle commun. Ces compétences générales sont à relier, à l'échelle des champs d'apprentissage, à des attendus de fin de cycle. Les programmes d'EPS du lycée identifient des compétences attendues dans les APSA, articulant une compétence propre et plusieurs compétences méthodologiques et sociales, et mettant en synergie des connaissances, capacités et attitudes. Au-delà du seul terme de compétence, le sujet interrogeait le « développement des compétences ». De nombreux candidats ont évincé la notion de développement pour ne s'intéresser qu'aux compétences prescrites par les programmes. Envisager le processus de développement permettait d'éviter la parcellisation des compétences, parfois assimilées dans les copies à un découpage de ressources (physiques, méthodologiques et sociales), indépendamment du contexte ou des situations dans lesquelles elles s'exercent. Si le développement des ressources constituait une condition pour développer des compétences, d'autres conditions pouvaient être interrogées : la mise en synergie des ressources pour faire face à une situation complexe (Delignières, 2014), la construction et la reconnaissance d'airs de famille entre des situations (Komar & Adé, 2014), la continuité d'engagement entre les tâches d'apprentissage et les pratiques cibles (Terré, Sève & Saury, 2016), la remobilisation de ce qui a été appris dans des contextes nouveaux, etc. Pour aborder le développement des compétences dans une logique scolaire, les candidats pouvaient aussi prendre appui sur des repères institutionnels : la nécessaire articulation des éléments du socle commun et des attendus de fin de cycle, la proposition de repères et d'échelles de progressivité et de maîtrise, l'imbrication des dimensions motrices, méthodologiques et sociales au sein des compétences, etc.

La culture, ce « concept polymorphe » (Develay, 2015), laissait envisager un panorama très divers de définitions, supposant également une prise de position ou une discussion de la part des candidats à propos de l'adjectif « spécifique ». La culture pouvait tout d'abord se caractériser par la spécificité de ce qui est à apprendre : un ensemble de normes, de valeurs, de pratiques, caractéristiques d'un groupe donné, transmis par l'apprentissage et l'éducation (Piattelli-Palmarini et Morin, 1974). D'autre part, la culture pouvait renvoyer à la spécificité de ce que peuvent vivre les élèves, participant ainsi à la construction d'une culture personnelle (par exemple, une expérience à vivre dans une APSA ou un champ d'apprentissage, des émotions typiques à rechercher et à partager, etc.). La « spécificité » de la culture de l'EPS pouvait être envisagée comme au carrefour d'une diversité de cultures : culture scolaire, culture corporelle, culture

sportive, etc. La culture scolaire pouvait ainsi se référer à la sélection, dans la culture d'une époque donnée, de contenus en fonction de valeurs de références que l'on souhaite diffuser à l'école, et d'adaptations associées aux potentialités des élèves (Develay, 1992). À ce titre, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture pouvait être un des marqueurs de cette culture partagée par l'ensemble des disciplines. Plus précisément, en EPS, des évolutions et dilemmes pouvaient être pointés. Il était possible de discuter des relations entre la culture scolaire et la culture sportive en EPS, celle-ci évoluant avec les programmes de collège de 2015 d'une logique complémentaire – des éléments de la culture scolaire à côté des éléments de la culture sportive – vers une logique d'inclusion – des éléments de la culture scolaire prenant du sens dans des champs d'apprentissage qui définissent les contours des expériences culturelles à vivre (Sève et Terré, 2016). Il était aussi possible de discuter du dilemme entre l'exigence d'une culture polyvalente et la nécessité de vivre des expériences culturelles approfondies. Les programmes d'EPS pour le cycle 3 et cycle 4 envisagent ainsi un parcours de formation « équilibré et progressif », s'appuyant sur des APSA « diversifiées » relevant des quatre champs d'apprentissage, ce qui pouvait être mis en tension avec le choix de programmations d'APSA plus resserrées, facilitant une continuité d'apprentissage pour permettre aux élèves de vivre pleinement certaines expériences culturelles.

L'analyse des deux notions permettait d'envisager une diversité de relations, de tensions ou de problèmes. À un premier niveau, il était possible d'envisager des relations causales ou réciproques entre les deux notions. D'une part, le développement de compétences paraît nécessaire pour s'approprier une culture spécifique, par exemple à travers les compétences du socle délimitant les contours d'une « culture scolaire commune » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015). D'autre part, c'est la culture qui donne sens au développement de compétences, à travers des expériences à vivre ou des projets significatifs, authentiques (Delignières, 2014), en considérant ainsi que la culture ne représente pas uniquement ce que l'élève acquiert, mais aussi ce qu'il s'approprie (Develay, 2015). À un second niveau, les relations entre les deux notions pouvaient aussi prêter à discussion. Ainsi, pour développer des compétences, la culture spécifique de l'EPS ne pouvait pas être uniquement entendue comme une somme de contenus, de techniques, d'habiletés, de connaissances propres aux APSA. Au-delà de cette conception cumulative, il était possible de s'interroger sur la dimension anthropologique de la culture, c'est-à-dire en envisageant le rapport que l'élève construit avec son corps, sa motricité, le milieu dans lequel il agit pour construire des compétences (Fargier, 1997), en fonction de valeurs visant à transcender les différences et à fédérer les individus (Forquin, 1989). D'autres problématiques pouvaient être également envisagées. Par exemple, la nécessité d'un temps long pour développer des compétences (Delignières, 2014) pouvait être mise en tension avec les exigences d'une culture polyvalente mise en avant dans les programmes d'EPS ; la définition d'une culture spécifique comme un patrimoine préexistant pouvait être questionnée au regard du remodelage permanent de la culture par l'activité des élèves au sein de groupes ou communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991) ou de la visée de compétences censées ouvrir le champ des possibles et permettre une forme de créativité. Envisagée sous un angle plus local, la culture d'établissement pouvait également se traduire par des formulations spécifiques de compétences dans les APSA, articulées aux attendus de fin de cycle et compétences générales. Les situations dans lesquelles les compétences sont développées pouvaient également être interrogées au regard de la culture spécifique : par exemple, la nécessité de s'éloigner de la « forme » des pratiques sociales de référence pour mieux s'approcher du « fond » à travers des formes de pratiques scolaires des APSA (Mascret et Dhelemmes, 2011).

2.3 La relation d'accompagnement

L'analyse des quatre notions du sujet permettait d'examiner et d'opérationnaliser différentes relations d'accompagnement, dont la liste qui suit n'a pas pour prétention d'être exhaustive.

Des relations d'accompagnement par causes à effets pouvaient être identifiées. Par exemple, les performances des élèves dans des formes de pratique scolaire peuvent révéler simultanément un niveau de maîtrise d'éléments signifiants du socle commun (culture scolaire) et d'attendus de fin de cycle (culture

spécifique à un champ d'apprentissage). Ces relations de causalité ne sont pas nécessairement fructueuses. Des élèves peuvent développer leur compétence sans obtenir un gain en termes de performances, voire en les voyant diminuer comme le montrent les hypothèses de progression-régression (Fitts, Bahrick, Noble, and Briggs, 1959) et de non-linéarité des apprentissages (Delignières, 2006). Réfléchir aux conditions dans lesquelles une relation ne s'opère pas permet de souligner, par contraste, les conditions dans lesquelles une relation peut se réaliser. Par exemple, le fait de caractériser des performances qui ne donnent aucune indication sur un niveau attendu de compétence (parce qu'elles peuvent être obtenues sans remobiliser ce qui a été appris, parce qu'elles ne sont pas reproductibles, etc.) pouvait permettre de mieux délimiter les conditions dans lesquelles les performances peuvent renseigner sur un niveau attendu de compétence (des performances relatives tenant compte des qualités physiques des élèves, des performances reproductibles dans des champs d'apprentissage ou des disciplines différentes, des performances évaluées en situation complexe, etc.). Ces relations de causalité pouvaient également être élargies en montrant comment une même cause pouvait engendrer des effets contraires. Par exemple, si la culture de l'apprentissage collectif en EPS est de nature à rendre les efforts plus acceptables, elle peut aussi conduire certains élèves à réduire leurs efforts pour les faire reposer sur leurs partenaires.

Des relations d'accompagnement par l'inclusion d'une thématique dans une autre thématique pouvaient également être identifiées. Par exemple, il était possible de défendre l'idée selon laquelle l'expérience de la performance est constitutive de la culture à vivre dans le premier champ d'apprentissage. Cela supposait de considérer la culture, non pas seulement comme un héritage à transmettre, mais aussi comme un micro-monde auquel les élèves peuvent avoir accès en vivant et recherchant des émotions de nageur, d'athlète, etc. De la même manière, la gestion de l'effort, la connaissance de l'effort ou la préparation à l'effort pouvaient être appréhendées comme des compétences à maîtriser en EPS. D'autre part, la culture de l'effort pouvait également renvoyer à des normes de dépassement de soi, que les adolescents peuvent intérioriser. Ces considérations pouvaient permettre d'éviter certains lieux communs, parfois retrouvés dans les copies, suggérant que l'ensemble des adolescents d'aujourd'hui aurait perdu le goût de l'effort.

Des relations d'accompagnement par réciprocité pouvaient aussi être examinées. Par exemple, si des efforts sont nécessaires pour développer des compétences, un gain de compétence peut aussi s'accompagner d'une réduction des efforts ou des sensations d'effort. De façon analogue, si les performances peuvent être un indice du niveau de développement des compétences, développer certaines compétences en EPS (par exemple, lorsqu'il s'agit de prendre en charge son propre entraînement) suppose de pouvoir identifier et apprécier l'évolution de ses performances (par exemple, lorsqu'il s'agit de réguler une charge de travail). Ces relations réciproques permettaient aux candidats de discuter du sujet sans s'engager précipitamment dans l'exposé de solutions professionnelles.

Si diverses relations étaient envisageables, le jury rappelle toutefois que celles-ci ne pouvaient être étudiées à vide, sans une connaissance précise des thématiques mises en tension (en particulier, dans ce sujet, une connaissance des processus de développement des compétences et l'accès à une culture).

3 LES NIVEAUX DE PRODUCTION

La correction des copies a permis d'identifier cinq niveaux de production. Dans un premier temps, les copies ont été classées par rapport au niveau de prise en compte de la question (« à quelles conditions ») et de la relation majeure (entre efforts/performances et développement de compétences/culture spécifique). L'évaluation et la notation des copies ont ensuite été affinées en tenant compte de la maîtrise des connaissances scientifiques et de la pertinence des propositions professionnelles.

Niveau 1 : Plusieurs types de copies ont été positionnés à ce niveau pour des raisons différentes :

- des copies inachevées dans lesquelles une partie annoncée n'était pas développée ou ne présentant aucune conclusion ;
- des copies irrecevables dans leur forme (schémas, extraits de brouillon, etc.) ;

- des copies dans lesquelles les propos tenus relèvent de lieux communs concernant l'enseignement de l'EPS, ne trouvant aucun ancrage dans les textes officiels et/ou n'abordant aucune condition pour articuler les deux blocs.
- des copies juxtaposant le traitement des thématiques du sujet.

Niveau 2 : Les copies positionnées à ce niveau se caractérisent par une vision restrictive ou une assimilation des notions clefs du sujet à d'autres notions connexes. Par exemple, les réponses au sujet s'appuient sur une réduction de l'effort à sa seule dimension physique, de la performance à une seule mesure d'un comportement dans une APSA, du développement des compétences à l'atteinte de certaines dimensions des compétences des programmes et de la culture aux techniques relatives aux APSA. À ce niveau, les candidats articulent les notions autour de la relation majeure de façon implicite, présentant des mises en œuvre liées aux textes officiels, mais pas à une connaissance scientifique des relations en jeu. Une des notions est souvent occultée. Les références scientifiques, lorsqu'elles sont présentes, sont généralistes et viennent ponctuer l'argumentaire. Les « offres pédagogiques » sont présentées sans nuance ni discussion de leur pertinence par rapport au sujet.

Niveau 3 : Les copies positionnées à ce niveau délimitent les notions clefs du sujet. Les propositions de mise œuvre sont reliées à une connaissance scientifique des relations entre le bloc « efforts/performances » et le bloc « compétences/culture spécifique ». Le candidat est en mesure d'expliquer pourquoi telle ou telle condition est nécessaire pour faire converger les deux blocs. Contrairement au niveau 2 dans lequel les relations sont, dans le meilleur des cas, évoquées, celles-ci sont, au niveau 3, démontrées, étayées par des connaissances. En revanche, les notions au sein des blocs sont traitées isolément.

Niveau 4 : Les copies positionnées à ce niveau envisagent une variété de « conditions » permettant d'articuler les deux blocs par une mise en relation des notions au sein de chacun des blocs : entre efforts et performances, entre compétences et culture spécifique. Des aléas, limites et nuances sont envisagés à partir de la déclinaison des notions clefs et de la prise en compte du « peut-il ». La démonstration de ces relations est étayée des connaissances issues de différents champs théoriques. Les perspectives de mise en œuvre sont élargies (différents champs d'apprentissage, différentes temporalités, relations avec des parcours interdisciplinaires, etc.).

Niveau 5 : Les copies positionnées à ce niveau discutent les notions d'efforts, de performances, de développement de compétences et de culture spécifique afin d'envisager une variété de conditions permettant d'articuler les deux blocs. La déclinaison approfondie des notions clefs du sujet permet de soulever des enjeux et d'évaluer la portée et les limites de ses propositions. Les pistes de mises en œuvre offrent la possibilité de poursuivre la discussion. Ces productions s'appuient sur des controverses scientifiques visant à appréhender les relations dans leur complexité.

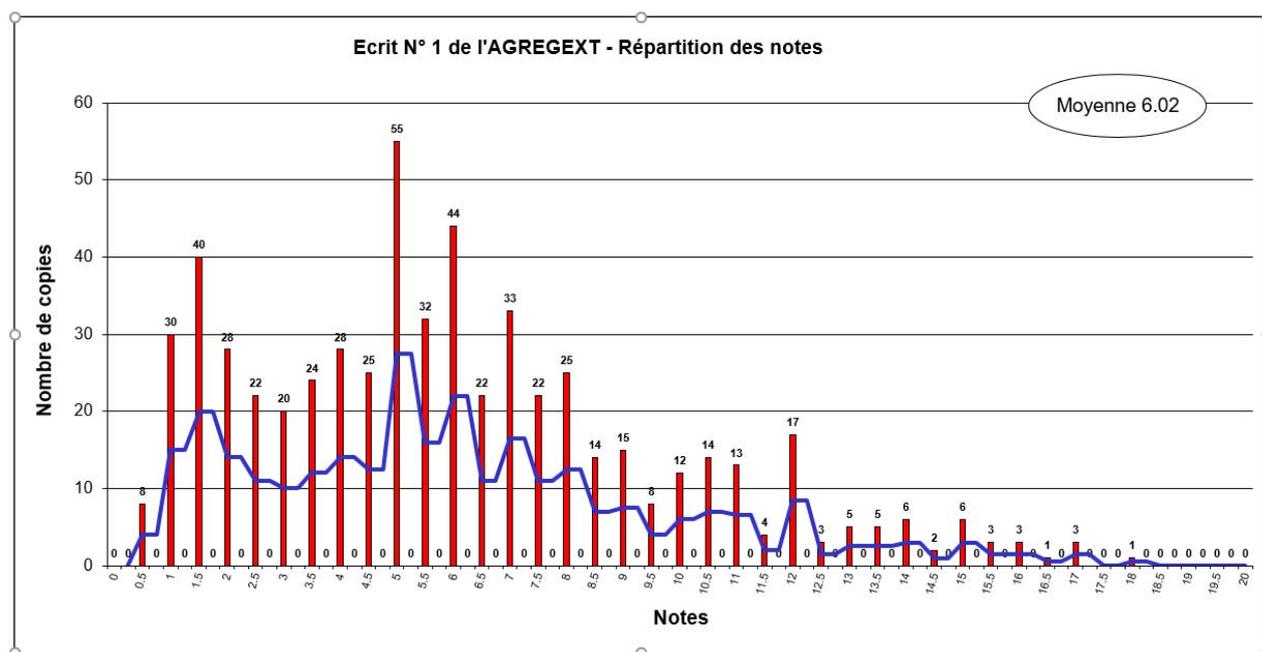
4 CONSEILS DE PREPARATION

Afin d'aider les candidats à répondre aux attentes de cette épreuve d'admissibilité, nous les invitons à :

- Lire attentivement les précédents rapports de jury.
- Tout en pointant les enjeux du sujet (plutôt présents dans les copies), recentrer l'introduction sur l'essentiel : soulever les problèmes et les combiner sans se précipiter dans des réponses au sujet.
- La problématique n'a pas à envisager tout l'éventail des possibles, mais proposer des tensions qui s'inscrivent dans la commande du sujet.
- Même s'il est indispensable de baliser la lecture du devoir par des annonces de projet argumentaire, la reprise d'annonces de partie ou d'argument présente peu d'intérêt. Le jury incite les candidats à reformuler les idées en s'efforçant d'éviter le « copié-collé » et en amenant des informations supplémentaires à chaque nouvelle synthèse. Un effort de synthèse peut également être fait en

conclusion, non seulement pour résumer la démarche de dissertation, mais plutôt pour relever les principales réponses au sujet.

