



Secrétariat Général
Direction générale des
ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2015

AGRÉGATION

Interne

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Rapport de jury présenté par

Monsieur Bernard ANDRE
Inspecteur Général

Président de jury

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

SOMMAIRE

AVANT PROPOS.....	3
LISTE DES MEMBRES DU JURY.....	4
STATISTIQUES GENERALES.....	7
EPREUVES D'ADMISSIBILITE	
PREMIERE EPREUVE.....	9
DEUXIEME EPREUVE.....	14
EPREUVES D'ADMISSION	
PREMIERE EPREUVE.....	24
DEUXIEME EPREUVE.....	31

Président de jury : **Bernard ANDRE**
Inspecteur Général de l'Éducation Nationale

Avant-propos

La 27^{ème} édition du concours interne de l'agrégation interne d'éducation physique et sportive s'est déroulée à Vichy dans d'excellentes conditions. La ville de Vichy et le CREPS ont permis d'offrir à nouveau des installations de grande qualité pour le déroulement du concours tout en garantissant aux candidats les conditions d'équité nécessaires. Il convient de saluer le très grand professionnalisme des jurés qui a permis à chaque candidat de révéler au mieux ses compétences. Dans le cadre rigoureux et le strict respect des textes et des programmes, les membres du jury sont exigeants mais toujours bienveillants. Qu'ils en soient remerciés.

Ce rapport externe prend appui sur les constats et analyses des différentes prestations des candidats qu'elles soient écrites, orales ou physiques. Dans la continuité des rapports précédents, ce document est une ressource en vue d'une préparation optimale à ce concours. Il permet de rappeler les attentes des membres du jury et de fournir des éléments généraux d'appréciation sur les réalisations des candidats et candidates lors des épreuves du concours.

Quelles que soient les épreuves, d'admissibilité ou d'admission, une préparation à long terme est nécessaire pour répondre à un sujet ou une question ou pour illustrer une thématique au cours de la prestation physique. Les épreuves du concours ont une double exigence : un haut niveau de qualification et un haut niveau de professionnalité. C'est une confrontation entre des pratiques et connaissances professionnelles et des connaissances scientifiques, culturelles et institutionnelles. Les épreuves ont évolué régulièrement ces dernières années. Les items du programme du concours, les sujets et les stratégies de questionnement et d'évaluation lors des épreuves écrites et orales, prennent en compte les débats actuels et les enjeux de formation de l'enseignement de l'EPS au collège et au lycée. Concernant les écrits, le jury observe une corrélation négative entre les notes obtenues par les candidats à l'écrit 1 et à l'écrit 2. Ce phénomène peut être la conséquence d'une préparation surtout centrée sur l'épreuve avec laquelle « on a l'impression » d'avoir le plus d'affinités. Si tel est le cas, la préparation de l'épreuve préférentielle se ferait au détriment de l'autre et donc l'obtention d'une note élevée dans une épreuve serait liée à une note faible dans l'autre. Ce constat a seulement pour but d'attirer l'attention sur ce déséquilibre pour que la préparation puisse le corriger.

La session 2016

- Un nouvel item apparait en écrit 1 et en écrit 2. Il est attendu du candidat qu'il se positionne dans le contexte proposé par les documents d'appui et qu'il en exploite tout ou partie des éléments pour répondre à la question posée.
- L'utilisation de l'environnement numérique à l'oral 1 est désormais maîtrisée. Des progrès dans la construction des supports ont été observés par le jury.
- Les APSA supports de l'interrogation évoluent: l'acrosport et la musculation remplacent la gymnastique sportive et le step.
- Des dossiers supports d'épreuve O1 en 2014 et 2015, des présentations numériques de candidats en lien avec le dossier ainsi que la question posée lors de l'épreuve seront disponibles sur le site eduscol-EPS entrée "concours".

Les candidat(e)s et les formateurs (trices) téléchargeant des dossiers s'engagent à ne les utiliser que dans le cadre de la formation aux épreuves des concours de l'agrégation d'EPS.

- Pas d'évolution en oral 2 pour la session 2016 même si le jury envisage un support numérique avec lecture d'images dans l'avenir. Le jury rappelle qu'une préparation physique sérieuse est nécessaire dans cette épreuve.

Se présenter au concours de l'agrégation interne est une étape importante, décisive dans le cheminement professionnel d'un enseignant d'EPS. Les membres du jury encouragent les candidats à s'inscrire dans cette démarche, à faire de cette échéance une opportunité à la fois de formation mais aussi de bilan des compétences professionnelles construites au fil des expériences menées. Ils perçoivent aussi la difficulté de ce défi en termes de répercussion sur l'estime de soi, et en ce sens voudraient rassurer les candidat(e)s qui ont échoué à la session 2015. Néanmoins la difficulté avérée ne devrait pas décourager les enseignants les plus expérimentés, au contraire ils disposent d'atouts à valoriser et doivent s'en convaincre.

Bonne préparation et bon courage

Bernard ANDRE
IGEN
Président du concours

SESSION 2015

AGREGATION INTERNE D'EPS

Président:

M. ANDRE BERNARD IGEN PARIS

Vice-présidents:

M. GRIFFET JEAN PROFESSEUR DES AIX-MARSEILLE
MME CALTOT ODILE UNIVERSITÉS IA-IPR ROUEN

Pilotes:

MME CALTOT ODILE ORAL 1 ROUEN
MME PETIT MARTINE ORAL 2 GRENOBLE

Secrétariat général:

M. BRUCHON FABRICE PROFESSEUR EXPERT CRETEIL
M. GADUEL PASCAL IA-IPR VERSAILLES
M. HALAIS DIDIER PROFESSEUR AGREGÉ HC VERSAILLES

<u>Titre</u>	<u>Nom</u>	<u>Prénom</u>	<u>Grade</u>	<u>Académie</u>
M.	AMATTE	LIONEL	Professeur agrégé CN	NOUVELLE CALEDONIE
M.	BARBETTE	JEAN-MICHEL	Professeur agrégé HC	PARIS
M.	BARRUE	JEAN-PIERRE	IGEN	PARIS
M.	BARTHE	JEAN	Professeur agrégé HC	TOULOUSE
MME	BATTOIS-LOCATELLI	REGINE	IA-IPR	DIJON
M.	BAUER	THOMAS	Maître de conférences	LIMOGES
MME	BELLEUDY	CECILE	Professeur agrégé HC	LIMOGES
M.	BERGÉ	FRANCIS	Professeur agrégé HC	LYON
MME	BEUHORRY-SASSUS	FABIENNE	Professeur agrégé HC	BESANCON
MME	BLANJOIE	VERONIQUE	Professeur agrégé HC	CLERMONT-FERRAND
M.	BODET	JEAN-MARC	IA-IPR	CLERMONT-FERRAND
MME	BOLEDA	STEPHANIE	Professeur agrégé CN	POITIERS
MME	BOSSE	HELENE	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	BOULNOIS	ISABELLE	IA-IPR	AMIENS
M.	BRESSON	GEORGES	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE
M.	CANVEL	ANDRE	IGEN	PARIS
MME	CARTON	MAGALI	Professeur agrégé CN	BESANCON
M.	CASANOVA	ROBERT	Professeur agrégé HC	AIX-MARSEILLE
M.	CEBE	DIDIER	IA-IPR	MONTPELLIER
MME	CECCHINI	LAURENCE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	CHAVEY	PATRICK	Professeur agrégé HC	BESANCON
M.	COLLIGNON	THOMAS	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	COQUET	YANN	IA-IPR	RENNES
MME	CORRIC	CORINE	IA-IPR	VERSAILLES
MME	COTTIN	ANGELIQUE	Professeur agrégé CN	LYON
MME	COUËDON	ISABELLE	Professeur agrégé CN	RENNES

M.	COUVERT	DAVID	Professeur agrégé CN	ORLEANS-TOURS
MME	DEBUCHY	VALERIE	IGEN	PARIS
MME	DECURE	CATHERINE	Professeur agrégé CN	REIMS
M.	DILLET	ANTOINE	Professeur agrégé CN	ORLEANS-TOURS
M.	DUCHEMIN	FRANCOIS	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	DUGAL	JOEL	IA-IPR	MONTPELLIER
M.	DUMONT	PATRICK	IA-IPR	CRETEIL
MME	DUPRAZ	CHRISTINE	Professeur agrégé HC	GRENOBLE
MME	DUTILH	Chloé	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	ELOI-ROUX	VERONIQUE	IGEN	PARIS
M.	FILLIAU	CHRISTOPHE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	FOUCHARD	LAURENT	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	GAY-PEILLER	DAVID	IA-IPR	REIMS
MME	GIORDANO	LILIANE	Professeur agrégé HC	STRASBOURG
MME	GOMET	DORIANE	Maître de conférences	RENNES
M.	GOREAU	LUDOVIC	IA-IPR	VERSAILLES
M.	GRASSET	LAURENT	Professeur agrégé HC	AIX-MARSEILLE
M.	GRÜN	LAURENT	Professeur agrégé CN	NANCY-METZ
MME	GUILLOUD	CORINNE	Professeur agrégé CN	STRASBOURG
M.	HANULA	GHISLAIN	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE
M.	HEROS	STEPHANE	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
M.	HUMBERT	HENRI	Professeur agrégé CN	NICE
MME	JACOT	CELINE	Professeur agrégé CN	NICE
MME	JEANNE-ROSE	MICHELE	IGEN	PARIS
MME	JOMIN-MORONVAL	SOPHIE	IA-IPR	LILLE
M.	JOUTET	MATTHIAS	Professeur agrégé CN	ROUEN
M.	KOGUT	PASCAL	IA-IPR	ROUEN
MME	LACOSTE	BENEDICTE	IA-IPR	CAEN
MME	LLORCA	MARIE-Estelle	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
MME	LOSFELD	SOPHIE	IA-IPR	LILLE
M.	LOUVET	JEROME	IA-IPR	GRENOBLE
M.	MAHEY	ARNAUD	Professeur agrégé CN	NANTES
M.	MAILLARD	DOMINIQUE	IA-IPR	TOULOUSE
M.	MARGUET	XAVIER	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	MARQUET	VIRGINIE	Professeur agrégé CN	REIMS
M.	MARTIN	DIDIER	IA-IPR	ORLEANS-TOURS
M.	MARTIN	DOMINIQUE	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	MILLET	VALERIE	Professeur agrégé CN	DIJON
M.	MORTH	SERGE	IA-IPR	GUYANE
MME	NIEDZWIALOWSKA	NATHALIE	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	PAIN	REGIS	Professeur agrégé CN	ROUEN
M.	PERON	JEAN-PAUL	Professeur agrégé HC	NICE
MME	PEROT	ROSELYNE	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
MME	PETIT	MARTINE	IA-IPR	GRENOBLE
M.	POISSON	SEBASTIEN	Professeur agrégé CN	BORDEAUX

MME	PONS	ELISE	IA-IPR	CRETEIL
M.	RACINAIS	XAVIER	Professeur agrégé HC	BORDEAUX
MME	RAYBAUD	AGNES	IA-IPR	NICE
M.	RAYMOND	CHRISTIAN	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
M.	ROZIER	DENIS	Professeur agrégé HC	LIMOGES
MME	SEVE	CAROLE	IGEN	PARIS
M.	SOLDAN	JEAN-MAURICE	Professeur agrégé CN	BESANCON
M.	STUMPP	SEBASTIEN	Maître de conférences	AMIENS
M.	VALLEE	GUY	IA-IPR	VERSAILLES
M.	VALLS	ROBERT	Professeur agrégé HC	CORSE
M.	VAN DE KERKHOVE	ANTHONY	Professeur agrégé CN	ORLEANS-TOURS
MME	VANDENBERGHE	VERONIQUE	Professeur agrégé HC	LILLE
MME	VASSEUR	GWLADYS	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE

STATISTIQUES GENERALES

2015

AGREGATION INTERNE

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
FEMMES	660	37.54%	457	41.89%	102	40.32%	44	39.28%
HOMMES	1098	62.46%	696	63.70%	151	59.68%	68	60.72%
TOTAUX	1758	100.00%	1153	100.00%	253	100.00%	112	100.00%

CAER

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
FEMMES	90	35.71%	58	39.46%	16	59.26%	11	64.71%
HOMMES	162	64.29%	94	63.95%	11	40.74%	6	35.29%
TOTAUX	252	100.00%	152	100.00%	27	100.00%	17	100.00%

CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX 2 ECRITS:	AGREGINT	1091
	CAER	147

CANDIDATS ADMISSIBLES AUX DEUX CONCOURS:	AGREGINT	253
	CAER	27

	AGREG INT	CAER
TOTAL DU DERNIER ADMISSIBLE	48.00	47.25
MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE	9.60	9.45
NOMBRE DE POSTE MIS AU CONCOURS	112	17
NOMBRE DE POSTE ATRIBUÉS	112	17
PRÉSENTS A TOUTES LES ÉPREUVES	252	27
MOYENNE DU DERNIER ADMIS	9.39	08.73

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

Rapport de Jury de l'écrit 1 -Session 2015-

Nature de l'épreuve.