- Éviter de complexifier la réponse au sujet par l'ajout de typologies prêtes à l'emploi faisant passer les enjeux prioritaires du sujet au second plan.
- Face à un sujet complexe, faire le deuil de l'exhaustivité et cibler les éléments de réponse les plus pertinents en fonction de la problématique retenue. Les idées exprimées dans les copies sont parfois confuses en raison d'une mise en relation artificielle des différentes notions. Des idées « simples », intelligibles, non redondantes, sont attendues pour apporter des réponses claires au sujet.
- Le jury souligne la différence entre l'évocation d'une relation entre deux notions, et la démonstration de cette relation, en l'appuyant sur des « preuves », en l'étayant par des connaissances scientifiques afin de l'expliciter
- Éviter la stratégie consistant à confondre tous les termes du sujet pour montrer qu'ils sont liés (par exemple, assimiler l'effort physique à la performance physique, à une compétence physique, puis à une culture physique).
- Les propositions professionnelles doivent être éclairées par des connaissances scientifiques et théoriques. Un équilibre doit être trouvé pour éviter une centration exclusive sur les mises en œuvre.
- Les connaissances ne sont pas toujours utilisées pour expliciter leur apport par rapport au sujet. La tendance au « plaquage » des références persiste.
- Le jury relève une recrudescence des références relatives à des vidéos en ligne. Si ces ressources numériques peuvent être un moyen d'accès à la connaissance, elles ne dispensent pas de la consultation des sources convoquées dans les vidéos.



5 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Caillaud, C. (2000). Effort, exercice et processus physiologiques. In D. Delignières (Ed.), *L'effort* (pp. 25-40). Paris : Editions Revue EPS.

Coquart, J., & Baron, B. (2018). L'effort réel et perçu. In M. Travert & O. Rey (Eds.), *L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EP&S 85* (pp. 31-38). Paris : Edition Revue EPS.

- Delignières, D. (2014). Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité. In M. Quidu (Ed.), *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS* (pp. 478-489). Paris : L'Harmattan.
- Delignières, D., & Deschamps, T. (2000). L'effort mental. In D. Delignières (Ed.), *L'effort* (pp. 25-40). Paris : Editions Revue EP&S.
- Delignières, D. Teulier, C., & Nourrit, D. (2006). Approche dynamique de l'apprentissage des coordinations motrices : un point sur les recherches actuelles. *Revue EPS*, 322.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fargier P. (1997). *Pour une éducation du corps par l'EPS*. Paris : ESF.
- Fargier, P. (2006). Les compétences en question. In J.L. Ubaldi (Ed.), *Les compétences*, Paris : Edition Revues EP&S.
- Fitts, P. M., Bahrck, H. P., Noble, M. E., & Briggs, G. E. (1959). Skilled performance. *Ohio State University Final Report for Contract*, 41-70. Dayton : Wright Air Development Center, Wright-Patterson Air Force Base.
- Forquin, J.C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Komar, J., & Adé, D. (2014). Un P.A.C. pour les compétences en EPS. *Revue EP&S*, 363.
- Lave J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice*. New York : Cambridge University Press.
- Leplat, J. (1988). Les habiletés cognitives dans le travail. In P. Perruchet (Ed.), *les automatismes cognitifs* (pp. 139-172). Liège : Pardaga.
- Mascret, N., Dhellemmes, R. (2011). Culture sportive et culture scolaire. In M. Travert & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp 99-116). Paris : Editions Revue EPS.
- Morin, E., & Piatelli-Palmarini, M. (1974). *L'unité de l'homme : invariants biologiques et universaux culturels*, Paris : Seuil.
- Mottier-Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S.C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 67-78). Bruxelles : De Boeck.
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences, pour concevoir et apprendre*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec
- Saury, J. (2014). Performance du dehors, du dedans et incarnée. *Contre Pied, Hors série n°10*, 26-27.
- Sève, C., & Terré, N. (2016). *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur, Dossier EP&S n° 84*. Paris : Éditions EP&S
- Terré, N., Sève, C. & Saury, J. (2016). La construction et le devenir des connaissances chez les élèves en éducation physique : une étude de cas réalisée au cours d'une séquence d'escalade. *STAPS*, 113, 89-105
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation : Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park : Sage

EPREUVES D'ADMISSION

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

Le rapport de l'épreuve d'oral 1 de la session 2018 de l'agrégation externe d'EPS s'inscrit dans la continuité des rapports précédents.

I) Esprit de l'épreuve et ses attentes

Cette épreuve d'oral 1, spécifique au concours de recrutement de l'agrégation externe d'EPS, a pour objet de permettre au candidat de se positionner en tant qu'enseignant et enseignant d'EPS dans un établissement. Il est attendu du candidat un diagnostic précis du fonctionnement de cet EPLE, mais aussi une analyse de la place de l'EPS en son sein, de manière à proposer des pistes d'organisation de cette discipline afin qu'elle soit pleinement contributive de la réussite de tous les élèves de l'établissement. Les connaissances et compétences du candidat, enseignant d'EPS et acteur d'un EPLE au sein du système éducatif, doivent s'ancrer dans un cadre large de relations avec des partenaires scolaires, sociaux et territoriaux. Elles nécessitent de dépasser les seules préoccupations pédagogiques et didactiques propres à la discipline pour entrer en résonance avec les valeurs de l'école républicaine.

Il est attendu du candidat qu'il s'engage et démontre sa compétence de raisonnement et de prise de décision face à un système complexe. Sa conception de l'EPS, qui se fonde sur des connaissances scientifiques, institutionnelles et professionnelles solides, doit transparaître dans ses propositions.

La posture (ou future posture) professionnelle du candidat, tant éthique que déontologique, est questionnée afin de déceler un potentiel réflexif, 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, visant la réussite de tous les élèves.

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'expérience. L'enjeu de l'épreuve réside davantage dans le fait que les futurs agrégés externes puissent démontrer leur force de réflexion et de propositions, au sein des équipes EPS en tant que coordonnateurs de l'équipe EPS, mais également au sein de l'EPLE en tant qu'un des acteurs de la mise en œuvre d'une stratégie éducative pilotée par le chef d'établissement. Il s'agit de percevoir la capacité des candidats à s'engager dans la conception de projets collectifs et réalistes de nature disciplinaire, interdisciplinaire, et/ou en lien avec les parents et partenaires de l'Ecole.

II) Conditions générales du déroulement de l'épreuve

a) La préparation

La durée de préparation est de quatre heures.

Les candidats disposent d'un dossier sous format numérique (version Word et PDF) fourni par le jury comprenant cinq chapitres : l'environnement de l'établissement, le fonctionnement de l'EPLE, les projets académique et d'établissement, une pochette « EPS » et une pochette « AS ». Par souci d'équité, tous les dossiers ont la même structure et un volume d'environ 50 pages.

Les dossiers d'établissement sont complétés par des extraits de fiches APAE (Aide au Pilotage et à l'Autoévaluation des Établissements), afin de rendre le diagnostic de l'établissement plus aisé et plus complet. Ces fiches APAE constituent une référence en matière d'indicateurs de l'EPLE, sur laquelle le candidat doit s'appuyer, car elles synthétisent les données les plus récentes et connues concernant l'EPLE. Sont communiquées aux candidats, à travers ces fiches, des informations sur la population scolaire et sur les performances de l'établissement.

En salle de préparation et en salle d'interrogation, le candidat dispose de matériel informatique :

- un ordinateur portable, 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), pointfix, adobe-reader, XMind et freemind limités aux versions gratuites,
- les textes officiels relatifs aux politiques éducatives et à l'organisation de l'EPS.

Les fichiers créés par le candidat sont sauvegardés sur des clés USB. A l'issue des quatre heures de préparation, le candidat est conduit dans une salle d'interrogation. Le jury l'aide à relier l'ordinateur à un vidéoprojecteur et récupère le diaporama du candidat enregistré préalablement sur les clefs usb.

L'utilisation du tableau blanc est autorisée lors de l'exposé comme lors de l'entretien. Le matériel pour l'usage de ce tableau est fourni par le jury.

b) L'exposé et l'entretien

Le candidat dispose de vingt-cinq minutes (maximum) pour l'exposé. Un entretien de quarante minutes (incompressibles) s'engage ensuite. Les membres du jury questionnent le candidat pour lui permettre de justifier et d'argumenter ses choix en s'appuyant sur le dossier et son contexte ainsi que sur ses connaissances institutionnelles, scientifiques et disciplinaires. L'entretien reste le moment privilégié pour ouvrir parfois sur d'autres choix possibles et ainsi faire preuve d'une vision élargie et étayée.

Les questions posées par le jury, relatives à des champs définis et investis systématiquement, permettent d'affiner le diagnostic réalisé par le candidat, d'approfondir l'analyse et la réponse à la question posée, ainsi que les propositions faites en termes de faisabilité, de cohérence et de pertinence. Les valeurs de la République à travers les notions de liberté, égalité, fraternité, laïcité, citoyenneté sont questionnées de manière transversale, sous différentes formes, par tous les membres du jury.

c) La question type de 2018

Après une citation extraite du dossier ou un constat issu de l'analyse de l'établissement, une phrase identique pour tous les candidats finalise la question. Le format de la question support d'épreuve est susceptible d'être modifiée chaque année. Pour la session 2018, la question posée à l'épreuve d'oral 1 a été la suivante :

« Référence à un élément du dossier (Axe, objectif, priorité, intention...).

Pour répondre à cet (axe, objectif, priorité, intention...), en tant que professeur d'EPS, vous ferez des propositions concrètes et contextualisées qui prennent en compte les spécificités de cet établissement. »

III) Niveaux de prestation des candidats et conseils

Le jury a évalué la prestation du candidat au regard des trois compétences suivantes :

- Réaliser un diagnostic précis de l'établissement support du dossier et le mettre en relation avec la question posée et ses enjeux éducatifs.
- Apporter une réponse qui fait apparaître un problème professionnel et qui se prolonge par des propositions concrètes.
- Exposer des propositions adaptées au public de l'établissement, opérationnelles, permettant des transformations, et de manière plus générale, lui apportant une plus-value.

Plusieurs niveaux de prestation ont été distingués dans chacune de ces compétences.

a) Le diagnostic

Les différents niveaux :

- Niveau 1 : Le candidat prélève très peu d'éléments dans le dossier. Il réalise un diagnostic partiel ou peu cohérent avec la réalité de l'établissement.
- Niveau 2 : Le candidat sélectionne des indicateurs pertinents de différentes natures. Il réalise ainsi un diagnostic précis.
- Niveau 3 : Le candidat met en relation ces indicateurs et explicite la nature de leurs liens (temporels, de causalité, contradictoires...). Ceci lui permet de réaliser un diagnostic aboutissant à une caractérisation de l'établissement (accompagnateur, sélectif, performant, en deçà des attentes) et permettant de spécifier certaines de ses évolutions.

Les conseils aux candidats :

Lors de la lecture du dossier et de l'analyse de la question, le candidat doit s'interroger sur les raisons qui ont conduit le jury à choisir cette question pour cet EPLE. Par exemple, pourquoi le jury amène-t-il le candidat à questionner la notion d'ambition dans cet établissement ? Pour répondre à cette question, le candidat doit relever les indicateurs qui lui semblent traduire ce que l'établissement met ou ne met pas en œuvre pour favoriser l'ambition. Les fiches APAE, les objectifs des différents projets, les partenariats, les actions mises en œuvre, les choix en EPS, ou l'organisation de l'AS sont autant de pistes à explorer pour « positionner » cet établissement au regard de cette notion d'ambition. Ainsi, la lecture orientée du dossier au regard de la question permet d'identifier des points d'appui et des faiblesses.

Les candidats doivent être en mesure d'étudier les fiches APAE et d'en faire émerger une tendance concernant la dynamique de l'établissement. L'analyse des données concernant la population scolaire et les performances de l'EPLE est à apprécier dans la durée et ne saurait se contenter d'indices liés à la scolarité actuelle des élèves de l'établissement. Au contraire, le candidat doit les mettre en relation avec les caractéristiques des élèves à l'entrée dans cet établissement, mais aussi au moment de leur sortie. Par exemple, une baisse progressive des effectifs doit interroger la capacité de l'établissement à accompagner ses élèves, son attractivité également, mais aussi les caractéristiques sociales de sa population et leur mobilité territoriale. Le croisement de différentes données s'avère souvent nécessaire pour aboutir à une analyse et un diagnostic fin permettant de formuler des hypothèses explicatives possibles.

L'analyse des fiches APAE est complétée par la lecture des chapitres « Etablissement », « EPS » et « AS » dans lesquelles le candidat doit prioritairement prendre en compte les caractéristiques des élèves afin de les mettre en lien avec les objectifs de l'EPLE et leur possible opérationnalisation. De manière générale, tout ce qui est de nature à caractériser les élèves constitue une donnée importante, en particulier en EPS. Les propositions réalisées par le candidat devront s'appuyer sur celle-ci afin de prendre du sens, et de présenter un caractère opérationnel.

b) La réponse apportée par le candidat

Les différents niveaux :

- Niveau 1 : Dans de rares cas, la question est ignorée. Le plus souvent, la réponse apportée par le candidat ne s'appuie pas sur le contexte de l'établissement. Les liens entre la réponse annoncée au jury, le plus souvent en début d'exposé, et les propositions, sont absents. Le problème professionnel est générique et plaqué.
- Niveau 2 : La réponse du candidat est en lien avec le contexte de l'établissement. Les propositions sont en majorité à son service grâce à des liens explicites dès l'exposé ou qui le deviennent au cours de l'entretien.
- Niveau 3 : La réponse du candidat est adaptée au contexte de l'établissement et liée à des enjeux éducatifs plus généraux. Les propositions l'illustrent systématiquement et explicitement. Les meilleurs candidats parviennent à ancrer leur réponse dans la problématique du territoire dans lequel s'inscrit l'EPLE. La réponse est adossée à un socle de connaissances théoriques référencées afin de souligner la cohérence, la richesse et le niveau de la réflexion.

Conseils aux candidats :

La réponse à la question découle de l'interrogation des termes du sujet et de leur mise en relation avec les éléments du contexte.

Certains candidats formulent une réponse "effet d'annonce", certes référencée, mais pour laquelle les propositions ne sont pas à la hauteur, restent plaquées ou magiques. Le candidat se doit de faire un aller-

retour régulier avec la question et son axe de traitement choisi. Concrètement, celui-ci doit être en mesure d'expliquer en quoi les axes de réponse proposés permettent de répondre spécifiquement à la question concernant cet EPLE et en quoi les propositions faites sont en lien avec ces axes. La réponse doit être présente tout au long de l'exposé et de l'entretien, elle apparaît comme un véritable fil rouge de la réflexion du candidat. Il doit donc faire l'effort de rendre les liens explicites entre ses propositions et sa réponse. Le jury attire l'attention des candidats sur le fait que la réponse apportée n'est pas la paraphrase du sujet.

La réponse apportée doit s'appuyer sur des connaissances scientifiques. Celles-ci permettent au candidat d'illustrer la complexité de la question à traiter dans cet environnement par des liens explicites et de réels partis pris. Sans ce travail d'explicitation, les connaissances apparaissent sous la forme d'un saupoudrage de connaissances qui ne sert pas la réponse.

c) Les propositions

Les différents niveaux :

- Niveau 1 : Dans de rares cas, les propositions ne sont pas conformes aux valeurs de l'école ou sont de simples déclarations d'intention. Le plus souvent, elles sont idéalistes ou formelles, car le candidat s'appuie peu sur les leviers à actionner et n'envisage pas les obstacles à lever. Par ailleurs, elles contribuent rarement à l'apprentissage des élèves et relèvent plutôt du registre de l'animation.
- Niveau 2 : Le candidat fait des propositions qui sont, pour la plupart, adaptées aux élèves et opérationnelles. Néanmoins, les effets attendus et les transformations visées ne sont pas précisés ou restent très généraux.
- Niveau 3 : Le candidat hiérarchise ses propositions et justifie cette démarche. Celles-ci apportent une réelle plus-value dans la scolarité des élèves, en contribuant à leurs transformations dans différents registres (moteur, social, éducatif...). Parfois, les propositions sont innovantes. Les meilleurs candidats argumentent, mettent en liens systémiques les différents éléments des propositions présentées tout en les éclairant d'apports théoriques opportuns.

Conseils aux candidats :

La qualité des propositions du candidat s'apprécie au regard de plusieurs critères.

1) La contribution à la réponse du candidat

La réponse du candidat s'illustre à travers un ensemble de propositions. Celui-ci est au service de sa stratégie de réponse et doit y faire référence tout au long de l'épreuve. Dès lors, des liens explicites et permanents permettent de situer les propositions comme des éléments réellement contributifs à la réponse du candidat. Ainsi, choisir d'agir par exemple sur la construction des règles pour favoriser l'ambition scolaire nécessite de décrire et d'expliquer les mécanismes qui les relient et les conditions nécessaires pour développer l'un en agissant sur l'autre.

2) Leur capacité à transformer les élèves

Le jury rappelle que le candidat doit montrer en quoi ses choix permettent d'envisager des transformations chez les élèves. Elles peuvent être diverses, mais ne peuvent ignorer la dimension motrice qui constitue le cœur de la discipline EPS. Pour ceci, le candidat doit démontrer sa capacité à mettre en œuvre les conditions nécessaires aux apprentissages. Ainsi, la mise en œuvre d'un challenge inter classes ne peut être considérée comme contributive au « mieux vivre ensemble » si, par exemple, les règles du jeu ne sont pas spécifiques et n'engagent pas les élèves dans un processus de transformation de leurs comportements initiaux. Les propositions qui ne visent pas de transformations motrices, comme le sont parfois celles qui concernent les forums des métiers, les journées « diététiques » ou les compétences méthodologiques enseignées dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, doivent néanmoins montrer en quoi elles permettent aux élèves de se transformer. La seule participation à ses journées ne suffit pas à convaincre le

jury qu'elles sont contributives aux apprentissages. Pour dépasser ce constat, le candidat doit par exemple préciser les rôles que les élèves ont à assurer, la façon dont ils y ont été préparés, les outils et méthodes qui les accompagnent et le rôle que le professeur tient dans ces dispositifs.

3) *La faisabilité*

Les propositions doivent être opérationnelles et pour cela prendre en compte les ressources et les obstacles de l'établissement. Ainsi, les conditions matérielles, la dynamique collective perçue au travers des éléments du dossier, la formalisation des projets et l'activité des instances, doivent guider le candidat pour faire ses propositions. Il ne s'agit donc pas de proposer systématiquement des actions nouvelles, mais au contraire de s'appuyer ou d'enrichir des actions existantes qui, le plus souvent, ont plus de chances d'être opérationnelles.

Même si cette épreuve n'évalue pas des compétences et des connaissances liées à une expérience professionnelle affirmée, le fait, pour les candidats, d'avoir pu appréhender la réalité d'un collège, d'un lycée général et technologique et d'un lycée professionnel constitue une plus-value pour cette épreuve. La connaissance des différents publics d'élèves aide dans les choix et les propositions.

4) *Le public visé*

Le choix du public concerné doit faire l'objet d'une argumentation précise. Il est l'occasion pour le candidat d'affirmer les priorités choisies au regard de l'établissement et de la question posée. Le jury attire par ailleurs l'attention du candidat sur des propositions qui se limiteraient à un public très restreint (12 élèves de l'ULIS, 8 jeunes de l'AS...) questionnant en conséquence leur portée.

5) *La pérennité*

Certaines propositions doivent pouvoir s'inscrire dans la durée pour apporter une plus-value durable à l'établissement. Parmi ces propositions, il s'agit alors d'envisager une démarche pour prévoir leur formalisation dans un projet d'EPS, d'AS ou d'établissement garantissant qu'elles soient reconduites quels que soient les changements dans l'EPL.

6) *Les liens qu'elles entretiennent (temporalité, causalité...)*

Le candidat doit justifier des liens entre ses propositions et décrire leur nature (temporalité, cause à effet, interdépendance...). Il doit penser au préalable la hiérarchisation de ses propositions au regard du contexte et de la question posée.

Cette démarche montre la cohérence de l'ensemble des propositions et engage le candidat à justifier de la stratégie globale qu'il a choisie.

d) La communication avec le jury

Conseils aux candidats

1) *Le diaporama 2018*

Le diaporama est un support de la présentation orale et non un support de lecture. Le candidat doit l'utiliser pour servir la clarté de ses propos et faciliter leur compréhension par le jury. Le jury met en garde sur l'utilisation de liens hypertexte qui peuvent complexifier le suivi de l'exposé. Par ailleurs, des tableaux, schémas simples, sont souvent au service de la démonstration contrairement à une description linéaire développée où l'écriture de nombreuses phrases juxtaposées nuit à la compréhension des propos.

L'utilisation d'un code couleur peut permettre une mise en avant des relations entre les termes de la question/la problématique/les actions.

2) *L'exposé 2018*

Les candidats doivent être vigilants sur le fait de ne pas passer trop de temps sur l'analyse des mots clefs « à vide », à moins de les mettre immédiatement en relation avec des indicateurs de l'établissement.

Le jury attire l'attention des candidats sur le fait de réguler au mieux le volume, l'intonation, mais surtout le débit de la parole. Un volume élevé et un débit rapide ne facilitent pas la compréhension des réponses des candidats par le jury, bien au contraire.

Enfin, le candidat doit faire le choix de développer certaines actions et de proposer des pistes qui peuvent être investies pendant l'entretien. Il ne doit pas chercher à tout dire, mais identifier des priorités.

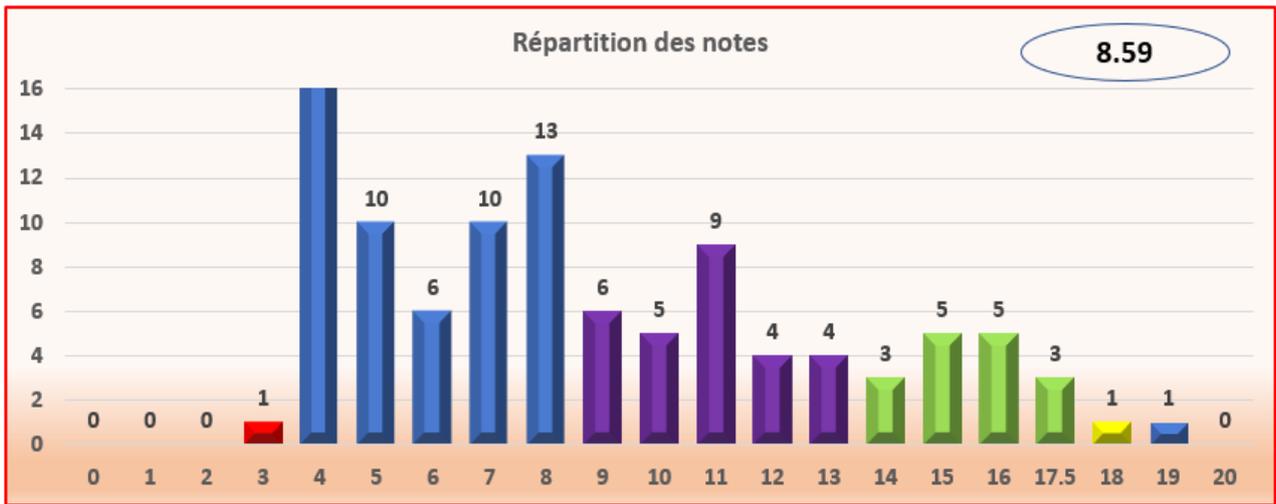
3) *L'entretien 2018*

Les différents champs de l'entretien permettent de revenir sur le traitement de la question au regard du contexte, sur la pertinence et le réalisme des propositions, sur la cohérence entre les différentes propositions au regard de la question et permettent également d'ouvrir l'entretien sur les enjeux de l'école et du système éducatif. Le jury apprécie une écoute et une disponibilité du candidat. Le temps d'entretien peut tout à la fois valoriser, compléter, dynamiser voire même redéfinir les propositions de réponses du candidat.

Lors de l'entretien, le jury revient sur les éléments saillants du dossier. Il peut exister un temps de mise en accord avec le candidat sur la lecture et sur l'appréhension des éléments du dossier. Si le candidat oublie certains éléments, le jury le guide. Le jury questionne également la logique de choix de réponse apportée par le candidat.

Que ce soit au niveau du diagnostic, de la réponse à la question ou des propositions, il s'agit d'apprécier la capacité du candidat à justifier, approfondir voire ajuster ses réflexions initiales. Le candidat doit convaincre et défendre ses propositions, mais cela ne doit pas l'empêcher d'envisager des évolutions possibles de ses propositions initiales. Le jury apprécie particulièrement la prise de hauteur du candidat, le regard critique porté à ses propositions à travers notamment les possibilités d'alternatives ou d'évolution des réponses. Il regrette, à l'inverse, l'enfermement dans certaines propositions et le caractère redondant des réponses.

Le candidat doit faire preuve d'une connaissance et d'une compréhension des enjeux du système éducatif, des instances d'un établissement, des instances académiques et du rôle des municipalités, des départements et des régions dans le fonctionnement des EPLE. Dans un souci d'équité, le candidat ayant un dossier collège est également interrogé sur le fonctionnement du lycée et inversement. Il doit être en mesure de porter un regard distancié, critique et personnel sur les débats actuels de l'école afin de démontrer non seulement ses connaissances, mais surtout sa capacité d'engagement.



DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

1. CADRE GENERAL DE L'EPREUVE :

Après un rappel du cadre général de l'épreuve, du libellé de la question et des différentes phases de l'épreuve, ce rapport propose une analyse des productions des candidats.

1.1 Spécificité de l'oral 2 :

Cette épreuve convoque l'expertise de l'enseignant d'EPS dans la classe. Elle cherche à évaluer la capacité du candidat à prendre en compte un contexte particulier afin de caractériser l'activité des élèves et de préciser les axes de transformation nécessaires identifiés au regard des programmes. Il est également attendu du candidat qu'il définisse des dispositifs d'apprentissages pertinents et adaptés à la diversité des élèves et dont les effets seront identifiés et mis en perspective.

1.2 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 :*

À partir d'un dossier et d'un extrait audiovisuel fourni par le jury, présentant notamment les caractéristiques des élèves d'une classe d'un établissement scolaire du 2nd degré, le candidat présente une leçon ou des séquences de plusieurs leçons d'éducation physique et sportive s'adressant aux élèves, dans le contexte singulier de l'EPL et en référence à un programme limitatif d'activités physiques sportives et artistiques (APSA) supports de la leçon.

• *Durée de l'épreuve :* Quatre heures de préparation suivies de trente minutes d'exposé et de cinquante minutes d'entretien ; coefficient 4.

2. LIBELLE DE LA QUESTION :

« À partir d'éléments du dossier et de l'enregistrement audiovisuel extrait de la leçon n°... en (APSA), présentez la leçon n°... d'éducation physique et sportive d'une durée de ... minutes. »

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' ou 60' pour la natation) à concevoir, la classe ou le groupe d'élèves. Au-delà de ces informations, d'autres précisions, que le candidat doit considérer avec la plus grande importance, peuvent être apportées par le jury. Ces précisions ont pour vocation de placer le candidat dans des conditions optimales pour le traitement de la question. Le jury invite donc le candidat à bien analyser la question et les différentes informations dont elle est porteuse pour concevoir sa leçon. À titre d'illustration, face à des conditions de travail limitantes, le jury peut apporter comme précision : « *vous disposez de sept terrains de badminton* ». Dans le cadre actuel du plan numérique pour l'éducation, il est acté qu'un enseignant peut disposer d'une ou plusieurs tablettes numériques pour sa leçon. De plus, le jury considère que chaque candidat dispose de tout le petit matériel dont il a besoin.

La nouveauté de l'oral 2 2018 est l'introduction d'un enregistrement audiovisuel. Cet enregistrement, associé à un dossier largement réduit est désormais considéré comme élément déterminant du contexte d'étude. Aussi, **il est conseillé de s'appuyer** explicitement et systématiquement sur l'analyse de cet enregistrement audiovisuel dans la construction de sa leçon. Le jury appréciera les articulations entre cet enregistrement et le dossier afin d'asseoir les propositions.

3. CONDITIONS DE PREPARATION DE L'EPREUVE : 4 HEURES

Comme l'an dernier les candidats disposent d'un matériel informatique mis à disposition (cf. rapport du jury 2017).

Les deux nouveautés de l'oral 2 2018 sont le contenu du dossier et l'enregistrement audiovisuel.

Le dossier sous format numérique (version Word et PDF), fourni par le jury, comprend deux chapitres. Le premier concerne les documents pédagogiques contenant les caractéristiques d'une classe, un bilan des leçons précédentes au niveau moteur, méthodologique et social, ainsi que la description de la dernière leçon, dans laquelle les différents extraits audiovisuels sont situés. Le deuxième chapitre comprend la synthèse du projet éducatif. Le volume des dossiers a été réduit à une quinzaine de pages afin d'encourager une analyse plus approfondie et complémentaire avec l'enregistrement audiovisuel.

L'enregistrement audiovisuel (audio + son) *in situ* d'une leçon est structuré en plusieurs extraits titrés « vue globale » ou « focale » au sein d'un unique fichier. Une « vue globale » présente le fonctionnement de tout ou partie des élèves de la classe lorsqu'ils sont engagés dans l'essence de l'APSA support de la leçon : un match en badminton, une prise de performance en course de haies, Une « focale » présente des aspects particuliers de la leçon au niveau moteur et/ou méthodologique et/ou social. Lors de la préparation, chaque candidat dispose de logiciels adaptés pour la lecture vidéo (cf. complément des programmes du 23 octobre 2017) et d'écouteurs audio permettant d'accéder à l'environnement sonore de la leçon comme les interactions entre élèves.

Il est conseillé d'investiguer finement les éléments du dossier **et** de l'enregistrement audiovisuel. De même, il est suggéré de visionner très tôt la vidéo dans le temps dédié à la préparation, afin de constituer un filtre de lecture et un cadre d'analyse du contexte d'étude. Dans les différents champs de questionnement, les jurys s'appuient systématiquement sur cette analyse contextualisée.

4. EXPOSE

Comme l'an dernier, le candidat dispose de 30 minutes pour exposer ses propositions en s'appuyant sur un support numérique à l'issue des 4 heures de préparation (cf. rapport du jury 2017).

La nouveauté de l'oral 2 2018 réside dans l'exploitation par le(la) candidat(e) de l'enregistrement audiovisuel pour ajouter un réalisme contextuel à ses propositions.

Il est conseillé d'utiliser dans sa communication des extraits de l'enregistrement audiovisuel pour appuyer son propos. Toutefois, ces extraits ne doivent pas être dévoyés. Par exemple, la surcharge de captures d'écran ne doit pas verser dans le roman photo. À ce propos, les photos utilisées doivent respecter une taille correspondant au format minimal A6 et ne pas exagérer les zooms qui ont tendance à gommer un contexte parfois tout aussi signifiant. Il s'agit bien d'en tirer profit à des fins d'argumentation et de communication dans le but de faciliter les interactions et les échanges avec le jury. Le jury invite les candidats à se limiter à une quinzaine de diapositives en utilisant au minimum une taille d'écriture de 18, afin de faciliter la lecture.

5. ENTRETIEN

Comme l'an dernier, un entretien de 50 minutes (d'une durée incompressible) fait suite à l'exposé. Les membres du jury questionnent le candidat pour lui permettre de justifier, d'argumenter voire de reformuler ses choix en s'appuyant sur ses connaissances didactiques, pédagogiques, scientifiques et institutionnelles. Lors de l'entretien, les questions du jury sont construites en prenant en compte à la fois les données contextuelles du dossier et de l'enregistrement audiovisuel en lien avec les propositions faites par le candidat. Ces questions s'organisent autour de six champs :

- L'articulation entre la conception de la leçon et la prise en compte des différents éléments du dossier et de l'enregistrement audiovisuel. Dans ce champ le candidat est interrogé sur le(s) choix opéré(s) par lui au

regard des différents déterminants. **Il est attendu** qu'il démontre les articulations explicites entre l'analyse du dossier et de l'enregistrement audiovisuel et ses propositions.

- La conception et le traitement didactique de l'activité physique, sportive et artistique (APSA) au regard des exigences des programmes et des caractéristiques d'élèves du contexte d'étude. Le jury a repéré quelques progrès sur les connaissances techniques et didactiques des APSA. Cependant, il reste à mettre ces connaissances en relation avec certaines spécificités du dossier et de la vidéo. Pour y parvenir, **il est conseillé** de faire une description, une analyse et des choix précis liés à la particularité des profils d'élèves et des éléments programmatiques de la discipline. Dans le cas du collège, il ne faut pas oublier que l'APSA est un support d'acquisitions du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La réforme du collège invite donc les candidats à démontrer la plus-value de la confrontation des élèves à cette APSA dans leur parcours de formation et dans ce contexte particulier.

- La cohérence interne de la leçon présentée et son inscription dans la séquence d'apprentissage. **Il est conseillé** de démontrer la logique d'enchaînement des tâches présentées. Chaque tâche doit avoir une fonction ciblée dans le processus d'apprentissage des élèves et développer un type d'acquisition précis, propédeutique à la tâche suivante. Les effets recherchés grâce à une tâche doivent être mis en interaction avec les tâches précédentes et les suivantes. Des articulations sont également recherchées entre la leçon présentée et le reste de la séquence d'apprentissage.

- L'activité et la transformation des élèves dans la leçon, l'analyse des réponses des élèves, la prise en compte de cas particuliers, et les régulations envisagées. Cette analyse de l'activité porte aussi bien sur les aspects moteurs, méthodologiques et sociaux. **Il est conseillé** de pointer les processus d'apprentissages sous-jacents et les transformations des élèves tant sur le plan moteur, que méthodologique et social. Dans cette logique, il est attendu un travail détaillé et précis sur la réalité des transformations méthodologiques et sociales.

- Les stratégies d'interventions de l'enseignant pour permettre à tous les élèves d'apprendre et de se transformer en conséquence. **Il est conseillé** de prioriser et d'organiser des modalités d'intervention pertinentes et nuancées dont les effets sont identifiés et mis en perspective.

- La lecture d'un extrait de l'enregistrement audiovisuel proposé par le jury, au regard des transformations visées et leurs mises en perspective. **La nouveauté de l'agrégation 2018 est** l'introduction de cette lecture envisagée comme une « **analyse spontanée** ». Cette analyse spontanée s'opère à partir d'un extrait d'enregistrement audiovisuel d'une trentaine de secondes, sélectionné par le jury pour son potentiel descriptif et d'analyse. **Il est conseillé** de se préparer à conduire une analyse « sur le vif » et outillée des réponses d'élèves, dans le but de questionner ses propositions et envisager des évolutions sur des échelles temporelles différentes.

Les priorités de l'épreuve 2018 :

- ✓ Démontrer les articulations explicites entre l'analyse du dossier et de l'enregistrement audiovisuel (correspondance, décalage) et leurs impacts sur les choix effectués ;
- ✓ Mobiliser des extraits de l'enregistrement audiovisuel : captures d'écran et/ou brefs extraits pour appuyer son propos, sans dévoyer le contexte ;
- ✓ Faire une description, une analyse et des choix précis liés à la particularité du contexte d'étude (élèves et établissement) et aux éléments programmatiques de la discipline ;
- ✓ Démontrer la logique d'enchaînement des tâches présentées, révélant une fonction ciblée dans le processus d'apprentissage des élèves et développant un type d'acquisition particulier propédeutique à la tâche suivante ;
- ✓ Démontrer les processus de transformations des élèves à la fois sur les aspects moteurs et éducatifs

6. LES PRESTATIONS DES CANDIDATS

L'évaluation de la prestation des candidats prend en compte à la fois l'exposé et l'entretien.

Les prestations des candidats sont présentées sous forme de caractérisation de profils de niveaux accompagnés d'illustrations de réponses typiques de candidats et des usages effectués de l'enregistrement audiovisuel mis à disposition.