« Dissertation ou commentaire d'un document écrit portant sur l'éducation physique comme discipline d'enseignement, sur les références culturelles et sur les déterminants historiques, économiques et sociaux des activités physiques et sportives. Durée : 6 heures ; coefficient 2.

Les sujets portent sur des thèmes relatifs à l'enseignement de l'éducation physique et sportive des années 1958 à nos jours. Il est attendu des candidats qu'ils identifient les données historiques, philosophiques, sociologiques, épistémologiques, économiques et institutionnelles pouvant éclairer et expliquer l'image, le statut et l'identité de l'EPS en tant que discipline d'enseignement. Leurs réflexions et argumentations seront constamment en relation avec les enjeux et les débats, passés et actuels, de l'éducation physique et sportive.

Orientations thématiques.

- Les politiques scolaires et l'EPS ;
- Les conceptions et la construction des textes officiels en EPS ;
- L'évolution de la prise en compte des filles et des garçons en EPS ;
- Les activités physiques en milieu naturel et l'EPS ;
- L'évolution du rôle et des missions de l'enseignant d'EPS. »

Rappel du sujet de l'épreuve : « L'Éducation Physique et Sportive a-t-elle toujours utilisé le sport comme moyen d'éducation au cours de la Vème République ? Dans quelles perspectives doit-elle s'inscrire ? »

Les candidat-e-s avaient à leur disposition quatre extraits de « textes joints [qui] peuvent servir d'appui à [leur] réponse » :

- Instructions officielles de 1967 (extraits) ;
- Yves Vargas, Sport, crime et châtimeur : la pureté de l'épure, Revue EPS n° 251, janvier-février 1995, (extraits) ;
- Bernard Jeu, « La double fonction poétique et politique du sport ; rapport de ce dernier à la société universelle », compte rendu du symposium international Sport...le troisième millénaire, Québec, Canada, 21-25 mai 1990 (extrait) ;
- Jacques Ulmann, La pensée éducative, Paris, Vrin, 1982 (extrait).

Articulation du sujet avec le programme du concours.

Cette première épreuve d'admissibilité demande aux candidat-e-s de mobiliser des connaissances variées, afin de porter un regard étayé sur l'évolution contemporaine de l'éducation physique et sportive (de 1958 à nos jours). Cela doit les inciter à inscrire cette évolution à la fois au sein du système éducatif mais aussi dans le contexte plus global de la société française sous la Cinquième République. Dans cette perspective, les connaissances sociales et historiques sont nécessaires, puisqu'elles permettent de développer la réflexion des candidat-e-s dans le contexte plus global du rôle des enseignant-e-s d'EPS et de leurs pratiques professionnelles dans l'évolution de la discipline. L'ambition est de porter un regard cultivé, réflexif et prospectif sur le passé, le présent et l'avenir de l'éducation physique et sportive.

Le sujet posé pour la session 2015 n'est pas explicitement relié à une des cinq orientations thématiques délimitant l'épreuve. En ce sens, il ne permettait pas de se contenter d'exploiter stricto sensu un travail de préparation limité à leur approfondissement mais nécessitait de les articuler ensemble de manière dynamique au profit du questionnement du sujet. Composer avec cette préoccupation permettait d'échapper à la tendance à plaquer des connaissances pré existantes afin de traiter le sujet. Cet effort d'agrégation en permet au contraire une prise en compte dans toutes ses dimensions. Le jury souligne, à ce titre, que celui-ci est composé de deux questions. En prenant en compte cet aspect, les candidat-e-s doivent s'attacher à n'en négliger aucune des deux, l'une n'ayant de sens que par la présence de l'autre.

Conception du sujet.

Un aspect méthodologique retient particulièrement l'attention : le sujet propose des extraits de quatre documents. Il est précisé que la formulation « peuvent servir d'appui » devait être comprise dans une perspective de possibilité et non d'attente obligatoire. Toutefois, interpréter le sujet comme un commentaire de texte ne

répondait pas aux exigences méthodologiques de l'épreuve. Ainsi, l'usage ou non de ces extraits (au titre de citations référencées ou de repères afin de périodiser la démonstration) constituait des connaissances mises à disposition, pouvant être ou non mobilisées au profit de la démonstration. Les candidat-e-s s'inspirant du rapport de la session 2014 n'ont pas été mis-e-s en difficulté puisqu'y était précisé « [] que la formulation d'un sujet d'écrit 1 assortie de textes d'appui est envisageable. L'effet recherché peut résider dans l'incitation à une réflexion approfondie sur des notions essentielles qui fondent les conceptions et les politiques de l'EPS ou les missions de l'enseignant au cours de la période contemporaine. » (p. 12)

Dans cette perspective, le jury constate que l'intégration de tout ou partie de ces extraits permettaient aux candidat-e-s de valoriser leur propos. Toutefois, le recours aux extraits fournis restait une possibilité et ne constitue pas une attente explicitement discriminante.

Analyse du sujet.

Le jury reste en l'attente de dissertations prenant en compte l'intégralité des termes du sujet. Il convient de les définir (les références bibliographiques de « seconde main » sont valorisées) et non seulement de les mentionner comme faisant partie d'un discours implicite connu et partagé du jury et des candidat-e-s. Cet effort doit être souscrit dès l'entame de la composition. Dans cette perspective :

- l'« éducation physique et sportive » autorisait de multiples définitions et rares sont les copies n'en ayant pas fait état : ce point n'apparaît pas discriminant pour cette session ;
- « le sport » devait être considéré dans sa pluralité, notamment au regard de la transformation de ses valeurs selon les époques (progrès, dépassement, hiérarchie) : cela conduisait à distinguer pratiques compétitives, hédonistes, institutionnalisées ou non, relatives à la production d'un record ou au profit de l'individu et de son bien-être. Il convenait ici de croiser les sources disponibles (extraits des textes) et personnelles (issues des différents courants de l'EPS voire de travaux scientifiques spécialisés en histoire et sociologie du sport). S'efforcer de définir les contours polysémiques du « sport » est une nécessité dès lors que les candidat-e-s sont professeurs d'éducation physique et sportive ;
- l'expression « toujours utilisé » devait être comprise dans une dimension quantitative et la permanence devait être questionnée. Il était ici envisageable de se positionner sur un continuum, d'un questionnement modulé de l'adverbe (« continuellement », « constamment », « quelques fois ») à une approche plus tranchée (« jamais », « parfois ») ; il était dès lors possible de délimiter cet usage, tant dans sa précision que dans sa permanence ;
- le questionnement du « moyen d'éducation » permettait d'approfondir la démonstration. Les extraits des textes ont été fréquemment utilisés pour définir la notion « d'éducation ». Le terme de « moyen » demandait une réflexion personnelle qui permettait de l'articuler avec ceux de « procédés » et « d'outils », tout en le distinguant de celui de « but ». La définition des contours du « moyen » amenait à questionner les connaissances, valeurs, règles, compétences pouvant y être attachées ;
- les « perspectives », plurielles, ne pouvaient être définies à l'appui de sources référencées. Toutefois, ne pas envisager de les circonscrire dès l'introduction pénalisait la démonstration. Le jury rappelle que le sujet était composé de deux questions qu'il fallait traiter à part équitable. Le jury entendait cette seconde partie du sujet en termes d'hypothèses conjoncturelles sur le moyen terme. Alors, il était attendu des propositions personnalisées quant à l'évolution dans un futur proche de la discipline. Ici, des orientations que l'on considère comme probables ou possibles devaient être formulées, qui engagent le-la candidat-e en tant qu'acteur de la transformation future de sa discipline.

Le sujet présentait l'originalité d'une succession de deux questions qu'il fallait comprendre comme complémentaires, à resituer sur un plan historique. En ce sens, la démonstration devait mettre en évidence l'évolution des relations entre le « sport » et « l'éducation physique et sportive » et la comprendre comme annonciatrice de l'avenir proche de celle-ci.

Une première interprétation du sujet doit permettre de répondre clairement à la question initiale. « Toujours utilisé » et « moyen d'éducation » doivent être au cœur de la démonstration. Il appartient aux candidat-e-s d'argumenter sur fond de légitimité de ce questionnement. Cela doit inciter à formuler une position claire que traduirait une réponse par « oui – non », voire « oui – mais ».

Le bien-fondé des relations entre le sport et l'EPS interroge l'identité de la discipline tout au long de la période. Cela était identifiable au travers de quatre sources mises à disposition des candidat-e-s. L'exploitation des textes officiels (Instructions, programmes) était une manière d'argumenter en ce sens. La place progressive des activités physiques et sportives dans les textes (validant dès 1959 une officialisation du rôle et de la place des APS en EPS) permettait une approche quantitative qu'entérine l'obligation d'une épreuve certificative aux examens dès le décret du 28 août 1959. De manière complémentaire, bon nombre de candidat-e-s ont évoqué la transformation progressive de l'intégration du « sport » en EPS. Cela aboutissait, généralement, à distinguer le passage du « tout sport », voire du « sport éducatif » (jusqu'aux années 1980), aux APSA (jusqu'aux années

2000) puis à l'enseignement par compétences plus récemment (depuis les années 2000). Ces transitions historiques permettaient de pondérer l'usage de l'expression « toujours utilisé ». Il est attendu un questionnement de l'adverbe « toujours » via sa permanence afin de mettre en évidence des ruptures et évolutions en fonction des périodes abordées.

Les candidat-e-s devait ici prendre explicitement position et cela nécessitait d'articuler cette question avec la définition évolutive du « moyen d'éducation ». Or, le constat est celui de très rares remises en cause de cette première proposition. Il était attendu des candidat-e-s qu'ils-elles dépassent la simple approbation d'une présence permanente du « sport » en ÉPS, entendue comme « allant de soi ». Cela incitait dès lors à minorer la question du sport comme « moyen d'éducation ». Cette notion devait être entendue au sens de « ce qui permet d'atteindre un but fixé ». De cette définition découlait la possibilité de qualifier, comme bon ou mauvais, unique ou parmi d'autres possibilités, moderne ou traditionnel, en continuité ou en rupture, le recours au « sport » comme objet d'enseignement selon les périodes esquissées.

La seconde question méritait tout autant d'attention. Placée en seconde partie de formulation, sa rédaction était condensée. Le jury rappelle que le traitement problématisé du sujet doit être basé sur l'intégralité de sa formulation. Il est attendu un positionnement clair face à la formulation « doit-elle [...] ». La démonstration devait reposer sur l'articulation entre une périodisation du « sport » comme « moyen d'éducation » physique et sportive depuis 1958 et la formulation d'hypothèses quant à l'avenir scolaire de la discipline. L'idée centrale est de fournir aux candidat-e-s l'opportunité de prendre position et s'engager sur ce que pourrait être l'EPS au vingt-et-unième siècle. Le sujet incitait à développer les démonstrations à l'aune de formes de pratiques sportives passées, présentes et ou à venir. Les candidat-e-s qui se sont engagé-e-s dans cette démonstration ont pu équilibrer leur démonstration, alternant constats de permanences (les nouvelles formes de pratiques, par exemple celles au cœur de la CP5), de ruptures (formes compétitives d'APSA « de base »), au profit de propositions d'innovations pédagogiques et didactiques. Il était attendu des démonstrations qu'elles dépassent un premier stade qui consistait à fusionner « les perspectives » avec les « grands enjeux », « les finalités » et/ou « buts généraux » (selon les époques) de la discipline : dans cette dimension, le propos restait limité à l'expression de points de vue resituant très fréquemment la discipline au confluent des enjeux de légitimité scolaire et d'utilité sociale. Dans ce cas, était évoquée une prise de recul sur le passé de la discipline, dans la limite du regard d'un enseignant observateur de l'évolution récente de la discipline. Le jury souligne que ces dimensions, à elles seules, ne permettaient pas de problématiser le sujet donné. Il attire l'attention des candidat-e-s sur le fait que, pour cette session, le sujet les incitait à être force de proposition.

Plusieurs orientations étaient ici envisageables, en lien avec les orientations les plus actuelles des politiques éducatives (Loi de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, élaboration du nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en relation avec celle-ci, projet des nouveaux programmes d'ÉPS à paraître dès la rentrée 2016 pour le second degré, référentiel de Compétences professionnelles en cours, publié au BO du 25 juillet 2013). L'attente du jury se situe au confluent de deux prises de position : d'une part, la formalisation explicite d'une articulation des deux questions et, d'autre part, la formulation de perspectives introduisant permanences et ruptures afin de s'engager personnellement.

Questionner l'évolution de la place du « sport » en EPS nécessitait de la part des candidat-e-s de s'engager sur plusieurs approches relatives à :

- la place de la Compétence Propre (CP) n°5 et la diversité des mobiles ;
- une évolution des programmes : la reconsidération de la liste nationale, la place des activités d'expression et la sphère du sensible, celles d'origines extra scolaires ou impliquant la maîtrise de risques ;
- l'inscription de la discipline dans l'évolution des relations entre les premier et second Degré ;
- la lutte contre toutes formes de discriminations ;
- l'inscription de l'EPS dans une perspective préprofessionnelle des lycéen-ne-s ;
- la lisibilité de la discipline par les parents d'élèves et les partenaires de l'École.