1.3 Profil 1 :

Ce premier niveau de réponse est jugé comme « irrecevable », **dans la mesure où** le candidat NE RÉPOND PAS aux EXIGENCES de l'épreuve par rapport au contexte, à la vidéo, aux transformations. Le candidat propose des contenus et des mises en œuvre « inconsistants », une potentielle mise en danger des élèves, une méconnaissance de l'APSA, ou une absence de transformation.

Par exemple :

- En badminton, dans une classe de seconde démontrant un bon niveau de pratique, un candidat oblige à faire jouer tous ses élèves en main basse sur l'ensemble du terrain. Ce type de proposition, inconsistante, hypothèque les possibilités de transformations des élèves voire même peut conduire à leur régression.

L'enregistrement audiovisuel n'est pas exploité.

1.4 Profil 2 :

Ce deuxième niveau de réponse est jugé comme « plaqué », **dans la mesure où** le candidat ÉVOQUE des transformations ARTIFICIELLES, SUPERFICIELLES. Les mises en œuvre sont GÉNÉRIQUES, APPROXIMATIVES.

Cela se caractérise dans les différents champs de questionnement par :

- un plaquage des éléments du contexte (dossier et vidéo) sans faire de choix et sans les exploiter par la suite dans la leçon
- une approche de l'APSA « magique » sans prise en compte de la spécificité des élèves et des programmes. Le candidat pense qu'il suffit que l'élève soit plongé dans la situation pour qu'il se transforme
- une juxtaposition de tâches « prêtes à l'emploi » non contextualisées
- une prise en compte d'un élève générique
- des modalités d'intervention comme des « prêt-à-porter » non justifiés
- une « analyse spontanée » plaquée avec une description linéaire et une analyse superficielle et /ou erronée de l'enregistrement audiovisuel.

Par exemple :

- En badminton, le candidat propose une situation de « banco », mais ne parvient pas à préciser quelles sont précisément les transformations attendues par cette situation magique et/ou, il ne parvient pas à justifier l'usage de cette situation au regard des caractéristiques des élèves identifiées dans la vidéo.

- En volley-ball, le candidat oriente la majorité de la leçon sur la verbalisation et la réflexion sur l'action pour des élèves de CAP chaudronnerie pour lesquels il est mentionné dans le dossier des difficultés au niveau cognitif pour la grande majorité.

L'usage de l'enregistrement audiovisuel est détourné, soit parce que l'analyse ne correspond pas à ce que montrent les images, soit dans le sens où les images choisies sont dévoyées de leur contexte pour servir des propos pré-formatés.

Par exemple :

- Les hypothèses avancées sont souvent "plaquées", indépendamment des observations réalisées à la vidéo. Par exemple, un candidat évoque un obstacle "affectif" pour les élèves en course de haies, sans parvenir à justifier cela par des éléments tangibles de l'enregistrement audiovisuel.

- Le candidat explique que les observateurs sont « passifs », en les montrant assis sur le sol dans une de ses captures d'écran, alors que dans l'enregistrement audiovisuel, on les voit et les entend clairement noter le score, donner des conseils à leurs partenaires, etc.

1.5 Profil 3 :

Ce troisième niveau de réponse est jugé comme « descriptif », **dans la mesure où** le candidat EXPOSE des transformations PARTIELLES ; les mises en œuvre sont EN RELATION AVEC les transformations envisagées ; des effets sont PRÉSENTÉS.

Cela se caractérise dans les différents champs de questionnement par :

- une description des relations cohérentes entre la leçon, le dossier et la vidéo
- un traitement de l'APSA (forme et contenus) prenant en compte les élèves et les éléments des programmes
- un enchaînement explicite de tâches contextualisées
- une évocation d'hypothèses explicatives et du processus d'apprentissage avec des apports théoriques à propos
- des modalités d'intervention partielles et justifiées sur un aspect du contexte
- une analyse spontanée partielle avec une description et une analyse de l'extrait vidéo permettant d'établir certaines relations avec la leçon tout en évoquant des perspectives (prolongements, modalités, temporalité).

Par exemple :

- En lancer de javelot, le candidat propose et analyse deux profils d'élèves en lien avec des ressources « biomécaniques, perceptives, cognitives », sans les hiérarchiser, et sans fixer des priorités pour sa leçon.

L'usage de l'enregistrement audiovisuel est présent dans l'analyse mais ne permet pas de hiérarchiser des priorités ou de percevoir les décalages entre dossier et vidéo.

Par exemple en volleyball, le candidat fait ressortir certains élèves "marquants" de la vidéo avec des descriptions précises : *"je peux voir à quatre reprises le garçon en orange qui rate le ballon et réalise un geste explosif, alors que les camarades de son équipe parviennent à accompagner le geste mais ne s'orientent pas dans la direction visée"*. Cependant, ces caractéristiques précises restent inexploitées dans les propositions effectuées.

1.6 Profils 4 et 5 :

Dans les derniers niveaux, les réponses sont « problématisées », **dans la mesure où** le candidat DÉVELOPPE et ÉTAYE des propositions CIBLÉES et NUANCÉES ; les mises en œuvre sont FONCTIONNELLES ; des effets sont MESURÉS ; des connaissances actualisées et référencées sont mobilisées à bon escient.

Cela se caractérise dans les différents champs de questionnement par :

- un choix des éléments pertinents et articulés du contexte pour justifier la leçon
- une justification du traitement de l'APSA en relation avec l'activité des élèves et dans une logique de transformation
- une articulation des tâches ancrée sur la temporalité des apprentissages
- des hypothèses explicatives et régulations différenciées fondées sur des connaissances actualisées et à propos
- des modalités d'intervention justifiées et adaptées au contexte
- une analyse spontanée cohérente avec une description, une analyse et une exploitation de l'extrait vidéo pour revisiter la leçon (argumenter, enrichir, ou nuancer) et présenter des perspectives temporelles.

Par exemple :

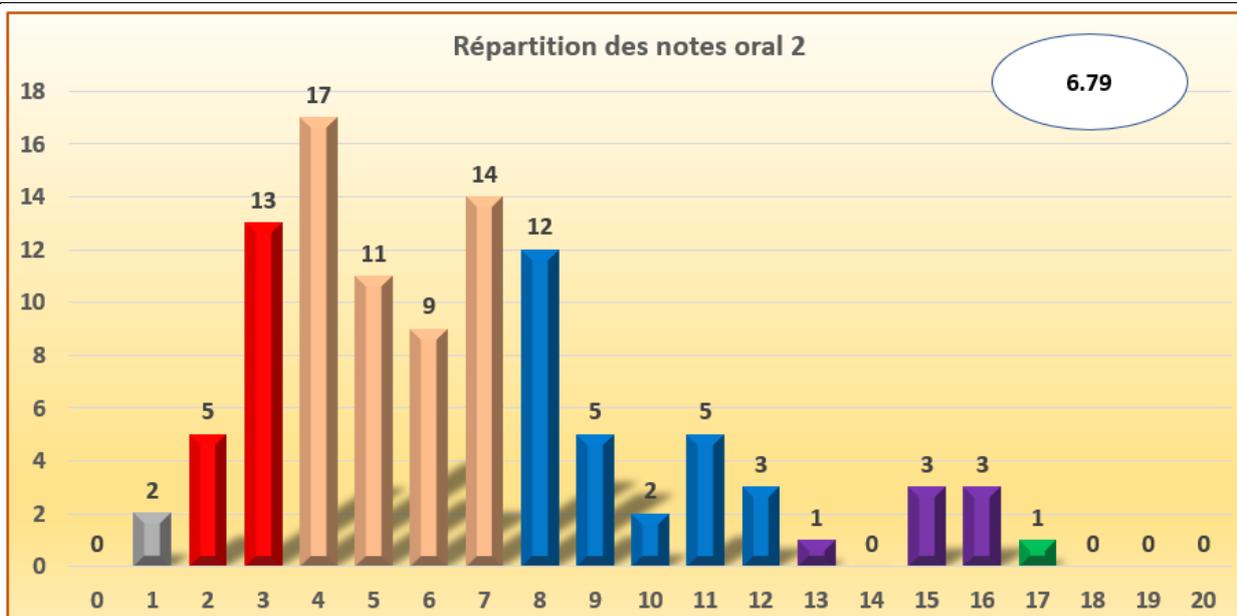
- En athlétisme, pour prendre en compte le contexte dans les situations proposées, le candidat justifie ses propositions en s'appuyant sur plusieurs arguments : « *Dans cette situation, nous privilégions les zones de performance plutôt que la mesure car il fait très froid... je privilégie dans cette situation le temps moteur, mais si je m'aperçois que la mesure peut apporter encore plus de bénéfices aux élèves (motivation, repères, engagement), alors je m'organise pour la mettre en place de telle manière...* ». Lors de l'entretien, le candidat organise avec précision la rotation des différents rôles (lanceurs, observateurs, juges), en balisant avec précision l'espace et en justifiant l'alternance des rôles au regard des transformations qu'elle vise.
- En course d'orientation le candidat démontre une connaissance fine du dossier lui permettant d'ancrer ses propositions dans une perspective temporelle. Lors de l'entretien, il montre comment son travail sur l'orientation effectué avec les élèves pourrait être repris dans un « parcours avenir » déjà initié dans l'établissement tout en ayant repéré les partenaires privilégiés spécifiques à cet établissement. Il précise même comment l'élève pourrait mettre à profit ce travail dans son évaluation lors de l'épreuve orale du brevet.

L'usage de l'enregistrement audiovisuel est approfondi à partir d'une description et d'une analyse de la vidéo en identifiant une diversité de réponses possibles, puis en opérant certains choix pour sa leçon. De plus, le candidat soulève des contradictions entre le dossier et la vidéo et s'en sert pour faire des choix justifiés.

Par exemple, durant l'exposé, le candidat est capable d'accéder rapidement à des extraits du dossier et de les mettre en contradiction avec certains passages de l'enregistrement audiovisuel. Puis il exploite ces contradictions pour ajuster ses propres propositions. Le candidat se construit alors ses propres profils d'élèves en croisant ceux annoncés dans le dossier et ceux identifiés dans l'enregistrement audiovisuel. Il est ainsi proposé de réduire les 4 profils listés dans le dossier à seulement 2 profils qui lui paraissent plus significatifs à l'enregistrement audiovisuel et plus parlants pour les élèves au cours de sa leçon.

Les priorités de l'épreuve 2018 :

- ✓ Analyser les spécificités, les originalités de la relation entre le dossier et l'enregistrement audiovisuel
- ✓ Prendre en compte les caractéristiques des différents élèves du contexte (à partir du dossier et de l'enregistrement audiovisuel)
- ✓ Adapter l'APSA aux caractéristiques des élèves et des éléments programmatiques attendus
- ✓ Faire des choix pour cibler les transformations prioritaires
- ✓ Articuler des tâches et les situer dans la temporalité des apprentissages.



TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

LES CONDITIONS DE L'EPREUVE

L'oral 3 s'appuie sur cinq APSA : le tennis de table, l'escalade, les arts du cirque, le basket-ball, et le step. Dans chacune des APSA, le même protocole d'évaluation est mis en place.

L'appel est réalisé avant l'échauffement.

L'échauffement dure 30 minutes avec quelques spécificités selon les APSA. En basket-ball, il se compose d'une première partie durant laquelle le candidat s'échauffe seul puis d'une seconde partie durant laquelle il peut pratiquer avec les plastrons. En tennis de table, le candidat peut d'emblée avoir recours aux plastrons mis à sa disposition. En escalade, step et arts du cirque, l'échauffement est strictement individuel.

L'épreuve physique dure 30 minutes maximum et commence juste après l'échauffement.

Les candidats ont la possibilité de prendre des notes pendant toute la durée de l'échauffement et lors des 30 minutes de la prestation physique selon les particularités des APSA (ex. en tennis de table, le candidat ne peut pas prendre de notes pendant les deux séquences de jeu de 6 minutes). Celles-ci sont récupérées temporairement par le jury à la fin de l'épreuve pratique.

Après la pratique, le candidat dispose de 15 minutes pour récupérer, se doucher et se changer, temps durant lequel il ne peut plus prendre de notes.

À l'entrée dans la salle d'interrogation, le jury remet au candidat ses prises de notes ainsi qu'une question. Celle-ci est formulée de la manière suivante : « En vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante... Vous vous appuyerez sur une ou des séquence(s) de votre choix, ainsi que sur la séquence vidéo choisie par le jury, en intégrant des indicateurs objectifs et subjectifs. » La séquence vidéo choisie par le jury est précisée à l'aide de times code.

L'épreuve orale dure 1 heure et 25 minutes et se décompose ainsi : 30 minutes de visionnage des images et de préparation, 10 minutes d'exposé maximum et 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 vues, le candidat est filmé avec deux tablettes placées 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/ou des membres du jury. Les candidats visionnent et analysent les images à l'aide d'une tablette munie de l'application Médianalyse. La tablette est reliée à un vidéoprojecteur durant tout le temps de la préparation et de l'entretien. Les candidats ont la possibilité d'effectuer des captures d'écran et de les enrichir à l'aide de quelques outils graphiques (traits, lignes, cadres, points).

L'EPREUVE PRATIQUE EN GENERAL

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 bonne condition physique.

L'ÉPREUVE ORALE : UTILISATION DE LA VIDÉO ET DES OUTILS TICE

L'exposé

Le logiciel Médianalyse est bien intégré dans la phase de préparation. Les candidats se servent de la vidéo selon des stratégies et des modalités d'utilisation assez différentes avec des conséquences variables en termes d'efficacité. La séquence proposée par le jury semble orienter le candidat vers une analyse plus pertinente et facile notamment dans les activités où la prestation n'est pas prévue en amont et où le nombre d'actions ou de temps de vidéo diffère.

Les candidats peu préparés

Différents profils se dégagent parmi ces candidats. Il y a ceux qui développent leur exposé en arrivant très tardivement sur les séquences vidéo (et celles-ci ne sont pas pertinentes au regard du thème proposé par le jury). La séquence choisie par le jury est analysée de façon partielle, imprécise et sans véritable lien avec le sujet posé. D'autres candidats proposent une sélection trop importante de séquences sans prendre le temps de convaincre le jury de la justesse des séquences retenues. Dans tous les cas, les séquences choisies ne sont pas ou peu en lien avec la question posée et/ou la thématique choisie et/ou la séquence proposée par le jury. Les séquences vidéo retenues sont aussi parfois en décalage (parfois en contradiction) avec les propos annoncés par les candidats. Les outils graphiques et le mode ralenti ne sont pas utilisés efficacement, car ils ne soulignent en rien les points clés de la démonstration. Les analyses *via* l'outil vidéo de ces candidats témoignent d'une préparation superficielle au cours de laquelle ils n'ont sans doute pas ou peu filmé leurs prestations. Ils semblent même parfois découvrir leur image et leur motricité lors de l'épreuve. Ils ne connaissent pas ou peu les possibilités d'autoscopie et les conditions à mettre en œuvre pour la rendre plus efficace dans leur activité retenue. Le candidat n'identifie pas ou de façon anecdotique d'une image de son état initial.

Les candidats mieux préparés

Les séquences vidéo sélectionnées servent à appuyer un point fort de leur démonstration en lien avec le sujet proposé et/ou la séquence proposée par le jury. Elles permettent d'offrir un premier niveau d'analyse de sa motricité en rapport avec la thématique posée. Cependant, les candidats sélectionnent des séquences qui ne sont pas les plus pertinentes pour traiter le sujet et ne démontrent pas de cohérence dans leurs choix. En revanche les outils graphiques et le mode ralenti sont utilisés pour mettre en relief des indicateurs de leur prestation en lien avec le sujet. Cependant l'utilisation de ces outils reste encore mal exploitée car ils soulignent des informations peu pertinentes ou peu lisibles. L'analyse vidéo demeure partielle et/ou intuitive et ne permet pas d'étayer les choix de transformation. Le nombre de vignettes utilisées devient efficace et choisi parmi les 2 séquences vidéo. Les candidats envisagent un état précis de son état initial à partir de l'image vidéo pour définir en partie sa (ou ses) transformation(s).

Les candidats pertinents

Les séquences vidéo sélectionnées sont en cohérence et viennent appuyer un discours structuré au travers d'un cadre d'analyse pertinent. Les indicateurs qui permettent de filtrer l'analyse vidéo sont clairement sélectionnés, hiérarchisés et pertinents. Les extraits choisis rendent l'exposé vivant et permettent aux jurys d'évaluer le lien qui relie le cadre théorique proposé par les candidats à leur pratique du jour. Certains vont même jusqu'à utiliser des outils graphiques comme « fil rouge » de leur exposé en dégageant les points négatifs et positifs, rendant ainsi leur discours efficace. Les outils graphiques et le mode ralenti viennent enrichir ou appuyer avec pertinence l'analyse des prestations des candidats tant sur le plan de leur motricité que celui des stratégies mises en place ou de la gestion des émotions. Les candidats envisagent leurs transformations en exploitant des images vidéo concrètes pour l'état initial et trouve des images permettant d'envisager les conduites vers lesquelles ils veulent tendre.

L'entretien

Les candidats « peu préparés » sont en difficulté lorsque l'on demande de revenir sur une séquence et de souligner par un ralenti ou *via* un outil graphique un élément précis. Ils ne parviennent pas ou peu à lire les informations contenues dans les séquences vidéo et restent figés sur des réponses préparées qui ne sont pas en lien avec les images de leurs prestations. Les candidats ne disposent pas de connaissances nécessaires pour évaluer la pertinence d'un plan ou proposer d'autres plans en lien avec le sujet. Ils disposent de connaissances très parcellaires sur les logiciels de traitement d'images. Toutes les connaissances liées aux images et aux théories sur l'apprentissage moteur en relation avec l'utilisation des images ne sont pas (ou peu) présentes. Ils perdent ainsi du temps et sont gênés dans leur entretien. Les propositions pour réaliser leur(s) transformation(s) en exploitant des TICE restent superficielles voire infondées.

Les candidats « mieux préparés » manipulent aisément Médianalyse. Les candidats parviennent à retrouver les séquences sélectionnées et utilisent les outils mis à leur disposition pour souligner une information particulière. Cependant, l'exploitation des informations contenues dans les séquences vidéo manque de méthode et d'organisation. Les connaissances sur les techniques de captation d'images ne sont pas assez adaptées aux conditions particulières des pratiques sportives et à l'apprentissage moteur. L'exploitation des images numérisées *via* des logiciels n'est pas maîtrisée et leur dimension en constante évolution est mal évaluée. Les moyens mise en œuvre pour réaliser leur(s) transformation(s) en exploitant des TICE s'articulent de façon efficace mais imprécise avec les dispositifs d'apprentissage ou d'entraînement retenus par rapport à leur niveau de pratique. Les candidats disposent de réponses formatées sur l'utilisation des TICE et des tablettes en milieu scolaire sans connaître profondément les enjeux de leur présence, de leur pertinence, leurs limites et leurs conditions d'usage. Les connaissances relatives aux conditions d'une analyse vidéo propice aux apprentissages sont évoquées partiellement ou de manière intuitive et non opérationnelle, ne servant que dans une optique de substitution technologique au rôle de l'enseignant.

Les candidats « pertinents » naviguent avec aisance entre les différentes séquences rappelées et n'hésitent pas à utiliser les outils que propose Médianalyse pour appuyer leurs réponses. La séquence proposée par le jury sert d'appui pour soutenir les propos. Les séquences référencées par les candidats viennent étayer leurs propositions. Les indicateurs et informations contenues dans les séquences vidéo sont hiérarchisées et exploitées en toute connaissance de leur viabilité. Les candidats maîtrisent des connaissances spécifiques à l'utilisation des outils TICE et des outils vidéo dans le cadre des activités physiques, témoignant d'une nécessaire transformation des pratiques pédagogiques et didactiques au regard de l'utilisation de la vidéo. Ils proposent des situations de transformation tant pour eux-mêmes que pour des élèves qui intègrent ces outils en identifiant la place particulière dans une organisation plus globale. Ils sont lucides quant à l'usage du numérique en envisageant plusieurs conditions et leurs limites (sur les plans éthique, cognitif, méthodologique, technologique, etc.).

ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX CONCERNANT LA PRÉPARATION À L'ORAL 3 : CONSEILS AUX CANDIDATS

Maîtriser les fonctionnalités de Médianalyse est primordial afin de pouvoir les exploiter pleinement et efficacement. Connaître d'autres logiciels de traitement d'images avec leurs spécificités est également important. Lors de la préparation, il est important de manipuler le logiciel sous tablette Android ou au moins sur un PC. Il convient d'être à l'aise avec une tablette à la main, pour donner une réponse et sélectionner une séquence vidéo.

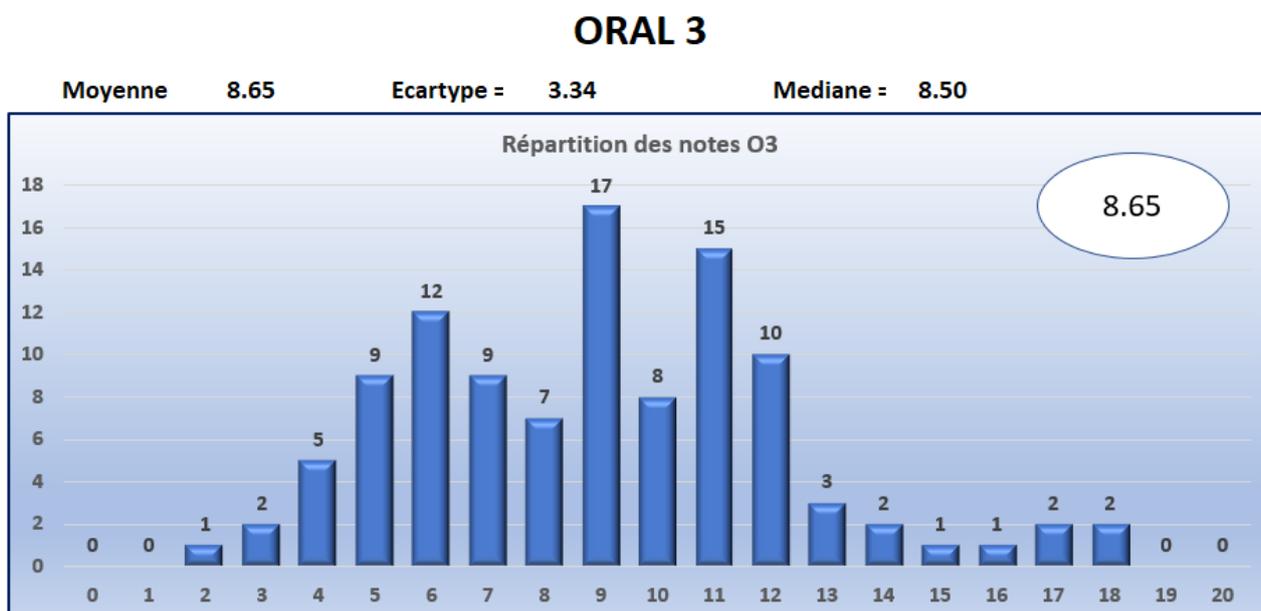
Se construire une grille de lecture de sa motricité adaptée au cadre d'analyse choisi est un incontournable. Il est alors nécessaire de réfléchir sur les moyens les plus pertinents d'utiliser la vidéo pour rendre les

indicateurs exploitables et lisibles. Les outils graphiques sont à intégrer de manière judicieuse, en adéquation avec l'APSA et la question posée.

Lors de la préparation, il est impératif de se filmer dans les conditions de l'épreuve et d'analyser sa pratique à l'aide d'indicateurs soigneusement sélectionnés et hiérarchisés. Un travail d'auto-confrontation guidé semble représenter un élément utile à prendre en compte pour envisager une analyse fine et lucide de sa motricité.

Il est fortement recommandé de s'intéresser tout d'abord aux aspects techniques de la vidéo, aux ouvrages et articles qui lient apprentissage, vidéo et TICE. Il s'agit alors dans un second temps de réfléchir de manière critique sur les mises en œuvre en milieu scolaire, dans une optique de prise de décision volontaire du candidat sur les choix à opérer quant à l'utilisation des TICE comme plus-value à l'apprentissage.

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



TENNIS DE TABLE

Conditions de déroulement de l'épreuve

Pendant la période d'échauffement, le candidat peut se préparer de manière libre (hors de la table et/ou à la table) avec ou sans les plastrons à disposition. Durant les 30 minutes de l'épreuve, le candidat *avec une raquette et une tenue réglementaire* (voir règlement de l'ITTF) effectue deux séquences de jeu de 6 minutes entrecoupées d'une pause de 2 minutes (ces séquences de jeu arbitrées par les plastrons correspondent à une succession de manches de 11 points gagnants sans temps mort ni changement de côté). Le candidat peut prendre des notes durant les 2 minutes de pause et durant les 16 minutes (maximum) qui suivent les deux séquences. Ensuite, il dispose de 15 minutes (durée incompressible) pour prendre une douche et se changer avant le début de l'entretien. Le candidat est jugé à la fois sur le niveau de performance réalisé face au(x) plastron(s) (niveau départemental, régional ou national) et sur la maîtrise d'exécution.

Bilan

Les performances réalisées face au(x) plastron(s) témoignent d'une préparation relativement sérieuse des candidats. En revanche, si certains ont montré une maîtrise de l'activité, d'autres parfois semblaient ne pas avoir assez pratiqué pour aborder une telle épreuve. Les principales difficultés observées relèvent de la mise en jeu avec des services stéréotypés sans lien avec un système de jeu identifié, ainsi que des comportements pongistes en décalage avec les fondamentaux de l'activité. Les actions sur la balle sont en majorité frappées, frottées pour un niveau supérieur mais avec une quantité de rotations qui reste faible. Trop souvent, on constate une incapacité à gérer les rotations des adversaires, particulièrement en retour de service. Quant au jeu, souvent déséquilibré entre l'utilisation du coup droit et du revers, il engendre des déplacements parfois inappropriés et une efficacité moindre. Les déplacements latéraux et en profondeur sont souvent inefficaces et mettent en difficulté les candidats dans l'efficacité de leurs coups techniques. Le système de jeu privilégié est proche de la table avec une utilisation d'un ou deux schémas tactiques préétablis et donc peu adaptables à l'évolution du rapport de force. A ce titre, les candidats ne sont pas toujours capables d'utiliser les coups techniques travaillés à l'entraînement dans le cadre du duel.

1.1

1.2 L'épreuve orale

La session 2018 a été l'objet d'une évolution dans la nature des réponses des candidats, qui devaient les justifier notamment au regard d'indicateurs objectifs et subjectifs. Pour aider les prochains candidats, le jury propose un exemple dans le cas d'une prise d'initiative en Top Spin coup droit qui échouerait. Comme indicateur objectif, on pourrait évoquer un problème d'action sur la balle (la balle est davantage frappée que frottée) et de mise à distance peu adaptée pour frotter efficacement. Comme indicateur subjectif, on pourrait parler du manque de confiance (des échecs répétés lors des points précédents sur la prise d'initiative en Top Spin) ou de l'effet de surprise de la trajectoire de balle (il s'attendait à une balle dans le revers qui arrive finalement dans le coup droit).

1.2.1 L'exposé

Parmi les exemples de thèmes proposés, on peut trouver « Améliorer la prise d'initiative » ou « Vos schémas tactiques privilégiés à partir du service ». Pour les moins bons des candidats, l'exposé reste descriptif, narratif, alors que les meilleurs privilégient un cadre d'analyse fonctionnel permettant d'articuler la thématique proposée, le choix pertinent de séquences vidéo et des axes de transformation efficaces. Le jury invite les candidats à se centrer sur des extraits vidéo représentatifs, en nombre limité, et à focaliser leur argumentation sur les éléments remarquables, objectifs et subjectifs et non limités au pôle moteur (simple description du geste). Le jury invite donc à analyser le sujet en prenant en compte les dimensions constitutives de la performance du duel en tennis de table (aspects tactiques, stratégiques, techniques,

énergétiques et psychologiques de l'activité) et à les hiérarchiser en fonction du thème retenu. Ils doivent mettre en synergie l'analyse de leur propre système de jeu (ex. jeu à mi-distance) et celui de l'adversaire (ex. attaquant près de la table), la logique interne du tennis de table, les travaux de spécialistes, les données statistiques issues d'une compétition internationale récente, les ressources informationnelles et décisionnelles sollicitées, etc. Enfin, des connaissances scientifiques et/ou fédérales ainsi que des références culturelles sont conseillées afin d'asseoir l'argumentation.

1.2.2 L'entretien

Le premier temps permet de vérifier la cohérence et la pertinence des propositions entre le sujet, le cadre d'analyse et les images. Le candidat est alors invité à justifier ses réponses au regard notamment des différents types d'indicateurs. Le second temps s'attache à l'analyse des éléments d'ordre informationnel, biomécanique, énergétique, psychologique, technico-tactique ou culturel. Il permet d'identifier les connaissances scientifiques et technologiques du candidat et sa capacité à les mettre en relation avec la thématique. Des connaissances spécifiques au tennis de table sont alors nécessaires. Le troisième temps s'organise autour des axes de transformation proposés par le candidat. Le jury attend des propositions précises, concrètes et illustrées, en lien avec son jeu. Des connaissances sont requises par exemple dans le domaine de l'apprentissage de certains coups techniques (comme le top spin ou le service à effet par exemple), de leur enchaînement (service-3^{ème} balle) et des différentes formes de déplacements (pas glissés, pivot, pas croisés, etc.). Enfin, le jury se donne la possibilité d'ouvrir sur le champ scolaire pour ce qui est de l'usage des TICE. Globalement, trois niveaux de prestation ont pu être identifiés. Un premier niveau où les candidats restent sur un constat (souvent centrés sur eux-mêmes) et une description simple des images. Les indicateurs sont absents ou essentiellement objectifs. Un deuxième niveau où les candidats parviennent à mettre en relation des éléments d'analyse avec leur prestation du jour. Ils évoquent des indicateurs objectifs et subjectifs. Un troisième niveau où les meilleurs candidats interprètent de surcroît les séquences sur la base d'éléments scientifiques, didactiques et techniques. Ils mettent en lieu leurs réponses en lien avec des indicateurs pertinents et variés.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

Un travail sur l'adaptation de leur système de jeu face à des adversaires de niveaux différents reste à parfaire, c'est pourquoi le jury engage les candidats à envisager leur préparation dans tous les secteurs du jeu (technique, tactique, physique, psychologique). Un entraînement régulier avec différents partenaires (droitier et gaucher, systèmes de jeu différents, etc.) et la pratique de compétitions semblent être le minimum requis pour espérer faire une prestation correcte. Cela permet également de mieux maîtriser le règlement et le vocabulaire particulier du tennis de table.

Pour l'oral

Le jury invite les candidats à s'appuyer sur la littérature et les articles scientifiques qui peuvent être appliqués au tennis de table notamment (mais pas seulement) et à les utiliser de manière pertinente au regard de leur pratique, des TICE et de la thématique retenue. Si des références sont proposées parfois en ce qui concerne des notions telles que la prise d'information, le jury invite également les candidats à étayer davantage leur analyse biomécanique. De plus, il est indispensable que les candidats prennent l'habitude d'analyser leurs prestations en vidéo face à des adversaires variés pour en extraire des indicateurs personnels pertinents, objectifs comme subjectifs, et dépasser la simple description de leurs actions. D'une façon générale, les réponses apportées doivent être contextualisées dans le cadre du rapport de force.

ESCALADE

Conditions de déroulement de l'épreuve

La prestation physique se déroule sur structure artificielle d'escalade permettant la pratique du bloc. Elle se compose de deux temps distincts dont l'ordre est à la discrétion du candidat. Le premier temps est une réalisation à vue d'une voie choisie par le candidat parmi un ensemble proposant des difficultés allant de 5A à 7C (une seule chute autorisée, possibilité de remonter à la dernière dégaine mousquetonnée). Le candidat dans la voie est évalué en fonction de la dernière prise utilisée dans le respect des conditions de sécurité. Le second temps est une réalisation d'au moins deux blocs, choisis par les candidats parmi un ensemble proposant des difficultés allant de 5C à 7B. Les essais sont illimités mais le nombre de tentatives est pris en compte dans l'évaluation. Le temps accordé à la prestation pour la voie est de 10 minutes et pour la pratique du bloc de 20 minutes, temps de présentation inclus. La prestation du candidat est enregistrée en plan moyen élargi, de trois quarts. L'opérateur vidéo est placé à environ 10 mètres en arrière du mur d'escalade.

Le protocole est le suivant :

« Votre épreuve pratique a une durée totale de trente minutes. C'est ce chronomètre qui est prioritaire sur les autres (voies/bloc). Elle se compose de deux temps distincts (10 minutes voies, 20 minutes blocs) dont l'ordre est à la discrétion du candidat. Vous devez nous communiquer ce choix avant le début de la prestation physique. Le temps accordé à la première réalisation est incompressible :

- La réalisation d'une voie en position de leader choisie par le candidat parmi un ensemble proposant des difficultés allant de 5A à 7C (une seule chute autorisée, possibilité de remonter à la dernière dégaine mousquetonnée avec l'aide de l'assureur). Le candidat dans la voie est évalué en fonction de la dernière prise utilisée. Vous devrez respecter la ou les couleur(s) des prises qui composent la voie choisie. Le choix de la voie doit être indiqué à l'assureur et au vidéaste avant le départ. Vous ne pouvez commencer à grimper qu'après avoir entendu de la part du vidéaste « ça tourne ». Le temps consacré dans la voie est de 7 minutes maximum. L'enregistrement vidéo se poursuit en continu même en cas de chute. Chaque point d'aide est considéré comme une chute par le jury qui vous le signalera. A la deuxième chute le jury vous redescendra au pied de l'itinéraire et l'enregistrement se terminera. 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 dégaine sommitale. Le candidat doit se conformer aux règles de sécurité inhérentes à la pratique de l'escalade, les jurys se réservant le droit d'intervenir en cas de mise en danger, voire d'arrêter l'ascension en cours. En cas d'incident technique, le candidat prévient le jury qui le redescend. S'il est avéré, le chronomètre de la voie est stoppé. Après correction, le candidat est remonté à la dernière dégaine mousquetonnée et repart aussitôt. Si l'incident n'est pas avéré, le chronomètre continue de tourner et une chute est décomptée.

- La réalisation d'au moins deux blocs parmi un ensemble proposant des difficultés allant de 5C à 7B est attendue. Les essais dans tous les blocs sont illimités mais le nombre de tentatives n'est pas neutre. Les prises de départ pour les mains et les pieds ainsi que la prise de sortie sont marquées. Vous devez contrôler cette dernière à deux mains et attendre l'accord du jury pour valider le bloc. Au sol, seules les prises de départ peuvent être touchées. La prestation du candidat est enregistrée en plan moyen élargi, de trois quarts. L'opérateur vidéo est placé à environ 10 mètres en arrière du mur d'escalade. Vous avez à votre disposition des feuilles de brouillon, celles-ci seront récupérées à la fin de votre prestation. »

Descriptif des voies et des blocs

Toutes les voies et tous les blocs ont été ouverts afin de permettre aux candidats de révéler leurs capacités variées d'adaptations motrices.