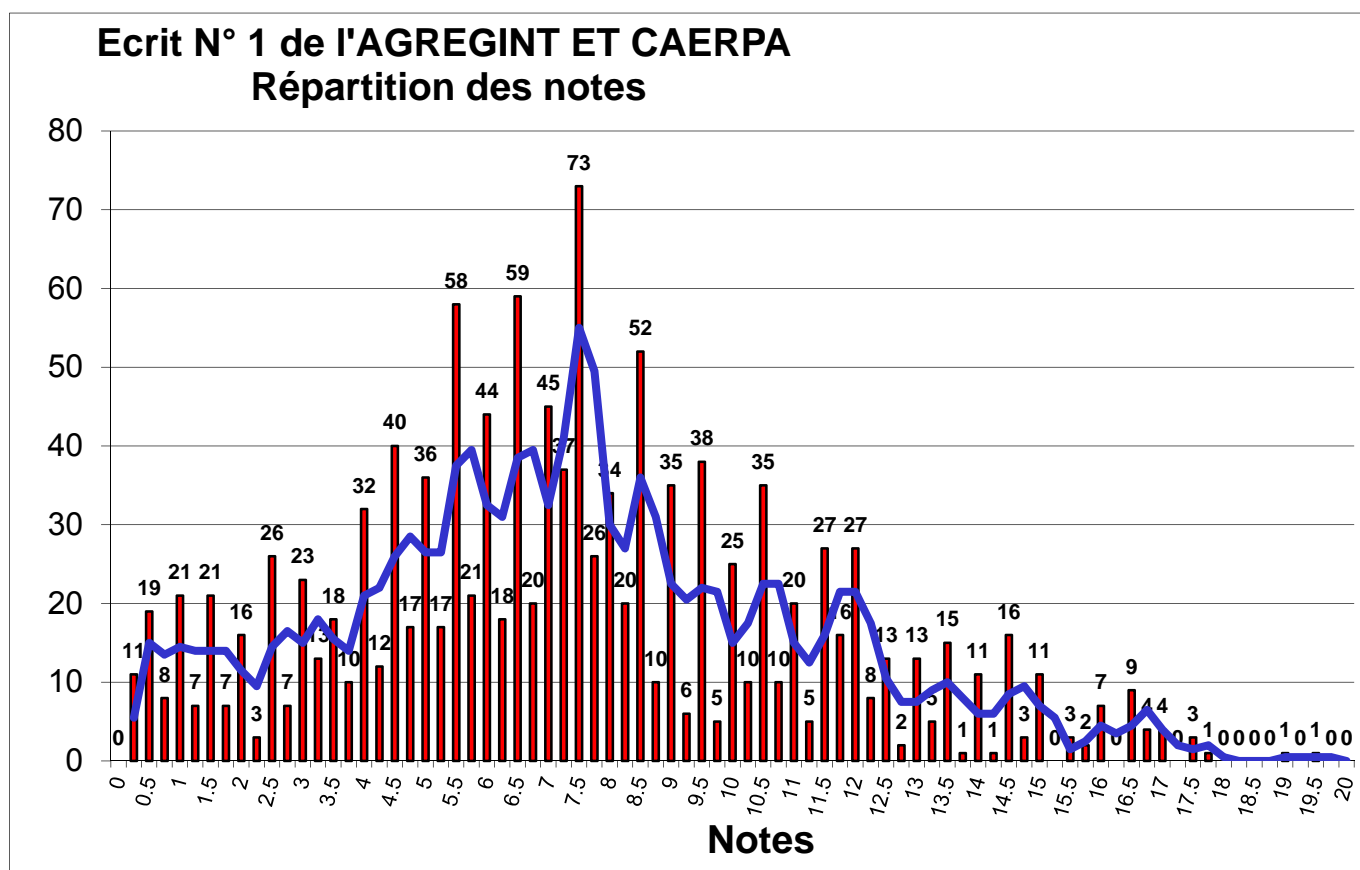
Pour conclure, le jury a valorisé les productions faisant état d'un niveau de connaissances avéré et d'une appropriation critique de celles-ci. Cela permet de passer outre les démonstrations naïves et ou candides, et autorise un engagement et une prise de position, à titre personnel, des candidat-e-s.

En ce sens, à l'écrit 1 de l'agrégation interne d'EPS, est attendue une démarche de construction de devoirs qui nécessite une prise de risques maîtrisée. Cela peut être opéré dans une double dimension : soit annoncer et défendre des idées qui, sans être originales, illustrent ce que pourrait être l'évolution de la discipline, soit discuter les tendances qui émergent et annoncent une transformation plus ou moins partielle et durable de la discipline. C'est dans ce sens que doit être compris le recrutement des professeurs agrégés d'EPS. Fort-e-s de leurs

expériences professionnelles et de la connaissance de l'histoire de la discipline depuis une soixantaine d'années, les candidat-e-s doivent en discuter le présent et en projeter l'avenir à moyen terme.

Pour ce qui est relatif aux « 10 recommandations aux candidats », à « la périodisation des arguments », aux « sources d'informations », à « la calligraphie et [au] langage » et à « la périodisation », les candidat-e-s peuvent se reporter aux pages 12 et 13 du rapport de l'agrégation interne, session 2014.

Répartition des notes d'écrit 1



BANDEAU DE CLASSEMENT DE LA PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Sujet	L'Education Physique et Sportive a-t-elle toujours utilisé le sport comme moyen d'éducation au cours de la Vème République ? Dans quelles perspectives doit-elle s'inscrire ? Les extraits de textes joints peuvent servir d'appui à votre réponse.	
	Niveaux de traitement du sujet permettant de situer la copie dans les bandeaux	Critères de positionnement dans le bandeau sélectionné
Traitement du sujet	Le candidat articule les deux questions et prend une position argumentée sur les relations à venir entre l'éducation physique et le sport.	
Niveau 5 17,25-20	<ul style="list-style-type: none"> • Les définitions du sport sont plurielles, questionnées et considérées comme des enjeux ou des indicateurs. • L'expression « toujours utilisé » et l'idée de « moyen d'éducation » sont articulées tout au long de la période. • Les « perspectives » sont assumées et répondent à des enjeux scolaires, sociaux et sociétaux. 	
Traitement du sujet	Le candidat répond aux deux questions. Toutefois les réponses ne sont pas articulées. Des perspectives sur l'avenir de la discipline sont présentes.	
Niveau 4 12,75-17	<ul style="list-style-type: none"> • Le terme « sport » est envisagé comme une réalité multiple. • L'expression « toujours utilisé » et l'idée de « moyen d'éducation » sont questionnées et argumentées. • Les « perspectives » sur l'avenir de la discipline sont personnelles mais peu engagées (sous forme de questions le plus souvent). 	<ul style="list-style-type: none"> • Précision des connaissances et des références (dont la possible utilisation des extraits de textes joints)
Traitement du sujet	Le candidat questionne l'utilisation permanente du sport en EPS comme moyen d'éducation Il répond prioritairement à la première question mais ne traite que succinctement l'autre. Des perspectives apparaissent mais sont assimilées aux enjeux de la discipline sans prise de position personnelle.	
Niveau 3 8-12,5	<ul style="list-style-type: none"> • Le terme « sport » est défini de manière statique et immuable. • Réponse explicite à la première question du sujet : l'expression « toujours utilisé » est questionnée. • L'idée de « moyen d'éducation » est questionnée. • Les « perspectives » sont assimilées aux enjeux définis par l'institution scolaire (par exemple lutte contre l'échec scolaire). 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversité des connaissances et des références (dont la possible utilisation des extraits de textes joints)
Traitement du sujet	Le candidat décrit (logique narrative) une présence implicite et permanente du sport en EPS. Le discours porte sur le sujet mais ne le traite pas.	<ul style="list-style-type: none"> • Étendue de la période historique de 1958 à 2015
Niveau 2 4-7,75	<ul style="list-style-type: none"> • Le terme « sport » n'est pas ou peu défini. • L'expression « toujours utilisé » n'est pas discutée. • L'idée de « moyen d'éducation » est évoquée. • Les « perspectives » sont absentes ou très rarement abordées (par exemple en fin de conclusion). 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité de l'expression
Traitement du sujet	Le candidat ignore les mots clés du sujet et ne peut pas traiter le sujet.	
Niveau 1 0-3,75	<ul style="list-style-type: none"> • Hors sujet • Devoir inachevé (les parties annoncées ne sont pas toutes rédigées) • Pas d'approche historique • Des anachronismes 	

Rapport du jury Agrégation Interne d'EPS – Écrit 2 – Session 2015

Rappel du sujet Session 2015 :

Sujet : « *Promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante* » constitue l'un des axes de la circulaire du 20-05-2014 concernant la préparation de la rentrée scolaire 2014.

En quoi et comment l'enseignant d'Éducation Physique et Sportive peut-il prendre en compte cet objectif ?

Vous construirez et vous illustrerez vos propositions à partir de connaissances scientifiques, institutionnelles, professionnelles et en prenant compte le contexte particulier du collège proposé en annexe.

1. Inscription du sujet dans le programme de l'écrit 2 de l'Agrégation Interne EPS

Si les termes clés du libellé du sujet ne reprenaient pas explicitement les items du programme de l'épreuve, chacun d'entre eux pouvait toutefois être mobilisé pour répondre à la question posée, offrant des éclairages différents. Le sujet était à replacer dans le contexte de la circulaire de rentrée 2014 (circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014). Chaque année, la circulaire de rentrée définit les enjeux et priorités pour l'année à venir. « Promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante » renvoyait au quatrième axe affiché par la circulaire de 2014.

Nous renvoyons le lecteur aux rapports du jury de l'agrégation interne des sessions précédentes (2013 et 2014) pour saisir les modifications apportées quant à la nature de la deuxième épreuve d'admission, concernant notamment la présence d'un dossier support.

Les documents 1, 2 et 3 du dossier d'appui présentaient le contexte d'un collège en éducation prioritaire dans lequel le candidat devait obligatoirement ancrer et développer ses propositions à partir de données significatives.

L'épreuve consiste en une composition écrite. La réponse à la question posée est prioritaire dans l'évaluation et le classement des copies. L'appui sur des données scientifiques, institutionnelles et surtout professionnelles est incontournable pour étayer la réponse au sujet.

2. Analyse du libellé du sujet

« **Promouvoir une école** » interrogeait, à la fois les enjeux et les différents acteurs, vecteurs des politiques engagées d'une école qui affiche ses ambitions et qui, en même temps, est contestée dans ses résultats.

« **Une école exigeante** » où l'exigence pouvait se définir à différents niveaux : celui du système éducatif au regard des valeurs républicaines, celui des attentes institutionnelles de réussite de tous (loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école) ; celui du socle commun de connaissances et de compétences ; celui des programmes disciplinaires ; celui d'une exigence de résultats interrogée à l'aune de différentes données macroscopiques (OCDE, PISA) ; celui de l'EPLE (la problématique de l'éducation prioritaire portée par le contexte du dossier, le contrat d'objectifs, les axes prioritaires du projet établissement, etc.) ; celui de la classe : une exigence qui définit ce qui vaut d'être enseigné, qui s'exprime dans ce qui est évalué, qui engage les élèves dans l'effort et interroge la posture des enseignants.

« **Une école bienveillante** » portant l'ambition d'une école émancipatrice, égalitaire, une école qui considère l'élève dans sa complexité, qui le valorise, qui l'épanouit, qui prend en compte ses besoins, qui crée l'appétence à apprendre. La bienveillance pouvait aussi renvoyer à des notions comme compréhension, humanité, indulgence, empathie et devait être interrogée dans ses limites (laxisme, complaisance, démagogie, etc.). La promotion d'« une école bienveillante » est mise en

tension avec des données relatives à l'échec scolaire, aux élèves décrocheurs, aux phobies scolaires et climats de harcèlement.

Des réponses sont déjà engagées au niveau institutionnel (politique d'éducation prioritaire et dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement des élèves notamment), au niveau des EPLE, au niveau des classes. Elles doivent être interrogées, développées, évaluées mais des solutions restent encore à construire au regard de ces enjeux.

« **A la fois** » devait être considéré comme un mot clé et incitait à appréhender le couple « bienveillance /exigence » dans un dialogue permanent entre ces deux notions. Des propositions étaient attendues sur le positionnement d'un curseur dans un équilibre dynamique entre ces deux notions, pouvant basculer dans des dérives ou des déséquilibres contre-productifs. Une bienveillance sans exigence qui contribuerait à laisser les élèves là où ils sont, sans ambition ni enjeu d'émancipation, une bienveillance qui prendrait les habits de la démagogie (« aller dans le sens de », baisser le niveau exigence pour préserver une paix sociale, etc.), une exigence sans bienveillance qui ne prendrait pas en compte les caractéristiques des élèves (dans leurs rapports au savoir, à la règle, etc.), leurs ressources et, ou résistances, pouvant conduire à une mésestime de soi, au renoncement, voire au décrochage scolaire.