Voies

L'ensemble des voies proposées débutaient par des traversées avec des prises obliques, inversées, nécessitant des adaptations motrices fines (croisés, décroisés, transferts du poids du corps, descente sur les appuis, organisations posturales permettant d'agir en fonction de l'orientation des prises, etc.). Les voies se poursuivaient ensuite selon des itinéraires variés. Malgré une structure de 9 mètres de haut, la longueur des voies était signifiante pour évaluer les candidats (entre 16 et 25 mouvements). Une grande proportion comportait des parties déversantes plus ou moins longues ou prononcées en fonction de la difficulté. Les voies étaient regroupées par deux sur la même ligne à l'exception du 7A. La voie la plus dure des deux comportait les prises d'une seule couleur alors que la voie la plus facile proposaient quelques prises d'une autre couleur. Les voies 5A et 5B naviguaient entre une traversée en diagonale, un dièdre, le passage d'un petit surplomb et sortait en diagonale sur une colonnette dans un léger dévers. Les prises mains de taille variable, ainsi que deux colonnettes nécessitaient des croisés, des oppositions, des placements et une gestion pertinente du rythme de progression. Après une traversée horizontale, les voies 5C et 6A remontaient sur une sorte d'éperon légèrement déversant marqué par un macro-relief, la suite passait par des petits surplombs successifs. Une bonne lecture évitait des changements de mains intempestifs et coûteux. Des placements de profil et des enroulés permettaient d'optimiser le coût énergétique afin de sortir les voies. Les voies 6B et 6C traversaient un support vertical pour ensuite évoluer dans une cheminée formée par un macro-relief et un dièdre. Il fallait ensuite franchir un petit toit et finir dans une dalle légèrement déversante avec des prises relativement crochetantes. Ces voies nécessitaient une bonne lecture essentiellement au niveau de la cheminée afin d'optimiser la dépense énergétique avant de se lancer dans le franchissement du toit. La maîtrise des mouvements d'opposition dans la cheminée et les placements de pieds sous le toit étaient la condition préalable à la réussite de ces voies. Le 7A suivait dans sa première partie une diagonale formée par les plaques dans un support déversant, puis se finissait de façon plus verticale à l'aide d'un macro-relief. Les premières prises étaient des à-plats demandant une certaine finesse au niveau postural avec des croisés et des relances. Ensuite des prises plus espacées avec des préhensions de type latérales et inversées induisaient des mouvements d'amplitude et des épaules. Des changements de rythme ainsi qu'une lecture prédictive précise étaient nécessaires. Les voies en 7B et 7C étaient situées dans les reliefs les plus déversant couplés à deux micro-reliefs et deux macro-reliefs. Des trajectoires en diagonale imposaient une progression réfléchie pour tenir des petites mains couplées à des prises de pieds souvent très désaxées, imposant de valoriser les déséquilibres pour progresser et nécessitant un gainage certain. La présence des macro-reliefs nécessitait une bonne maîtrise des adhérences et des mouvements de compression.

Blocs

L'ensemble des blocs se situait en bas du mur qui servait de support aux voies. Ces derniers étaient plutôt courts (5 à 6 mouvements) et d'une hauteur limitée (en moyenne 3 mètres). Le bloc 5C effectuait une traversée de gauche à droite, il démarrait sur une prise « galette » à doigts, demandait de maîtriser une pincette et finissait par une légère redescente sur un à-plat. Le problème majeur résidait dans la capacité à anticiper son positionnement pour atteindre les prises les plus hautes et celle d'arrivée, plusieurs solutions étaient possibles notamment celle de se servir du dièdre. Le bloc 6A commençait par une traversée basse horizontale à l'aide de trois prises fuyantes pyramidales. Les mouvements suivants étaient une succession de mouvements d'opposition pour progresser dans un dièdre. La dernière partie consistait à redescendre sur un à-plat à l'aide de prises fuyantes au niveau des mains et des pieds. Ce bloc était du point de vue technique très exigeant, la justesse des placements (changement de pieds, opposition, orientation du corps) prenait le pas sur la force. Le bloc 6B évoluait dans un léger devers à l'aide de prises présentant des formes cubiques atypiques. Le départ s'effectuait avec les pieds décalés à gauche puis se poursuivait avec une prise verticale très peu crochetante appuyée par des pieds sur un micro-relief. La suite demandait de se repositionner dans une double prise présentant une prise latérale crochetante et une inversée. Pour valoriser cette dernière et atteindre la prise finale il fallait utiliser un à-plat se situant bien au-dessus. Ce bloc demandait une maîtrise des prises fuyantes mais aussi par deux fois (premier mouvement et dernier

mouvement) une avance du centre de gravité au-delà des quatre appuis pour pouvoir charger et valoriser les prises fuyantes. Le bloc 6C démarrait en départ assis avec un à-plat pour les mains, il passait ensuite sur un macro relief et continuait en traversée ascendante de gauche à droite dans un léger dévers. Il finissait par un jeté avec un départ et une arrivée sur prise ronde. Un dernier placement de pied très haut permettait de valider la prise inversée d'arrivée. La maîtrise des mouvements dynamiques était un préalable à la réussite de ce bloc. Le bloc 7A commençait sur deux réglettes, un premier mouvement dynamique permettait d'atteindre une prise plate sur un volume. Un placement des pieds à gauche permettait de continuer le bloc dans un léger dévers à l'aide de petites prises latérales. La fin du bloc demandait de ramener les mains en compression sur deux à-plats fixés sur deux micro-volumes. Le bloc 7B se déroulait dans un léger devers avec différentes orientations en traversée ascendante de droite à gauche. Ce bloc commençait bas sur un à-plat, il fallait ensuite enchaîner avec un mouvement de ballant sur deux à-plats en compression pour trouver un pied excentré à gauche. Le mouvement final consistait en un jeté excentré sur la gauche.

Analyse des prestations en voie et en bloc

Les candidats ont opté majoritairement pour la séquence voie en début d'épreuve. L'introduction de la séquence blocs leur a permis d'exprimer une plus grande variété gestuelle. La contrepartie est que l'épreuve est devenue plus exigeante physiquement. La lecture prédictive n'a été que très rarement efficace laissant trop de place à une lecture réactive coûteuse en énergie.

Voie

Le jury apprécie que de nombreux candidats aient choisi l'APSA en s'étant préparé. Les voies de cotation 5C et 6A ont été largement parcourues et ont engendré quelques problèmes adaptatifs allant jusqu'à une voire deux chutes. Dans ce niveau de pratique, on peut identifier un profil de candidats qui ne trouvent pas les placements préalables à l'engagement du mouvement. La qualité de pose de pied reste problématique. Les temps de lecture que la majorité des candidats s'octroie s'avèrent souvent inefficaces et ne leur permet pas d'utiliser dans la voie les sept minutes imparties. Le jury a noté que les candidats se sont engagés dans des voies proches de leur niveau maximal. Mais il déplore encore des difficultés à amorcer des mouvements au-dessus des points. Cette année, il est à souligner un écart concernant la répartition des voies réussies entre les hommes et les femmes. En effet, le niveau de voie la plus difficile réussie par les femmes est supérieur à celui des hommes. Les voies validées s'étalent du 5A au 7A, avec une moitié des candidats validant le niveau 5C/6A/6B. Hormis une candidate, l'absence de spécialistes reste toujours surprenante. Le niveau moyen est révélateur d'une préparation sérieuse et d'un état de forme exploitant les qualités physiques du jour.

Blocs

La séquence de blocs a été abordée de différentes manières. Certains candidats ont commencé par un bloc de difficulté maximal pour eux mais la plupart ont opté pour un enchaînement de bloc allant du plus simple au plus compliqué. Dans ce dernier cas, les cotations étaient bien souvent le seul et unique repère. Cette stratégie a bloqué un grand nombre de candidat sur le bloc en 6A. Peu, devant leur échec sur ce bloc, en ont tenté d'autres dans une cotation plus élevée, alors que le thème de ces blocs aurait pu leur convenir davantage. Bien souvent, les candidats ont éprouvé des difficultés dans la lecture préalable à leur passage dans les blocs, les mouvements qu'ils proposaient étaient peu adaptés, oubliant souvent des prises. Les prises fuyantes de type à-plat ont posé beaucoup de problèmes aux candidats, ces derniers n'arrivaient pas à valoriser leur préhension pour initier le mouvement suivant. L'utilisation des dièdres, des macro-volumes et des à-plats n'a pas été suffisamment valorisée au niveau des appuis pieds. Concernant la gestion des vingt minutes de la séquence pratique de blocs, les candidats ont eu des stratégies différentes. Certains prenaient du temps entre chaque essai, se laissant le temps de récupérer mais aussi de comprendre leur échec. D'autres, la majorité, enchaînaient les blocs sans temps de lecture et de récupération, ce qui bien souvent,

avait pour conséquence une dégradation de leur comportement moteur. Les jurys ont compté jusqu'à plus de vingt essais dans le même bloc.

Statistiques et bilan

Voies tentées

	5A	5B	5C	6A	6B	6C	7A	7B	7C
Hommes	2	1	5	6	2				
Femmes		1	3	5	1		1		

Blocs tentés

	5C	6A	6B	6C	7A	7B
Hommes	18	15	5	3		
Femmes	10	10	1	1	1	1

L'épreuve orale

La session 2018 a été l'objet d'une évolution dans la nature des réponses des candidats, qui devaient les justifier notamment au regard d'indicateurs objectifs et subjectifs. Pour aider les prochains candidats, le jury propose un exemple de thème proposé : « pieds et prises ».

L'exposé

Le jury apprécie la présentation d'un cadre d'analyse souvent pertinent, mais il déplore son manque d'opérationnalisation par les candidats afin d'analyser finement leur motricité et ainsi répondre au sujet. Une définition réduite voire absente des termes du sujet a mené certains dans des impasses. Les références théoriques restent souvent limitées (sauf en TICE) et les connaissances superficielles voire erronées. De plus, il est encore regrettable que les candidats utilisent difficilement des indicateurs objectifs précis leur permettant d'analyser avec finesse leur motricité. L'introduction d'indicateurs subjectifs, lorsqu'elle fût recherchée, a permis d'enrichir l'analyse. Les exposés restent toujours sur une description globale. Le jury remarque que les candidats ont choisi bien souvent une séquence vidéo bloc si le jury proposait une en voie, et vice-versa. Il déplore que ce choix ne soit pas toujours pertinent pour répondre à la question posée. Il a apprécié une bonne manipulation de la tablette mais encore une pauvreté d'exploitation des fonctionnalités du logiciel. Les axes de transformation retenus étaient dans l'ensemble décalés et inadaptés au constat fait. Il est conseillé aux candidats de rechercher davantage de cohérence et de pertinence eu égard aux constats. Encore cette année, tous les exposés entrent dans le cadre des contraintes temporelles de l'épreuve : la majorité des candidats utilise l'intégralité du temps imparti.

L'entretien

Dans l'ensemble, le jury remarque une hétérogénéité des niveaux des candidats, avec un niveau moyen peu satisfaisant. L'utilisation d'indicateurs précis ancrés sur la vidéo est insuffisante. Le jury déplore des connaissances empiriques et superficielles. Le candidat rencontre toujours des difficultés pour formaliser avec précision sa proposition sur le paper board. Une posture réflexive et ouverte au dialogue est un atout certain. Les remarques du rapport 2017 restent d'actualité.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

Que ce soit en bloc ou en voie les candidats doivent avoir une réflexion qui dépasse la seule notion de cotation et de modalité de pratique. Trop souvent avant même d'avoir vu le support, les voies, les blocs ou

encore les enchainements, les candidats avaient choisi au préalable la séquence par laquelle ils allaient commencer, ou encore, la cotation dans laquelle ils allaient s'engager. Il est pertinent de grimper dans des contextes multiples afin de s'adapter à la variété des voies proposées. La construction d'un répertoire gestuel riche est un pré-requis à l'adaptation et à la réussite du candidat. Une capacité à lire des itinéraires non rectilignes et à réaliser les mouvements adaptés est requise. Les modalités de grimpe en tête et à vue demandent un entraînement particulier pour être en mesure de s'engager pleinement dans les voies, à la fois en sécurité mais aussi au niveau moteur et affectif. Le jury invite les candidats à porter une attention particulière sur leur matériel personnel de sécurité et sur leur qualité de mousquetonnage. La précision « la réalisation d'au moins deux blocs » est un minimum, mais il était attendu que le candidat se confronte à un maximum de blocs. Pour être évalué, la réussite d'au moins un bloc était indispensable, mais le jury attendait la validation de deux voire trois ou quatre blocs. L'introduction du bloc dans cette épreuve pratique demande un entraînement particulier, à la fois au niveau du répertoire gestuel mais aussi au niveau de la gestion des essais tout au long des vingt minutes. Le bloc est une activité de référence à part entière en escalade. Cela demande des ressources spécifiques en termes énergétiques mais surtout moteurs : des placements, des préhensions sur des macro-volumes, des adhérences sur des à-plats, des mouvements dynamiques de type jeté, des départs assis, des compressions, etc. Même si les essais sont illimités, leur nombre dans la réussite du bloc était pris en compte dans l'évaluation. Pour avoir une lecture préalable efficace, il est indispensable d'avoir été déjà confronté à la fois à la spécificité des prises de blocs mais aussi aux mouvements que cela demande. De même, il est important de se préparer à optimiser ses échecs, c'est-à-dire d'être en mesure de se réorganiser corporellement pendant et après chaque essai. Le jury ne serait trop conseiller aux candidats de gérer au mieux leur temps de récupération à base d'étirement, de lecture, de résolution de problème et de prise de décision.

Pour l'oral

Le jury conseille, pour l'exposé, d'approfondir les définitions des termes du sujet afin de mieux les analyser et à les relier avec le cadre retenu. Ce dernier doit aussi jouer le rôle d'une grille d'analyse pour aborder les séquences vidéo outillées d'indicateurs objectifs et subjectifs. La ou les séquence(s) vidéo(s) choisie(s) ainsi que celle proposée par le jury doit être ainsi, significative, étudiée en profondeur et justifiée, afin de dépasser la simple description. Avoir la démarche de se filmer dans les voies pour analyser la motricité requise dans des conditions variées (voies, blocs, reliefs, configurations de prises) reste un impondérable. Un accompagnement dans cette démarche paraît indispensable. Les axes de transformations présentées doivent dépasser les simples propositions : ils découlent de l'analyse du sujet proposé par le jury et doivent donc être contextualisés, spécifiques et « opérationnalisables ». Pendant l'entretien, la faculté à maîtriser la réalisation de schémas clairs, justes et utilisables doit être approfondie afin d'explicitier des questions d'ordre biomécanique. Le candidat doit s'appropriier et convoquer, lors de l'entretien, des connaissances scientifiques variées qui serviront son propos. Il doit accepter aussi de chercher à comprendre ce qui le pousse à agir à travers les questions du jury et tout particulièrement lors d'un appel à des indicateurs subjectifs. L'opérationnalisation des axes de transformation nécessite une réflexion lucide pour devenir pertinente et force de proposition pour un public donné, que ce soit pour soi ou des élèves.

ARTS DU CIRQUE

Conditions de déroulement de l'épreuve

À l'heure de sa convocation, le candidat bénéficie de 30 minutes d'échauffement et d'installation sur le lieu de l'épreuve. Il apporte tout le matériel dont il a besoin pour réaliser son numéro (le jury vérifie que le matériel apporté ne présente aucun risque). L'espace de prestation est de 28m (ouverture) sur 15m (profondeur). La hauteur sous plafond sans ancrage possible est d'environ 8m. Le sol est un parquet. Il est possible d'utiliser deux tapis de réception de type gymnastique de 2m x 2m sur 20cm et quatre tapis « sarneige » ou de judo. Une corde souple de 50m est à la disposition du candidat pour organiser l'espace scénique. Une enceinte est mise à sa disposition avec support CD ou clé USB format MP3, ainsi qu'un accès à une prise électrique. À l'issue de l'échauffement, le candidat présente son numéro compris entre 4' et 5'30. La durée totale de la prestation physique est de 30 minutes maximum (prise de notes et rangement compris). La présentation éventuelle d'un argument est comprise dans cette durée. La composition du numéro, comptant pour 40 % de la note de pratique physique, est appréciée au regard de la mise en piste et du développement du propos artistique. La clarté et la permanence du propos sont lues notamment à travers la pertinence des choix d'objets, d'espaces, de temps et d'intensités du mouvement. Les qualités d'interprétation, comptant pour 60 % de la note, sont appréciées au regard de l'engagement moteur (précision, difficulté, complexité, combinaison des actions de jonglage, équilibre et/ou acrobaties) et de l'engagement émotionnel (qualité du jeu d'acteur). Le soin apporté à la qualité du support sonore, de l'argument et de la mise en piste en lien avec le propos est révélateur des meilleures prestations.

Bilan

L'épreuve est préparée pour tous les candidats, bien que des écarts subsistent entre les niveaux de prestations. Le jury regrette le faible nombre de candidats ayant osé choisir l'activité, mais se réjouit de la qualité de leur préparation. Le niveau des prestations physiques est hétérogène. Les meilleurs numéros sont spectaculaires et placent l'exploit – à un haut niveau de virtuosité – au service du propos artistique. La capacité à réinvestir, voire inventer, des techniques motrices détournées pour créer un univers original et singulier a été particulièrement valorisée. Au contraire, les prestations présentant un niveau insuffisant de maîtrise ont conduit à une perte de lisibilité du propos, bien que certains choix aient été ambitieux dans la nature des objets exploités (roue Cyr, boîte à cigares, etc.). Le jury a apprécié le détournement d'objets issus du quotidien (chaises, malle, etc.), la création du monde sonore en live (musique, souffle, voix, etc.), ainsi que l'exploitation des tapis mis à disposition pour la mise en piste (donc au-delà de leur seul aspect sécuritaire). Les arguments, sous différentes formes, présentés au début de l'épreuve sont appréciés lorsqu'ils sont réellement mis au service du propos. Enfin, le jury insiste sur le fait d'anticiper un maximum dans sa préparation pour avoir le temps d'acquérir le niveau de compétence le plus à même de contribuer à renforcer la virtuosité expressive.

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 mais son contenu est spécifique à la prestation du jour. Cette année, la question intègre des indicateurs objectifs et subjectifs pour en préciser l'analyse. Dans ce cadre, il était attendu des candidats de distinguer explicitement ce qui relevait d'indicateurs objectifs (visibles, palpables, quantifiables) ou subjectifs (sensations, perceptions internes, émotions) pour expliquer et justifier les axes de transformation de sa motricité expressive du jour. Parmi les exemples de thématiques proposées, on peut citer « la relation à l'objet » ou « les appuis ». Tout au long de l'épreuve orale (10 minutes d'exposé, 45 minutes d'entretien), le jury apprécie la capacité des candidats à analyser sa prestation physique du jour, au regard de la thématique proposée par la question et en s'appuyant notamment sur la séquence vidéo retenue par le jury, à proposer des éléments de lecture et d'interprétation de sa prestation en intégrant des indicateurs objectifs et subjectifs dans un cadre d'analyse se référant à des connaissances scientifiques et culturelles sur les arts du cirque et les différents champs théoriques s'y rapportant, à dégager des axes de transformation et d'évolution pour sa propre prestation et la situer sur un continuum de conduites motrices et artistiques du débutant à l'expert.

L'exposé

Les membres du jury ont apprécié certaines entrées dans l'exposé par l'articulation du thème à un cadre d'analyse original intégrant des indicateurs à la fois objectifs et subjectifs au service de la proposition de transformations pertinentes au regard de la prestation du jour. En revanche, une définition réduite des termes du sujet a mené certains dans des propositions incomplètes. Le jury constate plusieurs niveaux de compétences dans l'appréciation de la réponse selon les 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, prise en compte de l'extrait proposé par le jury, pertinence des choix des indicateurs, raisonnement inductif ou déductif, auto-analyse et apprentissage), la pertinence de la mobilisation d'indicateurs objectifs et subjectifs pour analyser sa motricité expressive et justifier les axes de transformation retenus (absente, formelle, articulée au cadre d'analyse), 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. Le niveau d'analyse des images est inégal, bien qu'encore insuffisant pour témoigner d'une réelle maîtrise d'indicateurs objectifs et subjectifs pertinents au regard de la thématique proposée. Globalement, les candidats oscillent entre un mode illustratif et une justification de leur discours. Lorsque les candidats les mobilisent lors de l'exposé, les connaissances scientifiques et culturelles servent le cadre avancé mais ne viennent pas toujours soutenir l'analyse des prestations physiques réalisées *in situ*. Concernant les axes de transformation, certains candidats les occultent ou les présentent formellement en fin d'exposé. Pris par le temps, les axes annoncés restent limités et/ou peu pertinents.

L'entretien

Le jury note une analyse plutôt contextualisée de la pratique physique réalisée, même si celle-ci reste encore descriptive, surtout basée sur des indicateurs objectifs. Face aux questions posées lors de l'entretien, la plupart des candidats répondent certes de manière argumentée mais de façon intuitive. Le jury déplore des connaissances trop souvent empiriques et superficielles ou le placage de principes peu articulés à l'analyse de la prestation du jour. Le recours aux images vidéo a toutefois permis des niveaux de réponse satisfaisants. Certains candidats sont parvenus à organiser leurs réponses de manière systémique, c'est-à-dire en relevant et analysant les indicateurs (objectifs et/ou subjectifs) pertinents des séquences, images, vignettes, afin de servir une formalisation d'arguments parfois multi-référencés. Précisons que lors de l'entretien, le jury amène le candidat à dépasser la réponse apportée lors de l'exposé en traversant plusieurs champs scientifiques et culturels liés à l'activité et au niveau de prestation du jour (aspects techniques, artistiques, historiques, psychologiques, émotionnels, cognitifs, biomécaniques, informationnels). Les quelques candidats qui ont mobilisés des références culturelles sont parvenus à les intégrer de façon pertinente à l'analyse et/ou aux axes de transformation visés. Les axes et conditions de transformation énoncés ne sont pas toujours pertinents. Le jury remarque l'absence d'indicateurs saillants, qu'ils soient objectifs ou subjectifs, pour se situer dans un niveau de pratique et envisager la simplification/complexification de ce niveau. Certains candidats ont du mal à s'engager avec lucidité pour situer leur niveau (surestimé ou sous-estimé). Quelques propositions sont décalées au regard du niveau d'expertise attendu par le jury.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

Il est conseillé aux candidats d'utiliser les 30 minutes de mise à disposition du lieu pour vérifier la compatibilité de leur support audio ou régler le niveau sonore souhaité, organiser leur mise en piste (placer ses objets, décor, moquette, tapis éventuels, la corde, etc.), s'échauffer, s'appropriier l'espace scénique et s'adapter aux conditions du moment. Il est vivement recommandé de tester les passages techniques au regard de la qualité du sol et de la luminosité. Une pratique régulière et intense est indispensable pour dépasser la concentration nécessaire au débutant, gérer sa motricité et permettre d'améliorer ses qualités d'interprétation. L'utilisation de la vidéo comme feed-back est une aide à la préparation des candidats à des fins d'amélioration de leurs qualités d'interprétation et de lisibilité de leur numéro tout en les préparant à la lecture des images support de leur oral. Certains candidats prouvent qu'une préparation de l'épreuve peut permettre assez rapidement de réinvestir des qualités personnelles (physiques, sportives, artistiques) au service de la présentation d'un numéro abouti. Notons enfin que si la composition du numéro s'inspire fortement de références culturelles, celles-ci ne doivent pas dépasser les capacités expressives du candidat.

Pour l'oral

Cette épreuve nécessite tout d'abord d'être capable d'analyser une prestation selon un sujet. Le jury conseille d'approfondir les définitions des termes du sujet afin de mieux les analyser et *a fortiori* de les relier avec le cadre retenu. La séquence vidéo proposée par le jury est à ce titre significative et gagne à être visionnée immédiatement après avoir découvert la thématique (rappelons que cette séquence fait partie du sujet posé). Cette épreuve nécessite ensuite des compétences de lecture de séquences vidéo. Le jury conseille aux candidats de s'entraîner à voir et à relever des indices pertinents et d'analyser tout type de prestations professionnelles ou scolaires présentant notamment les objets et/ou familles qu'il a choisi d'exploiter au service de son propos. Le jonglage, l'acrobatie et l'équilibre prennent vie dans un même corps, mais demandent d'engager des ressources parfois spécifiques. D'autant plus qu'elles sont mobilisées dans un projet d'expression. Il s'agit bien d'éduquer le regard à l'aide d'indicateurs précis (objectifs et subjectifs)

afin de pouvoir l'analyser. Quelle que soit la thématique proposée dans la question – plutôt d'ordre technique ou plutôt d'ordre symbolique – le candidat ne peut faire l'économie d'articuler les deux registres dans ses réponses. La technique ne peut s'affirmer en dehors d'un propos et un propos ne peut vivre sans un minimum de technique. La sélection des images vidéo – en plus de celle proposée par le jury – doit mettre en avant les liens de composition et d'interprétation. Il est recommandé que le cadre d'analyse choisi par le candidat dans la construction de sa réponse s'appuie aussi bien sur les images vidéo que sur les définitions des mots clés du sujet. Le jury attend de l'exposé qu'il soit solidement ancré dans la prestation physique du jour et soutenu par l'utilisation pertinente des fonctionnalités du logiciel : repères temporels, construction des vignettes, ralenti, pause, traçage, etc. 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. 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 avec les arts du cirque. Il est donc recommandé de diversifier ses connaissances pour étayer l'analyse et d'utiliser les images vidéo pour illustrer ou argumenter. La connaissance « en acte » de la culture circassienne est également hautement conseillée. Le candidat doit être en mesure de caractériser les étapes conduisant aux progrès dans l'apprentissage d'une technique spécifique. 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. Ce conseil vaut autant pour les indicateurs objectifs de la motricité expressive que pour les indicateurs subjectifs liés aux perceptions et sensations internes. Rappelons que les connaissances à propos de l'utilisation de l'outil audiovisuel en arts du cirque portent sur les possibilités techniques du matériel (plans, points de vue, montages) mais aussi sur les conditions d'utilisation de cet outil dans les apprentissages, et sur son intégration, à des fins artistiques, dans l'évolution du cirque contemporain.

STEP

Conditions de déroulement de l'épreuve

Au moment de l'appel, le candidat bénéficie de 30 minutes d'échauffement. Il peut utiliser l'espace de prestation de 8m x 8m, le Step et le système audio fournis par le jury. A ce titre, il est mis à sa disposition un ordinateur portable et une enceinte permettant la lecture d'un CD ou d'une clé USB. Cinq minutes avant le début de l'épreuve, le candidat est équipé d'un cardio-fréquencemètre. Il peut utiliser un chronomètre manuel ou une montre mais le candidat ne pourra pas garder son propre cardio-fréquencemètre afin de supprimer les risques de fréquences parasites avec celui du concours. Dès l'annonce par le jury du début de l'épreuve, le candidat dispose librement de 30 minutes pour présenter ses deux séquences de 4 minutes. Le temps de récupération entre les deux séquences est laissé à l'initiative du candidat. Le jury rappelle que c'est bien au candidat à gérer la musique sur la totalité de sa prestation, tant au niveau du volume sonore que dans son déclenchement. Le jury rappelle à tous les candidats que le CD ou la clé USB ne doivent contenir que les deux enregistrements sonores supports de la prestation et que ces derniers doivent être sur deux pistes différentes. Il est fortement déconseillé d'enregistrer les deux musiques sur une même piste en laissant un temps « blanc » déjà minuté entre les deux séquences ou de proposer plusieurs pistes l'une à la suite de l'autre pour obtenir une durée de 4 minutes. Le candidat avertit le jury qu'il est prêt à réaliser une séquence de 4 minutes. A l'annonce « ça tourne », il déclenche sa musique et se déplace vers le step. Le chronomètre du jury est ensuite mis en route au premier mouvement en arrière du step. Les enchaînements sont filmés en plan large et en continu. L'opérateur vidéo est placé sur une ligne parallèle à l'un des côtés de l'espace balisé, face au Step.

Bilan

La notation de l'épreuve pratique prend en compte les deux séquences proposées par le candidat. Outre la richesse et la variété des propositions faites par le candidat, une vigilance particulière est accordée aux postures sécuritaires, à un travail continu et à la capacité du candidat à respecter le tempo de la musique. Les meilleurs candidats ont su mettre à profit des techniques maîtrisées au travers de compositions variées, complexes et originales, en lien avec le rythme ou le style de la musique. Ils ont exploité les différentes possibilités du step. Les moins performants n'ont pas su respecter le tempo de la musique et sont restés sur des combinaisons de pas simples, excessivement répétées, avec peu ou sans mouvement de bras, travaillant à l'excès toujours du même côté du Step. Le niveau des candidats est très hétérogène même si l'on peut noter que l'épreuve est préparée pour la plupart d'entre eux.

L'épreuve orale

Le candidat bénéficie de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à une question posée par le jury. Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3. Voici quelques exemples de thématiques proposées : « La précision des postures », « L'amplitude », « L'utilisation de la musique ».

L'exposé

La grande majorité des candidats se sont préparés à cette épreuve orale. Cependant, le jury note un cadre d'analyse souvent peu opérationnel voire qui contraint plus le candidat qu'il ne l'autorise à répondre pleinement à la question posée. Par conséquent, les cadres apparaissent souvent plaqués, enfermant les candidats dans leurs réflexions, ne leur permettant pas de problématiser le sujet. Le jury rappelle aux candidats qu'ils doivent s'inscrire dans la lecture et l'analyse de leur motricité dès l'exposé. En ce qui concerne les indicateurs relevés par les candidats pour analyser leur pratique, le jury note un manque de

précision ne favorisant pas une analyse suffisamment fine de leur motricité. Il était attendu des candidats une définition claire et précise des indicateurs objectifs et subjectifs ainsi que la capacité à les mobiliser et à les mettre en relation pour étayer l'analyse de sa motricité. Même si les séquences choisies par les candidats sont plutôt pertinentes et en lien avec la thématique posée, leurs analyses restent souvent descriptives. Il en est de même pour la séquence choisie par le jury. Les transformations, annoncées trop souvent en fin d'exposé, sont certes en lien avec le problème soulevé mais ne sont pas suffisamment développées et ciblées sur la prestation du candidat. Elles sont davantage citées, génériques et rarement problématisées.

L'entretien

Durant la phase d'interrogation, le jury constate que la majorité des candidats s'appuient sur des connaissances trop formelles pour étayer leurs propos et sont mis en difficulté pour argumenter leurs analyses, livrant des données théoriques incomplètes voire empiriques. Une relative méconnaissance de l'activité, tant dans ses dimensions techniques que culturelles, est à noter. Le jury apprécie que les candidats éclairent leurs réponses à partir de connaissances approfondies concernant la motricité et l'apprentissage moteur tout en s'appuyant sur des notions d'entraînement (dimension du « savoir s'entraîner »). D'une manière générale, les candidats semblent rencontrer des difficultés à envisager les réponses d'une manière systémique. Au final, et 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 du jour au regard de la thématique proposée et des indicateurs objectifs et subjectifs tout en exploitant l'outil vidéo, proposer des éléments de lecture et d'interprétation de sa prestation en les mettant en relation avec des connaissances scientifiques et culturelles et les différents champs théoriques s'y rapportant, dégager des axes de transformation et d'évolution pour sa propre pratique et motricité dans l'activité et à la situer sur un continuum de conduites motrices. Globalement, trois niveaux de prestation ont pu être identifiés. Un premier niveau où les candidats décrivent exclusivement des images et énoncent des constats sans réellement prendre appui sur des indicateurs objectifs ni subjectifs. Un deuxième niveau où les candidats dépassent le cadre descriptif pour proposer une mise en relation des éléments supportant leur analyse sur les deux séquences issues de la prestation physique et mobilisent des indicateurs objectifs et subjectifs. Un troisième niveau où les candidats exploitent des connaissances plurielles, maîtrisées, au profit d'une analyse pertinente et étayée de leur prestation en mettant en relation les indicateurs objectifs et subjectifs.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

Comme le précise le descriptif de l'épreuve, il est attendu de la part du candidat de réaliser au moins six blocs différents sur la totalité des deux séquences de 4 minutes. Le jury invite les candidats à rechercher le plus haut niveau de complexité sur l'ensemble des deux séquences tout en portant une vigilance accrue sur les postures sécuritaires et le respect du tempo et de la structure de la musique. Si le choix de la vitesse de la musique est laissé libre aux candidats dans le respect des exigences fixées par l'épreuve, le jury invite les candidats à vérifier l'exactitude des BPM de leur musique et conseille néanmoins de ne pas utiliser de vitesses excessives, notamment sur la séquence où les BPM doivent être supérieurs à 140. Le candidat doit se munir de chaussures propres. L'utilisation de la vidéo comme « feedback » peut constituer une aide à la préparation des candidats à des fins d'amélioration de leurs prestations tout en les préparant à la lecture des images en réponse aux attendus de l'épreuve.

Pour l'oral

Le jury conseille aux candidats d'utiliser un cadre d'analyse permettant la réelle prise en compte de la thématique proposée au service d'une démonstration authentique et singulière et de ne pas se centrer

uniquement sur une approche descriptive des différentes séquences voire seulement de l'une d'entre elles. Le jury attend de l'exposé qu'il soit solidement ancré sur la prestation du jour, appréhendée dans son ensemble, à partir de choix ciblés et argumentés au regard de la thématique traitée. La qualité de l'exposé ne conditionne pas toujours celle de l'entretien. Il est attendu que les réponses aux questions du jury soient structurées, suffisamment précises, et dépassent les généralités en s'appuyant sur des connaissances plurielles, maîtrisées, référencées et articulées au processus d'apprentissage. L'adoption d'une posture réflexive et la construction d'une grille de lecture de sa motricité sont incontournables.

BASKET

Conditions de déroulement de l'épreuve

La prestation physique prend la forme d'un 3 contre 3 sur un demi-terrain réglementaire et est composée de deux périodes de jeu de 6 minutes chacune. Une pause de 5 minutes sépare les deux périodes. Les partenaires et adversaires du candidat sont choisis par le jury et communiqués en fin d'échauffement. Les partenaires du candidat sont à sa disposition pour une transmission de consignes durant deux minutes après l'échauffement et avant la première séquence de jeu. Pendant la pause, le candidat peut transmettre de nouvelles consignes. Le jury quant à lui donne des consignes de jeu à l'équipe adverse. Lors de la deuxième rencontre, un temps-mort d'une minute est imposé après 2 minutes de jeu. Le candidat peut là encore donner ou adapter ses consignes à ses coéquipiers. Aucune consigne n'est donnée à l'équipe adverse par le jury pendant ce temps-mort. La prestation du candidat est enregistrée en plan de ½ ensemble en plongée et en continu. L'opérateur vidéo est placé en hauteur, face au panier, à une distance d'environ 15 à 20 mètres de celui-ci – l'image couvrant l'ensemble de la zone de marque.

Bilan

La distribution des notes rend compte d'une grande hétérogénéité. Le jury, comme l'an dernier, réaffirme sa satisfaction de voir des candidats non spécialistes de l'activité obtenir des résultats satisfaisants grâce à une préparation à l'épreuve mettant l'accent sur les organisations collectives en attaque. Ces dernières permettent aux candidats d'exprimer leurs capacités de lecture de jeu dans la limite de leurs possibilités techniques. L'aspect défensif est toujours appréhendé de manière plus délicate par les candidats. Les plus en difficulté ne parviennent pas à gérer la règle du non contact. Le jury répète le constat de la difficulté de cette épreuve pour les candidats ne maîtrisant pas le pied de pivot et les départs en dribble, la règle du non-contact et la circulation dans les espaces de jeux.