Ce dialogue devait conduire la réflexion vers les conditions d'une exigence bienveillante et/ou d'une bienveillance exigeante. En ce sens, ces conditions devaient être interrogées, non seulement à différents niveaux du système (macro, méso, micro), mais également au niveau de la posture des différents acteurs de la communauté éducative et de leurs espaces d'intervention.

Le « **comment** », inscrit dans la question, faisait référence aux moyens, aux procédures à mettre en œuvre lors des propositions éducatives, pédagogiques et didactiques concrètes, sur un mode descriptif et explicatif. Le « **en quoi** » s'exprimait sur un mode plus argumentatif et nuancé à partir d'éléments constitutifs de la professionnalité de l'enseignant d'EPS permettant de prendre en compte la promotion de cette école (en tant que médiateur, régulateur, organisateur, didacticien, force de propositions dans l'EPL, etc.). Ce pronom interrogatif devait aussi être associé aux enjeux sous-jacents liés à cet objectif et aux soubassements axiologiques et éducatifs (équité et égalité, réussite de tous et de chacun, accès à une culture commune en lien aux cultures singulières des élèves, etc.). Il s'agissait donc, dans ce sujet, de discuter de façon indissociable de la promotion d'une école bienveillante et exigeante, tout en identifiant des limites à cette mise en œuvre au travers de propositions professionnelles contextualisées.

3. Le dossier d'appui

L'épreuve incitait, de fait, à répondre au sujet en utilisant les éléments du dossier d'appui se référant à un contexte singulier. Cette année, le dossier décrivait un collège d'éducation prioritaire, comprenant une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) et présentait l'organisation et le fonctionnement de l'établissement (document 1), les différents projets et la programmation (document 2), l'association sportive (document 3).

Ces divers documents ouvraient de nombreuses pistes pour ancrer les propositions pédagogiques et didactiques au regard d'éléments signifiants du dossier pouvant être considérés comme des contraintes à lever : un taux de redoublement des élèves de 3^{ème} supérieur aux taux académiques et nationaux, des résultats au DNB (68 % en 2012, 75 % en 2013) bien en dessous de la moyenne nationale, des écarts marqués au niveau des épreuves ponctuelles, montrant « une certaine difficulté des élèves dans cette situation d'évaluation », des chiffres de passage en 2nd GT inférieurs de 10% environ aux moyennes académiques, une partie des élèves n'accédant pas au cursus lycée (« taux de redoublement important, apprentissage, problématique lié au décrochage »), une forte proportion d'élèves en situation sociale difficile, rencontrant de réels problèmes d'apprentissage et nécessitant un suivi « vie scolaire », le constat de nombreux comportements déviants au sein de l'établissement, une programmation en EPS variée mais présentant plusieurs APSA orphelines, une formation des jeunes officiels peu aisée dans le cadre de l'association sportive. Certains indicateurs pouvaient également être relevés au niveau des caractéristiques des élèves en EPS : des élèves qualifiés de « peu sportifs » (un quart d'entre eux seulement pratique une activité sportive à l'extérieur de l'établissement), très peu d'entre eux considèrent l'enseignement en EPS comme un moment d'apprentissage, un nombre important d'absences aux évaluations, de dispenses de complaisance pour la natation, etc.

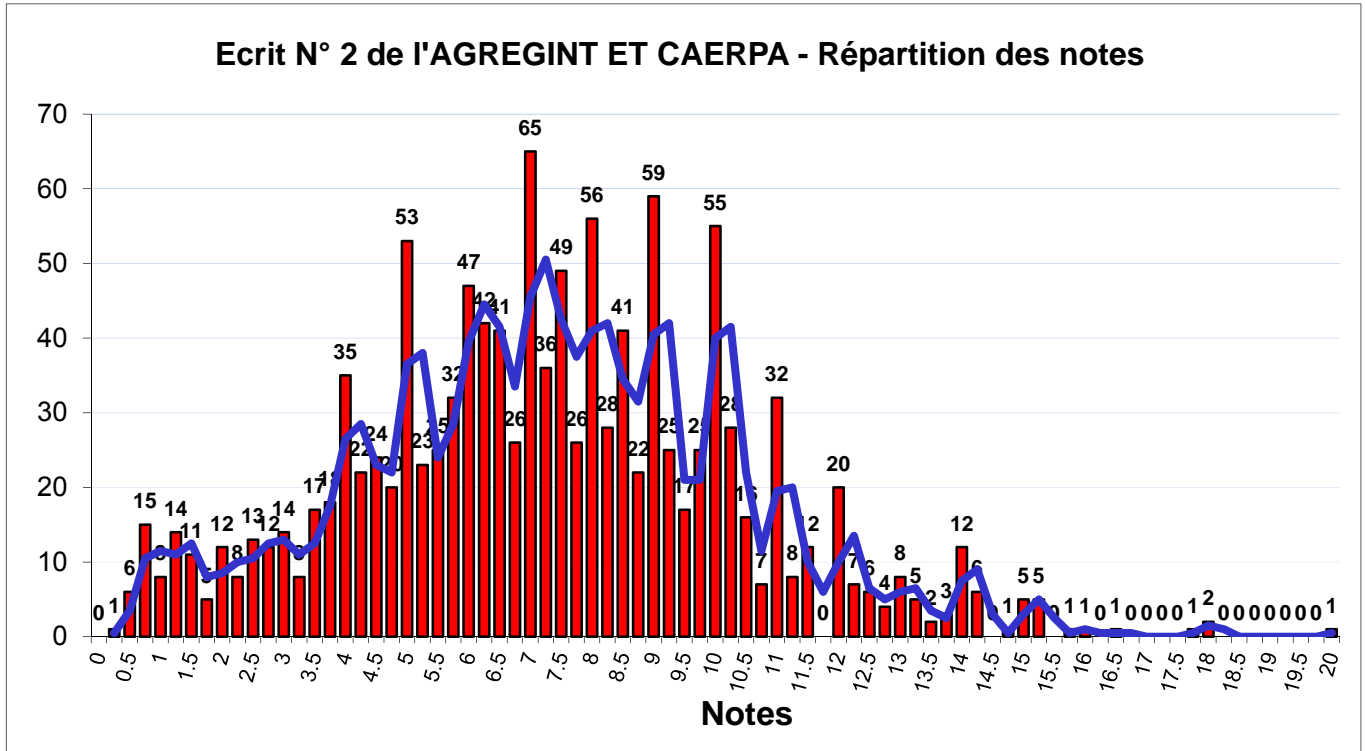
En revanche, des éléments signifiants du contexte pouvaient aussi être analysés en termes de ressources à développer : un collège dynamique avec une forte implication de l'ensemble des personnels, des relations positives avec l'extérieur (contacts avec les représentants territoriaux et contacts quotidiens avec les parents d'élèves), une politique d'établissement organisée autour de trois grands axes : « une pédagogie individualisée par une prise en charge organisée de la difficulté scolaire » (axe 1), « des parcours scolaires réussis en consolidant les taux de réussite aux DNB et CGF (...) en visant la réussite des élèves par la pratique orale et l'EPS » (axe 2), « une école structurante et ouverte (...) sur la culture » (axe 3), des classes à projet dès la 5^{ème}, des dispositifs variés (aide personnalisée en 6^{ème}, accompagnement éducatif, « classe orchestre », sections sportives scolaires (danse et escalade), l'inclusion des élèves ULIS en EPS ; au niveau de l'EPS, des conditions d'enseignement permettant d'envisager une offre de formation très large et conforme aux directives institutionnelles, des possibilités d'aménagements divers des emplois du temps et alignement de classes, de réelles ressources concernant l'environnement numérique, le CDI et l'interdisciplinarité, une association sportive dynamique où 40% de l'effectif de l'établissement est licencié, une équipe d'enseignant d'EPS investie, etc.

Les précisions apportées concernant les profils d'élèves de deux classes pouvaient par ailleurs constituer des points d'ancrage aux propositions. Pour la classe de 5^{ème} : de nombreux profils, quelques conflits et incivilités entre élèves mais des relations d'entraide, une partie de la classe peu investie recherchant l'amusement et manifestant un « besoin de cadre évident », des capacités physiques satisfaisantes pour la majorité des élèves mais six élèves présentant un léger surpoids et trois élèves rencontrant des difficultés de coordination motrice. Pour la classe de 4^{ème} : une classe caractérisée par deux profils d'élèves contrastés, l'un présentant un manque de dynamisme, mais manifestant un bon esprit de coopération et faisant preuve de persévérance, l'autre présentant un fort esprit compétitif, s'investissant de manière intense sur de courtes durées, etc.

Des éléments du contexte, devaient, en ce sens, être ciblés et choisis par le candidat pour être mis en lien explicite avec une action conjuguée visant à la fois une école bienveillante et exigeante. Il s'agissait bien d'utiliser certains des éléments du contexte pour opérationnaliser une réflexion qui puisse s'inscrire professionnellement dans un engagement personnel fort du candidat. Cet engagement et cette volonté d'influer sur le système existant, par des propositions professionnelles argumentées, renvoient à une attente forte de cette épreuve écrite. Dans le meilleur des cas, ces propositions/actions étaient ensuite planifiées dans l'année et des indicateurs permettaient de les réguler, voire de les évaluer. Il ne s'agissait pas de décrire ni de raconter sa pratique professionnelle, si intéressante ou pertinente soit-elle, avec ses élèves. Trop de candidats, parfois dans une démarche très volontariste et militante, se sont laissés emmener dans cette voie et ont oublié en chemin les attendus du sujet, et notamment les définitions des deux notions centrales proposées dans l'introduction et souvent pas ou peu réutilisées dans le développement.

Tout en s'appuyant sur des éléments du dossier, les candidats ont eu tendance à réduire les caractéristiques des élèves du collège (relevant d'éducation prioritaire) à celles d'une classe « ordinaire » en EPS. La spécificité de ce type d'établissement ne pouvait se résumer au profil moteur des élèves. Il était indispensable de prendre en considération des problématiques de culture commune à construire et de synergie éducative à élaborer. Les analyses du sujet et du dossier d'appui devaient intégrer toutes les dimensions des missions d'instruction, de formation et d'éducation au sein de la communauté éducative. À cet égard, la connaissance des structures internes spécifiques aux différents types d'EPL et des différents dispositifs d'aide et d'accompagnement se révélait incontournable.

Répartition des notes d'écrit 2



4 Repères pour l'évaluation BANDEAU DE CLASSEMENT EPREUVE ECRITE N°2

Positionnement de la copie			Curseur
	Niveaux d'articulation entre « école bienveillante », « école exigeante », « peut-il », « en quoi », « comment ».	Niveaux des actions/propositions mises en œuvre par rapport au dossier d'appui	Notes
Niveau 5	<p><u>En quoi, comment et pourquoi</u> l'enseignant inscrit ses propositions à la fois dans une école bienveillante et exigeante et quelles sont <u>les limites</u> à cette prise en compte</p> <p>* l'école « bienveillante/ exigeante » est interrogée du point de vue des enjeux (ce qu'il y a à gagner, ce qu'il a à perdre) à partir des définitions ciblées et posées par le candidat * les limites sont en lien avec le traitement du sujet * l'enseignant agit mais reste lucide sur son intervention (limite aux actions) et ne se considère pas comme un acteur isolé,</p>	<p>Les actions à différents niveaux (classe, équipe EPS, établissement, partenaires extérieurs) sont <u>justifiées, liées et nuancées</u> par rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à la question posée par le sujet, - à des éléments signifiants du contexte <p>et permettent d'envisager de <u>réelles transformations</u>.</p>	
	<p><u>Comment et pourquoi</u> l'enseignant <u>prend en compte</u> dans son enseignement une école <u>à la fois</u> bienveillante et exigeante</p> <p>* les 2 mots clés sont définis avec plusieurs aspects Ces définitions sont présentes dans les parties, l'argumentaire permet de les prendre en compte ensemble * le « en quoi » est interrogé du point de vue du « pourquoi »: (les enjeux) le « en quoi » apparaît dans l'introduction et quelquefois dans le développement * le « comment » est prioritaire, * « peut-il »: les limites au propos sont centrées sur les actions et non sur le traitement du sujet.</p>	<p>Les actions à différents niveaux (classe, équipe EPS, établissement, partenaires extérieurs) sont <u>justifiées</u> par rapport à la question posée par le sujet, et permettent d'envisager de <u>réelles transformations</u>. La prise en compte du <u>contexte est ciblée</u></p>	
Niveau 3	<p><u>Comment</u> l'enseignant d'EPS <u>prend en compte</u> dans son enseignement une école bienveillante <u>ET</u> une école exigeante</p> <p>* les 2 mots clés sont définis dans l'introduction, mais respectivement sous un seul aspect. Ces définitions ne sont pas utilisées pour la démonstration dans les différentes parties de la copie * le lien « à la fois » entre « l'école bienveillante <u>ET</u> l'école exigeante » est identifié mais c'est un allant de soi dans les différentes parties de la copie * le devoir est traité directement sur le pôle du « comment », sans évoquer le « en quoi » * les limites au sujet ne sont qu'évoquées au détour d'une phrase</p>	<p>Les actions en direction des classes et de l'équipe EPS sont <u>expliquées</u> par rapport à la question posée par le sujet</p> <p>La prise en compte du <u>contexte est superficielle</u></p> <p>Les actions au niveau de l'établissement restent <u>formelles ou descriptives</u></p>	9,75
	<p><u>Comment</u> l'enseignant d'EPS doit répondre à « une école exigeante » <u>OU</u> comment il doit répondre à « une école bienveillante »</p> <p>* centration sur l'un des 2 mots-clés : la copie est pilotée par 1 mot clé, l'autre est évoqué dans les parties de la copie * le lien entre les 2 mots clés : « à la fois » (parfois annoncé en intro) n'est jamais discuté dans les parties de la copie * la copie vient se plaquer sur des « blocs pré formatés » en tentant un lien avec un ou les 2 mots clés</p>	<p>Les actions en direction des classes et de l'équipe EPS sont <u>plaquées et génériques</u> par rapport à la question posée par le sujet, même si elles s'appuient sur le dossier.</p> <p><u>Pas ou peu</u> d'actions envisagées au niveau de l'établissement.</p>	
Niveau 1	<p>* « l'école bienveillante » et « l'école exigeante » sont absentes ou à peine évoquées, sans définition * aucun appui sur les documents fournis * hors-sujet (devoir générique sur l'EPS, les relations pédagogiques, les programmes) * devoir inachevé</p>		



5 Illustration des différents bandeaux

Niveau 5 :

À ce niveau de réponse au sujet, le dialogue école bienveillante / exigeante est problématisé autour d'une analyse de l'équilibre et des déséquilibres qui peuvent se jouer sur ce curseur. On dépasse alors l'explicatif pour déboucher sur un argumentatif nuancé.

Dans les propositions professionnelles, l'enseignant agit mais reste lucide sur son intervention et ne se considère pas comme un acteur isolé. Il intervient avec d'autres membres de la communauté éducative, dans d'autres structures que celles inhérentes à sa discipline. Le « en quoi » est intégré à la copie sous ses 2 aspects (contenus et enjeux). Les limites aux propos sont en lien avec le traitement du sujet.

Exemple d'une proposition se situant à ce niveau :

Dans cette illustration la bienveillance et l'exigence passent du statut de « moyens de » à de réels enjeux de formation pour l'élève : Dans des activités sollicitant la CP1, de la 6ème à la 3ème, l'enseignant met progressivement en place des outils pour l'élève l'incitant à « produire » de l'exigence pour lui-même : un outil de contrat de performance qui l'amène à choisir une charge consentie exigeante couplé à un second outil, « l'étoile du ressenti », utilisé en course de demi-fond, en relais/vitesse et en natation. Pour chacune des branches de l'étoile, l'élève est invité à être à l'écoute de différentes sensations musculaires, respiratoires, cardiaques, et psychologiques, et à exprimer des ressentis différents, dans l'idée d'optimiser son entraînement et son engagement. L'intérêt de cet outil a été démontré par Rossi et Mauffrey en CP5 (revue Enseigner l'EPS, 2010, n°250, « Apprendre à s'entraîner en milieu scolaire, vers quelles compétences en activités de course») mais il peut être aussi utilisé dans le cadre des autres compétences propres.

Puis, est précisé dans la copie le dialogue engagé entre les deux notions : une bienveillance en actes qui nourrit une exigence en actes (des ressentis qui servent l'optimisation de la performance tout en se préservant). Cette action est prolongée par l'enseignant comme professeur principal et avec l'équipe pédagogique de la classe, dans le cadre d'un travail de l'élève sur son projet d'orientation (pouvoir auto-évaluer ses compétences, se fixer des objectifs lucides en lien avec une meilleure connaissance de soi). Ici l'exigence renvoie à la construction d'une ambition pour l'élève dans un processus d'accompagnement bienveillant. Des limites sont posées en lien à la temporalité de ces actions et à la nécessité de dégager du temps pour l'accompagnement individualisé sur le parcours de formation et la nécessaire concertation entre les différents acteurs.

Niveau 4 :

Les deux mots clés sont définis selon plusieurs items et ces définitions sont présentes dans les différentes parties du devoir. L'argumentaire s'appuie alors sur celles-ci pour démontrer le lien fort entre une école bienveillante et exigeante. Le « en quoi » est pris en compte du point de vue de certains enjeux éducatifs (ce qu'il y a à perdre, ce qu'il y a à gagner). Les limites aux propos ne concernent que les actions professionnelles.

Exemple d'une proposition se situant à ce niveau :

Lors de la pratique du handball dans le cadre de la CP4, les professeurs d'EPS constatent que certains élèves (notamment les filles) ont un volume de jeu très limité, accèdent peu à la zone de marque et tirent très rarement. Le candidat s'appuie alors sur les travaux de Cécile Vigneron (« La mixité en éducation physique » Dossier EP.S n° 67- ed. Revue EP.S 2006). L'objectif est de proposer des contenus en sports collectifs qui transforment la motricité de ces élèves notamment à travers la réappropriation des fondamentaux technico-tactiques comme, la culture du duel (lors des phases de jeu en un contre un), la maîtrise de gestes techniques ambitieux (comme le tir en course, le travail de la défense, etc.) Il décide alors dans les phases de jeu de bonifier le plus grand nombre de joueurs différents d'une même équipe qui accède aux tirs cadrés, et ensuite aux buts marqués. Cette bienveillance qui s'adresse à tous les élèves ayant un faible vécu culturel des activités collectives d'opposition s'inscrit dans le processus de l'égalité des chances (et pas seulement de l'égalité des droits). L'enseignant permet en corolaire de manifester une exigence liée à l'accès à la compétence attendue pour ces élèves jugés « peu sportifs » (cf document 2 du projet pédagogique). La principale résistance à lever sera la résignation vécue par certains élèves qui pensent qu'ils ne pourront pas progresser. Il faudra alors qu'ils constatent eux-mêmes leurs progrès rapides et signifiants pour qu'ils acceptent de s'investir dans des efforts.

Niveau 3 :

Si les 2 notions clés sont définies dans l'introduction, celles-ci ne sont pas utilisées pour la démonstration dans les différentes parties de la copie. Cela empêche donc, de fait, une argumentation pour démontrer que les actions professionnelles sont bienveillantes et exigeantes. Le lien « à la fois » est cité mais il reste « un allant de soi » dans les différentes parties de la copie avec une formulation lapidaire comme « ceci contribue donc bien à une école bienveillante et exigeante ».

Exemple d'une proposition se situant à ce niveau :

Dans la pratique du handball avec une classe de 4ème, l'enseignant constate que certains élèves qui doivent être constamment mobilisés (cf. document 2 du projet pédagogique), ont un volume de jeu très limité, accèdent peu à la zone de marque et tirent très rarement. Il décide au titre de la bienveillance d'aménager son dispositif de match : passe obligatoire à ces élèves, leurs buts sont bonifiés. L'exigence est formulée sous forme de critères de réussite pour l'élève, comme tirer 3 fois dans le match. Dans cette illustration, la bienveillance est posée comme un allant de soi et, de fait, remet en cause l'exigence liée à l'acquisition du niveau de compétence attendue. En effet ce qui n'est pas recevable, c'est qu'énoncer un critère de réussite puisse poser de fait la notion d'exigence.

Niveau 2 :

La copie présente nettement une focale prioritaire soit sur « une école bienveillante », soit sur « une école exigeante ». Des propositions professionnelles peuvent être avancées mais elles n'associent pas ces deux notions centrales du sujet.

Exemple d'une proposition se situant à ce niveau :

La bienveillance est ici entendue comme « prendre soin de tous ». L'enseignant repère une difficulté (cependant non identifiée) en handball chez ses élèves en classe de 4ème à partir d'une évaluation diagnostique. Ce dernier est présenté comme bienveillant car il motive tous ses élèves en leur proposant des formes ludiques de jeu. Cette idée est développée de façon descriptive voire anecdotique dans la copie. En fin d'illustration, il est annoncé que l'enseignant est exigeant car il a la volonté de permettre l'atteinte du niveau de compétence attendue. Ici l'exemple est centré uniquement sur « une école bienveillante » et ne fait pas de lien avec la notion d'exigence. De plus, les propos se limitent à l'expression d'intentions, sans véritable argumentation.

Niveau 1 :

Dans ce niveau se retrouvent : les devoirs inachevés (une partie totalement manquante alors qu'elle a été annoncée dans l'introduction), les devoirs ne prenant aucun appui sur les documents fournis dans le dossier, des devoirs où « l'école bienveillante » et « l'école exigeante » sont absentes ou à peine évoquées.

6. Conseils du jury pour cette épreuve (préparation, attentes, etc.)

Du point de vue du traitement du sujet :

- Les éléments du contexte repérés comme signifiants constituent des éléments d'argumentation et doivent être présents à tous les niveaux du devoir, au-delà de leur simple présentation en introduction.
- Plutôt qu'une présentation d'un « patchwork » de propositions et de mises en œuvre, il est préférable de se centrer sur quelques-unes d'entre elles, de les expliciter et de les justifier en lien avec l'argumentaire développé. En ce sens il est attendu que la faisabilité et l'efficacité des actions professionnelles soient démontrées et discutées au regard du contexte présenté.
- Les illustrations professionnelles proposées sont à placer au service de l'argumentaire sans pour autant le structurer. En ce sens, l'idée directrice d'une partie du devoir ne saurait se limiter à la description d'une mise en œuvre. Celle-ci doit, au contraire, venir illustrer l'idée avancée et développée.
- Il est attendu du (de la) candidat(e) qu'il (elle) puisse se positionner en tant qu'acteur dans l'établissement et pas exclusivement dans sa discipline scolaire. La connaissance des fonctionnements, des structures, des publics des différents types d'EPL est essentielle à l'analyse contextualisée du sujet.
- La posture attendue chez le candidat doit être réflexive et s'appuyer explicitement sur ses savoirs académiques et professionnels pour répondre à une question singulière.

Du point de vue de la méthodologie de la dissertation :

- Il est rappelé que la calligraphie et le style sont au service du propos. Pour information, les correcteurs corrigent le « scan » des copies et non leur original. En conséquence une encre foncée doit être utilisée.
- L'introduction doit être proportionnelle au devoir. Il est inutile qu'elle soit trop longue, en raison par exemple de la présence de démonstrations qui devraient être développées dans le corpus du devoir.
- Si le sujet est souvent discuté dans l'introduction, il est fréquemment oublié au cours du développement, ce dernier se réduisant alors à un traitement de l'apprentissage ou à la mise en réussite des élèves. Les définitions des mots clés du sujet doivent pourtant constituer des ancrages forts pour démontrer les propos au cours du devoir, lors de la justification des actions professionnelles. Les idées directrices de chaque partie doivent répondre explicitement au sujet et être expressément en lien avec l'analyse développée en introduction.
- Les connaissances scientifiques, didactiques et institutionnelles n'ont pas de valeur en soi, leur multiplicité ne fait pas la qualité d'une copie. C'est bien leur intégration à l'argumentation qui leur confère une pertinence, appréciée favorablement par le jury.

EPREUVES D'ADMISSION

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

Le présent rapport se veut synthétique. Il a été conçu en étroite complémentarité des rapports précédents.

Il vise à préciser les éléments déterminants de cette épreuve de la session 2015 et à orienter la préparation des futurs candidat(e)s.

Cette première épreuve d'admission exige du (de la) candidat(e) un engagement professionnel au service des élèves et de leurs apprentissages, en EPS et au-delà. Son originalité consiste à se projeter dans un contexte nouveau, à l'analyser, pour concevoir, présenter et argumenter des actions, des mises en œuvre témoignant d'une plus-value éducative. Le jury cherche véritablement à mesurer l' « épaisseur professionnelle » du (de la) candidat(e) dans l'exercice de son métier.

Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury

L'épreuve permet d'évaluer la capacité d'un(e) candidat(e) à s'inscrire dans l'actualité de la refondation de l'école de la République. Il ou elle doit démontrer sa connaissance fine des enjeux et des orientations qui fondent et guident sa pratique professionnelle. Il ou elle sait prendre part à une réflexion construite sur des thèmes tels que la lutte contre les inégalités sociales et territoriales, la contribution aux conditions de la persévérance scolaire, les usages du numérique, l'éducation aux valeurs de la République, la réforme des programmes, la mise en œuvre du socle commun de connaissances de compétences et de culture (...). Cette réflexion s'ancre dans une expertise disciplinaire qui rayonne en EPS et au-delà. L'enjeu de cette épreuve est de valoriser, qualifier des enseignants impliqués dans l'exercice de leurs missions et ayant une analyse prospective de leur pratique professionnelle.

Cette épreuve est une mise en situation professionnelle simulée qui amène le (la) candidat(e) à expliciter et à justifier ses choix, ainsi qu'à les opérationnaliser au travers de l'exposé de deux séquences d'enseignement intégrant un véritable projet de formation contextualisé.