L'épreuve orale

Le candidat bénéficie de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à une question posée par le jury. Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3.

L'exposé

La séquence vidéo imposée par le jury durait environ 10 secondes. Certains candidats n'ont pas analysé toute la séquence mais une ou deux photos qui ne rendent pas compte de l'évolution du rapport de force. Cela les a pénalisés dans leur réponse à la question. Cette séquence imposée a été utile aux candidats pour cerner le sujet et choisir des séquences supplémentaires qui confirmaient ou infirmaient les hypothèses explicatives déduites de l'analyse de la séquence imposée. Une des difficultés principales de l'entretien réside une fois encore dans la manipulation d'un cadre théorique permettant d'organiser la réponse à la thématique autour de critères précis. Beaucoup de candidats présentent un cadre dès les premières phrases de leur exposé qu'ils n'utilisent pas par la suite. L'apparition dans la question posée de la justification par des indicateurs objectifs et subjectifs a posé problème à de nombreux candidats. Si les plus en difficulté n'utilisent pas d'indicateurs précis pour analyser *a posteriori* leur motricité, la distinction entre subjectifs et objectifs a été difficile pour une grande majorité de candidats. La motricité en basket-ball découle d'une analyse en situation du rapport de force. En ce sens, l'explicitation de sa propre pratique par le candidat doit différencier des indicateurs du rapport de force et des indicateurs de la motricité. Le temps et l'espace sont des indicateurs possibles du rapport de force. Pour illustrer davantage le propos, l'option défensive prise par l'équipe adverse sur une situation d'écran donne à voir des indicateurs du rapport de force : espace derrière

l'écran, proximité de l'aide, libération du couloir de jeu direct du partenaire, etc. Le candidat peut ensuite expliciter sa motricité, sur la base d'indicateurs de son analyse du rapport de force en situation. La prise d'information par la vision ou le contact sont ici des indicateurs objectifs permettant cette explicitation. Par exemple, la perception de la distance de garde constitue un indicateur objectif permettant d'explicitier la décision de tir. Toutefois, l'historicité des réussites aux tirs précédents, le ressenti face aux qualités physiques de son adversaire direct sont des indicateurs subjectifs d'explicitation de la décision de tir. Plusieurs possibilités s'offraient aux candidats pour manipuler ces indicateurs. Premièrement, traiter des indicateurs du rapport de force avant les indicateurs objectifs et subjectifs de la motricité. Deuxièmement, traiter des significations construites en action en prenant le parti de leur caractère incarné, subjectif, tout en le confrontant à l'évolution objective du rapport de force. Troisièmement, évaluer leur motricité à travers un regard objectif, celui de l'entraîneur manipulant des algorithmes de décisions, croisé à un regard subjectif, celui du joueur confronté à la perception limitée de la situation et à ses propres limites techniques.

L'entretien

Le jury constate une hétérogénéité des candidats dans leur connaissance technologique de l'activité, leur capacité d'analyse d'autres séquences vidéo évoquées en entretien, ou encore leur capacité à faire avancer leur réflexion sur la thématique. La priorité de cette épreuve reste l'évaluation des compétences du candidat dans l'analyse de la motricité. Les candidats préparés à cette analyse de la motricité, à la manipulation de la vidéo ont pu obtenir des résultats satisfaisants alors même que leurs connaissances technologiques de l'activité était limitée.

QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION

LES CONDITIONS DE L'EPREUVE ORAL 4

L'oral 4 s'appuie sur l'une des deux APSA suivantes : athlétisme et natation. Le candidat prend connaissance de l'activité sportive par tirage au sort, au début de la session, au moment de l'accueil par le président.

L'oral 4 se découpe en deux temps distincts : la prestation physique et l'entretien.

La prestation physique

L'appel est réalisé avant l'échauffement.

Les installations et le matériel fournis par l'organisation du concours sont alors accessibles au candidat pour une phase d'échauffement. Le matériel personnel est à la charge du candidat.

Le jury évalue la prestation du candidat en référence aux compétences attendues inscrites dans les programmes d'EPS pour le lycée. L'attribution de la moyenne est en correspondance avec la maîtrise du niveau 5 des compétences attendues dans l'activité ou dans l'activité apparentée la plus proche.

L'entretien

A l'entrée dans la salle d'interrogation, le jury remet une question initiale formulée de la manière suivante : « Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer... » Cette question est sans rapport avec la prestation physique du candidat.

Le candidat dispose de 2 minutes pour préparer les éléments de sa réponse.

L'épreuve orale dure 20 minutes et se décompose de la façon suivante : 3 minutes pour exposer sa réponse et 17 minutes d'entretien. Si le candidat n'utilise pas complètement les 3 minutes d'exposé, le temps non utilisé sera reporté pour aller au terme des 20 minutes de l'épreuve.

L'exposé et l'entretien ont pour objectif d'évaluer les capacités du candidat à expliquer l'activité du nageur/coureur par des connaissances scientifiques issues des sciences humaines et sociales et des sciences de la vie. La logique de l'épreuve réside dans la capacité à interpréter les différentes activités que peut développer un nageur ou un coureur, quel que soit son niveau de pratique. Cette interprétation repose sur la maîtrise de cadres théoriques et de connaissances issues de travaux scientifiques. Le candidat doit parvenir à mobiliser très rapidement ses connaissances : au regard de la nature condensée de l'épreuve, l'entretien est rythmé et dynamique. Il est fait régulièrement appel à la formalisation de connaissances biomécaniques et physiologiques au travers de courbes ou de schémas représentant une action typique du nageur/coureur. L'activité du nageur/coureur est entendue au sens large. Elle peut être à la fois liée à des actions de propulsion, d'équilibration, de prise d'informations, de prise de décisions, de gestion d'émotions... Le comportement du nageur/coureur peut également être éclairé par les sciences du mouvement, la physiologie de l'effort, les sciences humaines et les sciences sociales.

Voici quelques exemples de question...

Champ des sciences humaines et sociales :

- « Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer les processus perceptifs et décisionnels mis en jeu dans la réalisation d'une performance en natation/cours de haies ? »
- « Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer la gestion des émotions chez le débutant nageur/coureur ? »

Champ des sciences de la vie :

- « Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer l'apparition de la fatigue lors d'un effort anaérobie en natation/cours de haies ? »
- « Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer les différents régimes de contraction musculaire pour optimiser la performance en natation/course de vitesse ? »

L'ÉPREUVE D'ENTRETIEN

Le jury apprécie le candidat qui fait l'effort de s'approprier les connaissances scientifiques pour interpréter le comportement du nageur ou du coureur. Le candidat en réussite est capable de mobiliser avec précision des connaissances validées scientifiquement afin de justifier leurs propos. Au-delà de la connaissance, il fait preuve d'une réelle capacité à exploiter et classer celles-ci pour expliquer l'activité du pratiquant.

Dans l'ensemble, les candidats ont des connaissances superficielles. Si certaines notions sont connues, ils ne sont pas toujours capables d'expliquer certaines activités du nageur/coureur en les mobilisant. Trop souvent, ils récitent des notions sans être en capacité de les opérationnaliser pour expliquer un phénomène décrit sur un schéma ou un courbe proposé par le jury.

Les connaissances de base sur le fonctionnement du corps humain ne sont souvent pas maîtrisées (anatomie, physiologie respiratoire, physiologie cellulaire) et les connaissances liées à la motricité humaine sont parfois totalement méconnues (proprioception corporelle, physiologie de l'effort, psychologie de l'apprentissage, etc.).

Concernant les théories de l'apprentissage, les candidats ont tendance à « caricaturer » les courants scientifiques. L'interprétation des processus de transformation reste très superficielle voire erronée. Les processus de proprioception sont souvent méconnus et ne permettent pas de comprendre certaines difficultés rencontrées par le nageur/coureur pour se situer dans l'espace. Les connaissances biomécaniques se limitent à la « récitation » de formules sans pour autant que les candidats soient capables de les mobiliser pour expliquer les adaptations corporelles du pratiquant.

Les différents niveaux de prestation des candidats

Niveau 1 (entre 0 et 3 sur 10 points)

Le candidat dispose de connaissances scientifiques superficielles voire erronées et n'est pas capable de les mobiliser pour expliquer l'activité du nageur/coureur dans l'ensemble des dimensions comportementales.

Exemple en natation : le candidat confond les concepts de portance et de flottabilité. Il n'est pas capable de justifier la position du nageur en statique ou en dynamique lorsqu'un schéma lui est proposé.

Exemple en athlétisme : le candidat ne fait pas le lien entre les concepts de VO₂ max et de vitesse maximale aérobie. Il ne parvient à tracer et commenter une courbe d'effort.

Niveau 2 (entre 3,25 et 4,75 sur 10 points)

Le candidat dispose de connaissances scientifiques incomplètes dans certains domaines d'activité. Il explique le comportement par des concepts généraux qu'il a du mal à expliciter.

Exemple en natation : le candidat connaît les différentes formules de résistances à l'avancement mais ne parvient pas à les mobiliser pour expliquer les différentes sources de freinage en fonction des équilibres adoptés par le nageur.

Exemple en athlétisme : le candidat est capable de différencier les informations extéroceptives et proprioceptives mais est en difficulté lorsqu'il s'agit d'expliquer les mécanismes en jeu et de faire le lien avec des actions typiques du pratiquant.

Niveau 3 (entre 5 et 7,5 sur 10 points)

Le candidat dispose de connaissances scientifiques variées et sait les mobiliser dans la plupart des domaines d'activité du nageur/coureur.

Exemple en natation et athlétisme : le candidat dispose des connaissances de base dans la plupart des champs scientifiques, mais a une capacité hétérogène à savoir les mobiliser en fonction des domaines d'activité explorés.

Niveau 4 (entre 7,75 et 10 sur 10 points)

Le candidat réalise des choix pertinents et maîtrise les connaissances scientifiques de façon homogène dans l'ensemble des champs de questionnement. Il « priorise » les modèles théoriques et scientifiques les plus adaptés selon le type d'activité à analyser. Les connaissances scientifiques sont variées et actualisées.

Dans chacun des niveaux évoqués, la capacité à argumenter ses propos dans une contrainte de temps limitée (clarté et concision) est un élément apprécié par le jury.

En natation

La moyenne générale de l'épreuve s'établit à 3,53 sur 10.

La dispersion des notes autour de la moyenne de l'épreuve (écart type = 2,48) démontre un niveau de prestation hétérogène qui donne à cet oral un rôle discriminant. Alors que certains candidats ne maîtrisent pas des notions simples, d'autres sont capables d'en faire une analyse critique et évolutive.

En athlétisme

La moyenne générale de l'épreuve s'établit à 3,66 sur 10.

La dispersion des notes autour de la moyenne de l'épreuve (écart type = 2,01) démontre un niveau de prestation hétérogène qui donne à cet oral un rôle discriminant.

Conseils aux candidats

Les membres du jury recommandent aux futurs candidats de préparer cet oral en identifiant les différents champs scientifiques qui peuvent éclairer l'activité du pratiquant jeune, débutant, adolescent, expert s'impliquant dans des activités natatoires ou athlétiques. Il est recommandé de se réappropriier les bases concernant les structures nerveuses qui organisent la motricité, les bases concernant les adaptations physiologiques aux efforts et à l'entraînement, et à identifier les courants scientifiques expliquant le processus d'apprentissage moteur. Nous rappelons qu'il ne s'agit pas de réciter des connaissances, mais d'être capable d'expliquer le comportement du nageur/coureur à partir de connaissances scientifiques. Les questions liées aux processus biomécaniques et relatives aux différentes théories de l'apprentissage ont souvent mis en difficulté les candidats. De la même façon, des connaissances issues des sciences sociales relatives à l'évolution historique des techniques et des pédagogies sont rarement connues des candidats. Véritable épreuve multidisciplinaire, le jury recommande aux candidats de ne pas faire l'impasse sur un des champs scientifiques décrits ci-dessus. Il leur est conseillé de se préparer à l'aide de courbes, de schémas afin de manifester une réelle compréhension des mécanismes mis en jeu lors de l'activité du pratiquant.

LA PRESTATION PHYSIQUE EN ATHLETISME (2 X 200 HAIES)

Le bilan de l'épreuve

Les candidats de la session 2018 ont démontré un niveau de pratique honorable lors de l'épreuve d'athlétisme du 2 x 200m haies. Les performances chronométriques témoignent que la plupart des candidats ont préparé cette épreuve en amont du concours. Les performances chronométriques se situent à des moyennes de 32'' pour les garçons et 36''5 pour les filles. La très grande majorité des candidats ont été capables de gérer l'épreuve en enchaînant de manière satisfaisante les deux courses, pour lesquelles une seule chute est à déplorer. Le niveau reste néanmoins hétérogène, tant au niveau de la gestion de l'espace inter-obstacles que de la qualité du franchissement en virage, ainsi que sur les trois derniers obstacles. Cette phase de récupération a été supérieure à 30'', ce qui a permis aux candidats bien préparés d'enchaîner sans difficulté les deux courses. Les candidats ont été informés en début d'épreuve que les règles IAAF des épreuves combinées constituaient le cadre de référence réglementaire adopté. Aucune disqualification n'a été déplorée. Les candidats les mieux préparés ont été capables d'adopter une mise en action efficace tant au niveau de l'acquisition de vitesse que de l'attitude préparatoire au franchissement du premier obstacle. Un réel projet de course intégré leur a permis d'enchaîner les franchissements dans des conditions favorables à la réalisation d'une performance. Malgré les risques de chute inhérents à ce type d'épreuve, une grande partie des candidats a eu la volonté de produire une performance dans les deux courses. Les mieux préparés ont su allier l'efficacité de la course avec un franchissement techniquement juste (engagé, rasant, équilibré). Un candidat en grosse difficulté a choisi de réaliser les 2 courses en trottinant mais ce cas reste une exception. Il a été remarqué une différence de motricité entre les filles et les garçons tant sur la course inter-obstacles que la qualité du franchissement. Il semble que les filles ont manifesté moins de difficulté dans la gestion de ces 2 paramètres. Ceci semble provenir d'une meilleure préparation de celles-ci, à relativiser par rapport à une moindre contrainte liée à la hauteur des obstacles. Cela s'est traduit par un niveau de performance plus élevé chez les filles.

Evaluation

La moyenne générale de l'épreuve s'établit à 5,19 sur 10 points. La moyenne des femmes est de 5,36 et celle des hommes de 5,09. 13 femmes sur 21 présentes (61,9%) ont obtenu la moyenne à cette épreuve pratique. Pour les hommes, 19 candidats ont eu 5/10 ou plus sur les 32 présents (59,3%). Cette note pratique combinait à la fois une note de performance (6,5 points) et une note de maîtrise de l'exécution (3,5 points). 39,7% des candidat(e)s présents n'ont pas obtenu la moyenne à cette épreuve.

Conseils aux candidats

Pour l'année 2019, nous conseillons aux candidats d'assurer une préparation spécifique à cette épreuve en s'entraînant régulièrement et de manière plus approfondie pour pouvoir présenter un niveau de performance et de réalisation optimales.

L'entraînement à cette épreuve doit s'anticiper bien en amont dans la préparation, tant sur les aspects techniques spécifiques liés au franchissement et à la course inter-obstacles que sur les dimensions énergétiques correspondant à la contrainte de l'épreuve.

De plus, l'élaboration d'un plan de course en adéquation avec les potentialités individuelles de chaque candidat semble nécessaire pour bien réussir cette épreuve. Il est aussi attendu que la préparation intègre les éléments de règlements, surtout au niveau du départ (réglage des starting-blocks, position réglementaire, stabilité entre les commandements...).

LA PRESTATION PHYSIQUE EN NATATION (400M NAGE LIBRE)

Le bilan de l'épreuve

Les candidats de la session 2018 ont démontré un bon niveau de pratique lors de l'épreuve natation de 400 mètres nage libre. Les performances chronométriques démontrent que la plupart d'entre eux ont préparé cette épreuve avec sérieux. Chez les filles les performances se répartissent de 6 minutes 22 secondes à 11 minutes 18 secondes. Chez les garçons la meilleure performance est de 4 minutes 32 secondes et la plus faible de 8 minutes et 58 secondes. La majorité des candidats ont été capables de réaliser l'ensemble de l'épreuve en crawl, démontrant ainsi l'acquisition de principes biomécaniques et respiratoires pour réaliser une épreuve longue. Le jury a apprécié le fait que la plupart des candidats s'engagent totalement dans une logique de performance plutôt que d'une logique de gestion d'effort. Le jury a considéré que les candidats s'engageant dans d'autres nages que le crawl, n'avaient pas suffisamment intégré certains principes fondamentaux pour être performants sur ce type d'épreuve. Les candidats les mieux préparés ont été capables d'adopter un virage efficace et adapté à leur niveau (temps de retournement court et coulée supérieure à 5 mètres) et ont été capables de gérer leur allure tout au long du parcours. Les candidats les plus compétents ont également démontré l'intégration de principes techniques pour diminuer les résistances à l'avancement et augmenter l'efficacité de la propulsion tout au long de l'épreuve (inspiration courte et placée, intégration du roulis, longueur et profondeur du trajet, alignement axial, ...). Cette année, de nombreux candidats ont fait preuve d'un manque de lucidité soit en s'arrêtant avant la fin de l'épreuve, soit en continuant à nager au-delà des 400 mètres.

Évaluation

La moyenne générale de l'épreuve s'établit à 5,00 sur 10. La moyenne des femmes est de 5,17 pour une moyenne de 4,89 pour les hommes. 29 candidats sur 62 présents (47%) ont obtenu la moyenne à cette épreuve qui combinait à la fois une note de performance (6,5 points) et une note de maîtrise de l'exécution (3,5 points). 33 candidats (53 %) n'ont pas obtenu la moyenne.

Répartition des notes de l'oral 4