Cadre général de l'épreuve

Les modalités de l'épreuve n'ayant pas été fondamentalement modifiées, nous invitons les candidats à se reporter aux rapports 2013 et 2014. Celles-ci sont systématiquement rappelées lors de l'accueil des candidats. Des éléments d'informations déterminants sont donnés afin de guider la construction de leur réponse. Cette année, il a été précisé deux éléments importants :

- « Il convient de rappeler qu'à partir de la leçon retenue pour la première séquence, le candidat devient « propriétaire » du cycle. » (extrait du rapport du jury de la session 2014)
- « Le candidat peut formuler des hypothèses en s'appuyant sur les bilans des leçons présentes sur l'ensemble du cycle. »

De fait, il était attendu que le (la) candidat(e) adopte un positionnement critique à l'égard de la démarche didactique présente dans le dossier. Il ou elle doit se placer en véritable concepteur (trice) du cycle, pouvant reprendre à son compte des éléments du dossier, pouvant innover, pouvant se placer en rupture ou en continuité. Cette analyse critique contribue à nourrir l'argumentation tant lors de l'exposé que lors de l'entretien.

Par ailleurs, attirer son attention sur la possibilité pour lui ou elle de construire une analyse réflexive, en s'appuyant sur l'ensemble des bilans présents dans le cycle, doit lui permettre de se centrer sur les comportements potentiels de ces élèves afin de pouvoir anticiper la pertinence, la faisabilité, l'efficacité des dispositifs proposés au sein de ses propres séquences.

Question posée pour la session 2015 :

« A partir de l'étude du dossier de l'établissement : CLG, Lycée, LP, Ville (...) Académie (...), proposez une séquence d'enseignement dans chacune des leçons suivantes (... , ...) du cycle de (...). Ces séquences contribuent à un projet de transformation qui concerne tous les élèves de la classe ou du groupe classe (...). Chaque séquence d'enseignement aura une durée compatible avec les apprentissages visés. Précisions et/ou modifications éventuelles apportées par le jury : (...) »

Analyse des évolutions du libellé de la question posée pour la session 2015:

Comparativement à la session 2014, le jury a souhaité orienter les réponses des candidats en les amenant à se centrer sur la notion de « **projet de transformation** ». Il s'agit, pour le ou la candidat(e), de préciser les évolutions, les modifications, les changements d'état souhaités chez les élèves de ce contexte particulier. Ces évolutions de comportement sont à considérer comme les effets recherchés de la démarche mise en œuvre lors des séquences d'enseignement proposées. Elles sont détaillées, explicitées et argumentées. Elles embrassent la variété des apprentissages recherchés en EPS. Le projet de transformation présenté articule les dimensions motrice et non-motrice. Ce projet de transformation s'inscrit, à plus long terme, dans un projet de formation de l'élève; il permet de construire des acquisitions nécessaires à l'exercice plein et entier de sa citoyenneté ici et ailleurs, aujourd'hui et plus tard.

Une autre évolution du libellé de la question donne le choix de la durée des séquences proposées afin d'amener le (la) candidat(e) à se questionner sur la temporalité des apprentissages au regard des objectifs qu'il ou elle annonce.

Analyse des prestations des candidats

L'exposé

Il est attendu que le (la) candidat(e) présente deux séquences d'enseignement qu'il ou qu'elle devra justifier au regard d'un projet de transformation explicite et proposé à partir de l'analyse d'un contexte d'enseignement singulier et d'un public particulier.

Le (la) candidate doit démontrer que les choix opérés sont déterminants et au service du projet de transformation présenté. La cohérence et la pertinence de ces choix doivent être présentes, illustrées tout au long de l'exposé.

La nature et le positionnement des séquences d'enseignement dans la leçon sont déterminés par le (la) candidat(e). Leur présentation, doit faire apparaître les choix didactiques et pédagogiques situés en continuité ou en rupture avec le dossier. Les illustrations et les précisions apportées permettront d'argumenter les choix de stratégies d'enseignement (modes d'entrée, nature des tâches d'apprentissage, différenciation pédagogique, modalités d'évaluation...)

➤ Ce qui a été valorisé:

- Des transformations explicites, précises, différenciées par rapport aux profils
- Une opérationnalisation du projet de transformation : rendre concrète et fonctionnelle l'intention de transformer les élèves (lien entre visées et gestes professionnels mobilisés)
- La temporalité et la progressivité des apprentissages dans le cycle sont explicites

➤ Ce qui a desservi le candidat :

- Le non choix : vouloir tout faire en restant au stade de l'intention ambitieuse et généreuse
- L'absence de transformations visées ou des transformations illusoires et inadaptées
- La reprise d'éléments du dossier sans en argumenter la pertinence
- L'activité d'apprentissage de l'élève n'est pas analysée

L'entretien

Le (la) candidat(e) est interrogé(e) sur ce qui a fondé ses choix de séquences et la mise en relation de celles-ci avec le projet de transformation choisi. Le temps de questionnement réparti équitablement entre les trois jurés aborde l'opérationnalisation des intentions. Il est attendu que le candidat explicite, précise et/ou argumente ses choix dans une démarche d'enseignement lucide visant un apprentissage efficace et adapté aux caractéristiques de la classe. À travers les propositions du (de la) candidat(e), le jury apprécie son « **épaisseur professionnelle** », sa réactivité, son recul, son bon sens. Par un questionnement progressivement élargi, les trois jurés amènent le (la) candidat(e) à dépasser les propositions strictement contextuelles pour envisager une réflexion distanciée qui renvoie notamment aux enjeux éducatifs, à l'éthique professionnelle, aux valeurs de la République. L'interaction avec le jury fait émerger des prises de position professionnelles, engagées et singulières sur ces sujets fondamentaux.

Les champs d'interrogation de la session 2015 ont été sensiblement les mêmes que ceux de 2014. Toutefois quelques dimensions spécifiques ont été accentuées : l'opérationnalisation des transformations visées, leur intégration dans un projet de formation, la progressivité des apprentissages et leurs évaluations. Ces éléments ont contribué à mesurer l'épaisseur professionnelle du (de la) candidat(e).

➤ Ce qui a été valorisé :

- Proposer des évolutions ou des propositions alternatives directement liées aux transformations visées
- Mettre en perspective des transformations au sein d'une formation à plus long terme
- Percevoir les enjeux sous-jacents à la pratique motrice concernée
- Prendre en compte l'ensemble des élèves dans ses propositions
- Mettre en tension des dilemmes professionnels
- Avoir une attitude nuancée et humble compatible avec un engagement affirmé
- Construire différentes modalités d'évaluation des progrès et des acquis des élèves, cohérentes avec ce qui a été enseigné

➤ Ce qui a desservi le candidat :

- Une difficulté à justifier des choix opérés lors de l'exposé
- Des réponses et des choix qui éludent le cœur de la compétence propre et oublient la référence à la compétence attendue
- Une difficulté à identifier ce qu'il y a à apprendre et comment l'élève apprend
- Les réponses du (de la) candidat(e) se limitent à la description des dispositifs sans que l'activité de l'élève ne soit explicitée.
- Une méconnaissance flagrante de l'activité support proposée
- Des contenus d'enseignement inadaptés
- Une attitude de candidat qui révèle une posture professionnelle soit effacée, soit suffisante, soit décalée
- Les tics de langage ou de posture qui nuisent à la communication avec le jury

Conseils de préparation :

Le jury de la session 2015 souhaite formuler les conseils suivants aux candidat(e)s de la session 2016 :

Conseils sur la préparation à long terme :

- Avoir une réflexion quotidienne sur sa pratique professionnelle : interroger son cadre conceptuel, le faire fonctionner et le mettre à l'épreuve, faire des bilans réalistes en interrogeant les transformations visées, la différenciation pédagogique, les modalités d'évaluation
- Aller observer des pratiques professionnelles (autres EPLE, APSA peu enseignées)
- Questionner la singularité et la complémentarité des apprentissages menés dans les apsa et leur contribution au projet de formation : exemples :
 - Avoir réfléchi à la construction du savoir nager qui dépasse l'apprentissage des actions présentes dans les épreuves du savoir nager et qui se distingue de l'apprentissage des compétences attendues en natation longue ou vitesse
 - Avoir une réflexion sur le cœur de la CP, le sens, les enjeux (exemples : adopter une démarche de création en vue de produire des effets sur le spectateur en arts du cirque, analyser le rapport de force et inscrire les actions dans une dialectique attaque/défense dans les activités de la CP4)
 - Mener une réflexion sur la complémentarité entre les compétences méthodologiques et sociales et les apprentissages moteurs (exemple : apprendre à observer ou à coacher pour aider l'autre et apprendre soi-même, apprendre à arbitrer et l'amélioration de la lecture du jeu et des pouvoirs moteurs)
- Lire, analyser, se nourrir des rapports de jury des années précédentes.

- Se construire une banque de données, des connaissances à partir de différentes sources (forums, sites, conférences...)
- S'entraîner à lire des dossiers et faire des simulations avant les résultats d'admissibilité.

Conseils pour les cinq heures de préparation :

- Commencer la lecture du dossier par la pochette 9
- S'imprégner de la classe et de ses particularités
- Repérer les éléments macroscopiques : définir un profil d'établissement et son impact sur la réussite des élèves
- A la lecture du cycle, se positionner sur des éléments de rupture et de continuité possibles
- Se poser la question des raisons ayant conduit le jury à choisir ces deux leçons, sans que ce choix aigüre des attentes particulières de la part du jury.

Conseils de préparation pour l'exposé :

Pour les besoins de mise en forme, les conseils sont présentés en deux items, mais il est évident que la forme est indissociable du fond.

Sur la forme :

- S'entraîner à exposer et expliciter ses choix pédagogiques et didactiques, à prendre la parole devant des publics variés.
- Apprendre à moduler son discours (débit mesuré, voix posée)
- Avoir une attitude qui traduit une posture professionnelle responsable et loyale


Sur le fond :

- Convaincre par des prises de positions professionnelles singulières et engagées
- Avoir une stratégie de présentation cohérente au service de la démonstration
- Rendre l'exposé vivant grâce aux illustrations qui doivent témoigner à la fois de l'activité des élèves et de l'activité de l'enseignant au service des apprentissages visés.
- Les illustrations présentées doivent résulter d'une démarche de conceptualisation personnelle pour ce contexte singulier et être fonctionnelles.
- Aucun plan standardisé n'est attendu, le candidat doit chercher à singulariser sa proposition.

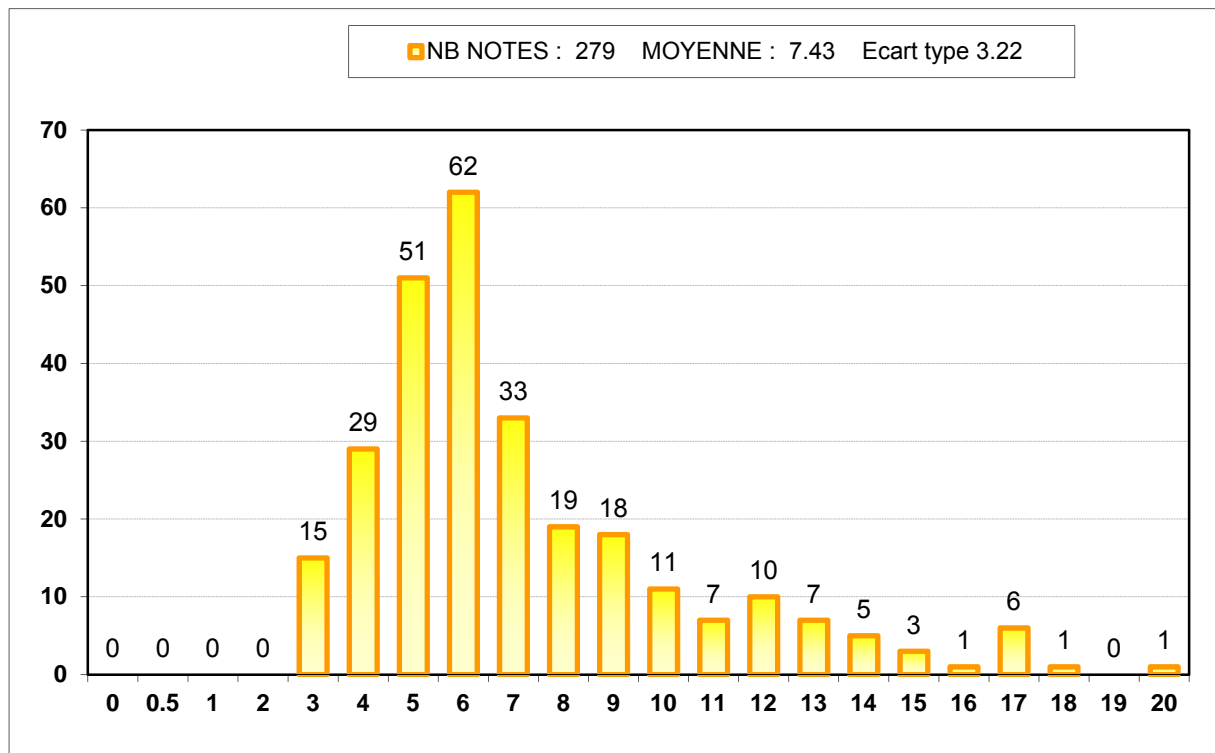
Conseils de préparation pour l'entretien :

- Se préparer à un effort de longue distance (durée totale de l'épreuve de plus de 6h30) et d'intensité cognitive croissante.
- Se préparer à faire face à la contradiction induite par les questions du jury afin de faire preuve de force de conviction, de nuance et d'étayage dans ses réponses.
- Apprendre à organiser et à étager ses réponses (à court, à moyen, à long terme // du point de vue de l'élève, du point de vue de l'enseignant, du point de vue des parents, du point de vue du citoyen // en EPS, dans l'établissement, en dehors de l'établissement...)
- Se distancier par rapport à la qualité estimée de ses réponses pour rester lucide et positif
- Se projeter dans l'évolution des compétences professionnelles dans l'exercice de son métier, être averti des enjeux actuels et futurs de la discipline et du système éducatif

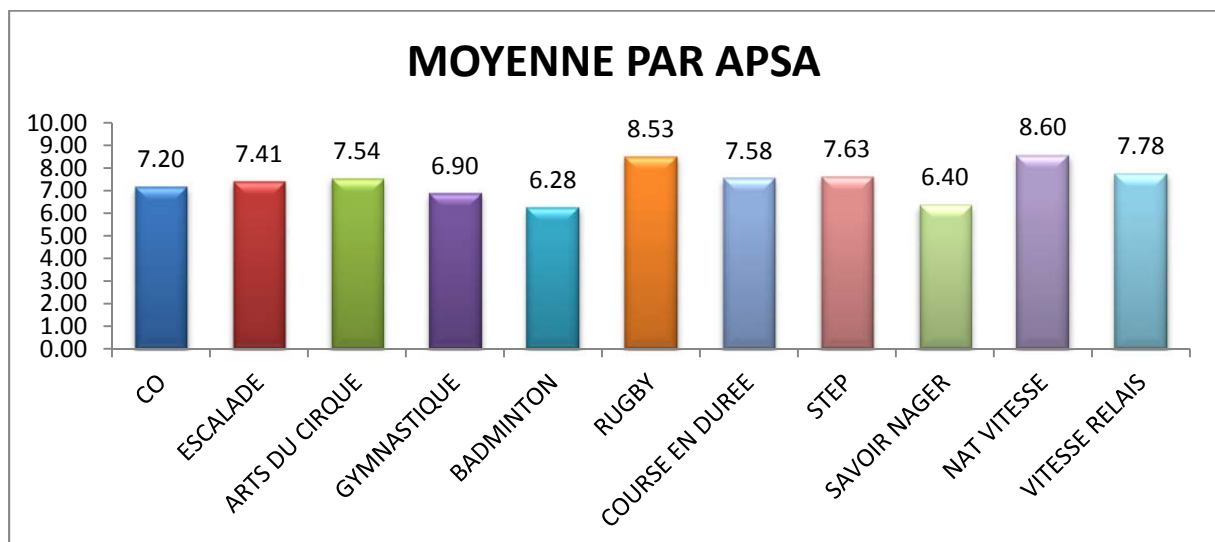
Bandeau de l'épreuve

Bandeau 4	<p>➤ <u>Intègre les séquences d'enseignement dans un projet de formation pour tous les élèves et pertinent par rapport au contexte :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Élèves : démarche d'autonomie et de développement au cœur des dispositifs visant l'individualisation des parcours. - Enseignant : justifie et cible son activité d'enseignement, permet aux élèves d'être partie prenante de leurs apprentissages. - Contenus situés pour tous les élèves dans les séquences qui articulent CA/CP/CMS, S4C et sollicitant la complémentarité entre les disciplines. - Prise en compte des enjeux éducatifs et républicains: vision élargie voire distanciée et engagée. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Axe de discrimination</p> </div>  <p><u>Épaisseur professionnelle et engagement</u> Réactivité, adaptabilité et recul du candidat : argumente Action éducative dans la classe, l'équipe, l'EPL, le système</p>
Bandeau 3	<p>➤ <u>Articule les séquences d'enseignement dans un projet de transformation qui est explicite pour l'élève et adapté au contexte:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Élèves : ont une activité réflexive au service d'apprentissages identifiés, les processus d'apprentissage sont explicités. - Enseignant : explicite son activité d'enseignement, régule son intervention de façon ciblée et différenciée - Contenus identifiés en fonction des niveaux et de différents registres de façon juxtaposée (CP, CA, CMS, S4C...). - Prise en compte des enjeux éducatifs et républicains: vision éclairée (le pourquoi), quelques mises en œuvre cohérentes avec le contexte. 	
Bandeau 2	<p>➤ <u>Juxtapose des séquences d'enseignement dans un projet de transformation partiel et contextualisé en partie :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Élèves : exécutent les tâches d'apprentissage, les mécanismes d'apprentissages sont des allant-de soi ou induits - Enseignant : décrit son activité d'enseignement, manipule quelques variables didactiques. - Contenus centrés prioritairement sur une dimension, même si les autres composantes sont évoquées, partiellement contextualisés. - Prise en compte des enjeux éducatifs républicains: les perçoit spontanément mais sans les opérationnaliser. 	
Bandeau 1	<p>➤ <u>Affiche des séquences d'enseignement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Élèves : apprennent de façon incidente, sont simplement mis en action, la « magie de la situation » opère - Enseignant : son activité d'enseignement est évasive et limitée à la présentation des séquences. - Contenus superficiels, parcellaires, et voire inadaptés - Prise en compte des enjeux éducatifs et républicains: connaissance déclarative impulsée par le jury. 	

Répartition des notes à l'épreuve 1



Moyenne par APSA



DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION - Session 2015

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

Dans cette épreuve, le candidat démontre son niveau d'expertise professionnelle de l'enseignement de l'EPS en exploitant des connaissances techniques et didactiques d'une activité physique sportive et artistique (APSA) du programme pour concevoir, élaborer et mettre en œuvre des situations d'apprentissage. L'épreuve se compose de deux parties :

- une « prestation physique » de 30' au cours de laquelle le candidat est successivement pratiquant, concepteur et apprenant. La note attribuée au candidat résulte de la prestation imposée, de la ou les situation(s) d'apprentissage réalisée(s) et d'une deuxième prestation imposée, uniquement dans les activités danse et escalade,
- un « entretien » de 45' au cours duquel le candidat présente un exposé qui donne lieu à une conversation professionnelle pour approfondir, justifier et dépasser ses propositions.

Une majorité des candidats s'est préparé sérieusement à ces épreuves dont ils connaissent les conditions de déroulement et les attendus. Cependant le jury de chaque APSA est unanime sur trois écueils persistants :

- La capacité à exprimer et hiérarchiser des réponses observables de pratiquants dans un milieu didactique proposé lié à un défaut de connaissance des élèves ou de soi-même en situation
- Les enjeux des formes de pratiques retenues pour l'élaboration des situations d'apprentissage sont insuffisamment maîtrisés
- Les connaissances théoriques propres à l'APSA support de l'interrogation sont parfois très fragiles

Pour aider les candidats dans leur préparation au concours interne de l'agrégation d'Éducation Physique et Sportive, le témoignage des jurys est fondé sur l'observation des candidats qui ont participé à la session 2015. Le jury retient deux critères d'analyse des productions relatives à la prestation physique et à l'entretien :

- Les choix et les décisions des candidats qui provoquent leur propre mise en difficulté
 - Les éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie thématique de la prestation physique et la partie entretien
- Chaque jury complète son rapport par des conseils spécifiques.

L'ensemble des éléments de communication vient compléter les propos développés dans les rapports de jury 2013 et 2014.

PRESTATION PHYSIQUE ET ENTRETIEN

Il est utile de rappeler l'absence de corrélation entre la séquence imposée de la prestation physique et la réussite à cette d'épreuve (voir annexes). La performance du candidat lors de la séquence imposée représente 1/8^{ème} de la note obtenue. Les résultats statistiques 2015 confirment que l'évaluation du niveau de performance du candidat ne présage pas du résultat de cet oral.

ATHLETISME

1. Les choix et les décisions des candidats qui provoquent leur propre mise en difficulté

Prestation physique : séquence imposée :

C'est dans la relation entre la course de trois minutes et celle de 2 minutes que les candidats se sont mis le plus en difficulté. Pris par l'enjeu de l'épreuve, ils ont assez souvent réalisé une distance plus importante que prévue pendant la première course ce qui les a pénalisés lors de la course de deux minutes. La réalisation de la dernière séquence, d'une minute, ayant généralement été réalisée conformément aux attentes de l'épreuve.

Prestation physique : séquence thématique :

- Nombreux candidats demandent des informations pertinentes au jury (temps, distance) et ne les exploitent pas
- Une lecture souvent partielle de la question induit des traitements incomplets
- Certains candidats confondent une séquence d'entraînement personnel avec un travail permettant de résoudre le problème moteur au centre du questionnement, ce qui entraîne une difficulté pour présenter des tâches de remédiation

- L'utilisation de situations livresques « prêtes à l'emploi » plaquées sur la problématique reste un problème récurrent qui ne permet pas au candidat d'adapter les situations
- L'exploitation insuffisante du matériel mis à disposition
- Quelques candidats n'utilisent pas les 15 mn de préparation pour installer leur dispositif sur la piste

2. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie thématique de la prestation physique.

A l'issue de la séquence imposée, la thématique suivante en rapport avec la prestation du candidat est proposée (banque de sujets 2015)

Thématique : « Franchissement de la haie plus rasant »

Passer de bandeau 1 à bandeau 2	<p>La thématique propose une remédiation à effectuer dans la motricité du candidat. Celui-ci doit s'engager physiquement et ne pas se contenter de les nommer sans les mettre en place. Si les commentaires proposés par le candidat sur ce qu'il présente permettent au jury de percevoir ses intentions, les misés en œuvre motrices sont indispensables pour espérer atteindre au moins le deuxième niveau du bandeau. Le candidat doit proposer des situations pour lui-même et non pas pour celle d'élèves hypothétiques.</p> <p>Pour passer du niveau 1 au niveau 2 il est attendu du candidat qu'il prenne en compte les problèmes soulevés par la thématique pour proposer des situations qui tentent spécifiquement d'y répondre.</p> <p>Pour atteindre le bandeau 2 le candidat doit maîtriser les principes d'efficacité, présenter ses situations, en dégager le fil conducteur et se mettre en action. Par exemple pour répondre à la thématique du « franchissement plus rasant », un engagement énergétique minimum est nécessaire pour tendre vers une trajectoire linéaire du centre de gravité.</p>
Passer de bandeau 2 à bandeau 3	<p>Le candidat fait le lien entre la thématique proposée et les causes du problème moteur que le jury lui propose de résoudre pour lui-même. Ex : proposer des situations sur un travail en demi franchissement en deux appuis de la jambe d'attaque n'est pas pertinent si la cause du franchissement trop élevé est provoqué par un retour de jambe « par en dessous ».</p> <p>Les 2 dernières minutes de la préparation sont utilisées pour présenter une analyse de sa propre motricité et mettre en évidence les causes qui pourraient faire obstacle à ses apprentissages. Les situations proposées présentent explicitement ce qui est à la source de ce qui a été identifié dans la motricité du candidat. Les possibles de la thématique sont exploités, des mises en œuvre variées voire originales s'appuient sur une différenciation des paramètres didactiques répondant au problème dans des situations différentes (haies hautes, haies basses, ligne droite, virage, etc) Le contexte d'apprentissage construit laisse entrevoir un lien avec la thématique. Enfin, le candidat montre qu'il est capable d'exploiter les ressources humaines et matérielles mises à sa disposition et de faire évoluer ses situations en les utilisant de manière pertinente. L'atteinte du bandeau 3 nécessite qu'il prenne des repères pour rendre compte de l'efficacité du franchissement : il demande par exemple au jury de chronométrer les temps de suspension et donne des indicateurs précis de chronométrage (pose du pied d'impulsion-pose du pied de réception) Un indice comme une prise de temps n'a d'intérêt que si elle est exploitée par la suite.</p>
Passer de bandeau 3 à bandeau 4	<p>Le candidat contextualise ses propositions étayées par une démarche d'apprentissage régulée et personnalisée. Il s'investit réellement, de manière conséquente dans des situations d'apprentissage ajustées aux ressources du moment et les fait évoluer à partir d'indices précis qu'il demande au jury de relever (pose de pied, temps..) Il montre une capacité de traitement de la thématique selon des situations variées en insistant sur les conséquences de ces variations (hauteurs des haies, ligne droite, virage, fin de course, état de fatigue, temps de récupération..) Dès la présentation de son intervention, le candidat visant le bandeau 4 identifie clairement les causes du problème soulevé et propose un projet de remédiation structuré, progressif et adaptable. Il régule de façon pertinente sa propre activité, propose des pistes judicieuses pour améliorer sa motricité. La présentation est vivante et argumentée. Le candidat s'appuie sur des indices qualitatifs et les met en relation avec la logique de la CP1 « réaliser la meilleure performance possible ». L'adjectif « possible » est référé à un potentiel et peut être exploité en comparant des différentiels de chronos (écart course sur le plat/ course sur les haies). La perte de temps occasionnée lors du franchissement de chaque haie (de 0,3 à 0,5") permet au candidat d'identifier une cible individualisée à atteindre en additionnant le temps sur plat et la perte de temps sur les haies. Les attentes formulées par le candidat mettent en relation des indices qualitatifs prélevés sur sa motricité avec des temps individualisés.</p>

3. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie entretien.

« Comment procédez-vous pour aider les élèves à « *développer la puissance aérobie* »

Vos propositions viseront le développement d'une ou plusieurs compétences attendues des programmes d'EPS dont vous aurez situé le ou les niveaux. »

Passer de bandeau 1 à bandeau 2	<p>Pour le bandeau 1, le candidat fait le choix d'utiliser comme activité athlétique support de sa thématique, le 250m haies en Niveau 4. Le choix peu pertinent au regard de l'ensemble des courses met le candidat en grande difficulté. Les connaissances en énergétique pour justifier le dispositif sont confuses, voire erronées et sans rapport réel avec la thématique. Des propositions en course de demi-fond auraient été plus porteuses pour le candidat. L'entretien de l'agrégation ne se résume pas à une épreuve de course de haies.</p> <p>Pour passer au bandeau 2, le candidat propose un dispositif qui sollicite la filière aérobie. Ex : 2 séries de 8 x 30'' de course et 30'' de récupération active avec une récupération de 8' entre les 2 séries. Il décrit la situation en donnant des informations sur l'aménagement matériel et en précisant les paramètres (l'intensité, le temps d'effort, le temps et la nature de la récupération et la quantité de travail) L'explication du dispositif suffit à justifier la charge de travail. Le candidat ne donne pas d'explications théoriques sur les paramètres de charge. Il ne propose pas de références scientifiques, ni de définition. Le candidat n'évoque ni les élèves, ni leurs caractéristiques. L'absence d'indicateurs sur l'impact physiologique de la situation supprime toutes propositions de régulation. Le candidat ne donne pas de repères d'allure (absence d'identification d'une distance à parcourir). Le dispositif est décrit sans être justifié.</p>
Passer de bandeau 2 à bandeau 3	<p>Pour passer au bandeau 3, le candidat annonce un plan pertinent et définit la notion de puissance et de capacité d'un processus énergétique qu'il relie au à la VMA des élèves du niveau choisi.</p> <p>Les dispositifs sont justifiés au regard de connaissances scientifiques. Ainsi les principes théoriques de la charge de travail qui sous-tendent le développement de la puissance aérobie sont donnés et justifiés (Intensité d'effort, durée d'effort, durée et nature de la récupération, quantité de travail)</p> <p>Les dispositifs proposés reposent sur plusieurs types de travail intermittent comme l'intermittent « court », « moyen » et/ou « long » .Par exemple courir pendant 36'' à 100 % de VMA et récupérer 36'' sur place , et cela 10 fois sous forme d'allers et retours.</p> <p>Le candidat justifie l'intérêt de ce dispositif d'un point de vue physiologique mais aussi pédagogique.</p> <p>De plus le candidat fait preuve de connaissances sur l'élève en action, sur ses possibilités réelles, et il décrit les comportements typiques que le dispositif peut susciter : par exemple, des élèves qui redéfinissent la tâche en s'arrêtant au niveau de leur plot avant le coup de sifflet de l'enseignant. A partir de ce comportement, le candidat s'offre l'opportunité de proposer des régulations en mobilisant par exemple les paramètres d'intensité ou de récupération des élèves.</p>
Passer de bandeau 3 à bandeau 4	<p>Au-delà du bandeau 3, le candidat illustre cette thématique à partir des enjeux du développement de cette filière durant la période de l'adolescence. Il propose au moins deux dispositifs mettant en relation la distance et le temps en individualisant les objectifs pour les élèves. Les pourcentages de sollicitation maximale ou supra-maximale sont adaptés en fonction des situations à intervalles courts et/ou à intervalles longs proposés. Les périodes de récupération incomplètes ainsi que leurs formes sont différenciées en fonction du temps et de l'intensité de la sollicitation. L'impact du travail par intervalles est appréhendé au niveau des transformations induites et mis en relation avec des indices sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour donner des repères de sensations aux élèves : ventilation, fréquence cardiaque, ... Le bénéfice de ce travail est mis en relation avec les autres allures sous maximales mises à l'étude pendant le cycle. La différence d'allure impliquant une modification de la foulée est analysée du point de vue biomécanique.</p>

4. Conseils aux candidats

Il est conseillé au candidat de se filmer lors de ses entraînements pour faire une analyse fine de sa motricité. Ce travail en amont lui permettra de rentrer plus vite dans l'analyse de la thématique pour identifier les causes de son problème.

Il est rappelé que la séquence thématique peut porter sur toutes les courses et pas uniquement sur la forme pratiquée lors de la séquence imposée.

DANSE

1. Les choix et les décisions des candidats qui provoquent leur propre mise en difficulté

Prestation physique

Certains candidats :

- substituent les explications orales à une réelle mise en situation qui leur permettrait d'aboutir directement à des transformations
- accordent trop de temps durant la prestation physique à rédiger alors que les brouillons ne sont pas sujets à évaluation
- ne soignent pas assez le choix des univers sonores en rapport avec la thématique
- s'obstinent à vouloir être exhaustif dans le traitement de la thématique à défaut de faire de réels choix didactiques
- manquent de pertinence quant au choix de la partie de la séquence initiale à exploiter au regard de la thématique
- n'apportent pas assez de soin à leur costume

Entretien

- Lors de la préparation, certains candidats ont tendance à réduire la question posée à la thématique qui s'y rapporte sans prendre en compte le libellé complet du sujet
- La contextualisation des situations est souvent formelle ou plaquée. Les définitions choisies des termes de la question n'en servent pas le traitement.
- Certains candidats ne parviennent pas à faire des choix didactiques ; ils se perdent dans des propositions qui déclinent tous les niveaux de classe ou toutes les dimensions de la thématique, au lieu de développer des situations d'apprentissage ciblées
- Trop souvent, la dimension artistique de l'activité, autrement dit, son essence-même n'est pas prise en compte concrètement et de manière opérationnelle dans les situations proposées.

2. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie thématique de la prestation physique.

A l'issue de la séquence imposée, la thématique suivante en rapport avec la prestation du candidat est proposée (banque de sujets 2015)

Thématique : « Respiration »

Passer de bandeau 1 à bandeau 2	Le (la) candidat(e) s'engage physiquement dans ses propositions. La majorité des situations explorées mettent en jeu la thématique sous un mode illustratif et/ou univoque. La séquence initiale est partiellement transformée. Par exemple, dans le cas de la respiration, le (la) candidat(e) plaque l'expiration et l'inspiration forcée sur sa séquence initiale.
Passer de bandeau 2 à bandeau 3	Le (la) candidat(e) exploite différentes dimensions de la thématique dans des mises en situations adaptées à ses ressources. Il enrichit l'écriture de sa séquence initiale. Par exemple, la respiration permet des variations toniques et donc des états de corps différenciés et/ou enrichit la structure spatio-temporelle de la séquence initiale.
Passer de bandeau 3 à bandeau 4	Le (la) candidat(e) s'inscrit dans une démarche personnalisée de travail en faisant des choix en lien avec son intention artistique. Il aboutit à une nouvelle écriture articulée et complexe. Par exemple, le(la) candidat(e) choisit les états de corps et une organisation spatio-temporelle porteurs de sens pour créer un nouvel univers poétique.

3. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie entretien.

« Comment procédez-vous pour aider les élèves à « organiser l'espace »

Vos propositions viseront le développement d'une ou plusieurs compétences attendues des programmes d'EPS dont vous aurez situé le ou les niveaux. »

Passer de bandeau 1 à bandeau 2	Le candidat propose des situations exploratoires autour des dimensions de l'espace qu'il a au préalable identifiées. Cependant, il n'aide pas les élèves à faire des choix pour organiser eux-mêmes leur espace d'évolution dans une perspective de création.
Passer de bandeau 2 à bandeau 3	Le candidat aide explicitement les élèves à faire des choix d'organisation de l'espace en fonction de leur projet expressif en proposant, par exemple des cadres d'écriture spatiale.
Passer de bandeau 3 à bandeau 4	Le candidat situe ses choix didactiques en matière d'espace en référence à sa culture artistique. Par exemple, si les propositions s'inscrivent dans un projet expressif de classe narratif, l'espace est traité de manière symbolique, hiérarchisé en référence au ballet classique. Si, au contraire, le projet de création de la classe est de nature abstraite, l'espace est déhiérarchisé voire aléatoire (espace cunninghamien).

4. Conseils aux candidats

- Lors de la prestation physique, prévoir des supports sonores de nature diverse
- Deux supports sonores (parmi CD, lecteur MP3, clé USB) distincts sont conseillés : un pour la séquence initiale (une seule piste conseillée) et un second pour la deuxième partie de l'épreuve
- Lors de la prestation physique, le temps de préparation de 15 minutes non évalué alloué au traitement de la thématique peut être directement investi par un travail corporel. Il n'est pas nécessaire d'attendre le début des 25 minutes du deuxième temps de l'épreuve. Le candidat est libre de s'organiser dans les différents temps et espaces qui lui sont proposés pendant toute la durée de la prestation physique
- Connaître précisément les conduites d'élèves à tous les niveaux du cursus de formation en danse
- Avant tout, s'appuyer sur son expérience personnelle d'enseignement de l'activité et sur les comportements de ses élèves pour traiter la question posée
- Enrichir sa culture chorégraphique et artistique d'esthétiques diversifiées

ESCALADE

1. Les choix et les décisions des candidats qui provoquent leur propre mise en difficulté

La séquence imposée N°1 ne permet pas seulement d'apprécier le niveau de compétence du candidat. Elle permet au jury de déterminer à partir de la prestation, une thématique à illustrer.

Une nette distinction a pu être opérée pour classer les candidats : ceux qui refusent de s'engager ; d'autres au contraire qui dominent complètement le niveau 7A.

Les candidat(e)s ayant choisi des voies de cotation sous maximale par défaut d'engagement ont produit une prestation sans relief prenant à défaut le sens de l'activité donc les exigences de l'épreuve.

A contrario, les candidat(e)s ayant choisi des voies de cotation sur maximale se sont placés dans la situation de ne pas sortir la voie même après la chute autorisée. Si le jury avait matière à analyse, le candidat se trouvait dans la situation d'un stress négatif possiblement déstabilisateur.

Se préparer à cette partie de l'épreuve doit permettre de prendre un risque calculé en mettant en adéquation le niveau de ressources du moment avec la difficulté des voies choisies pour proposer une prestation résultant d'une mobilisation optimale des ressources disponibles.

Dans le traitement de la thématique, trois types de choix décisionnels apparaissent comme de véritables écueils :

- Le premier consiste à rentrer dans le traitement de la thématique sans prendre le temps de s'interroger sur les raisons qui ont conduit le jury à choisir cette thématique. Passer à côté de cette démarche interrogative initiale, c'est prendre le risque de plaquer des solutions prédéfinies, prêtes à l'emploi et sans pertinence au regard des transformations souhaitées et souhaitables pour améliorer l'efficacité de son escalade.
- Le deuxième choix infécond consiste à laisser une place trop importante à la parole en accompagnement de la prestation physique elle-même. L'approche trop discursive des candidats a pour conséquence un candidat en épuisement énergétique très précoce (la respiration normale à contrôler dans une prestation physique laissant la place à un essoufflement incontrôlé) un glissement d'une approche explicative vers une description parfois erronée la prestation en cours.

- Un troisième choix qui place les candidat(e)s dans une impasse est le recours à des situations d'apprentissage totalement décontextualisées mais exploitées en toutes circonstances. Parmi elles, trois ont retenu l'attention du jury :

a) celle consistant à faire des traversées horizontales dans un sens unique de déplacement avec des points de départ et d'arrivée vaguement identifiés et ce quand bien même la thématique appelait des illustrations pour des solutions motrices organisées au profit de mouvements ascensionnels. Les prestations étaient ici plus mimées que performantes

b) celle du fil à plomb pour optimiser le transfert complet du poids de corps d'un appui sur l'autre en vertu du principe que grimper pourrait se résumer en cette opération. Grimper consiste plutôt, dans l'activité de déplacement finalisé, à déformer la géométrie du corps sur des configurations de prises et de reliefs. Dans cette perspective, le centre de gravité ne fait pas seulement que translater plus ou moins et parfois dans le plan frontal, il peut avoir à se déplacer également sur les deux autres plans en combinant cette mobilité avec plus ou moins de rotation du bassin autour des trois axes corporels connus

c) celle dans laquelle il est demandé au grimpeur, à partir de deux prises de main figées, de toucher le plus grand nombre d'appuis possibles. Les candidats donnent à voir des séries des déplacements segmentaires dont la fonction n'est plus de servir le mouvement propulsif dans un déplacement finalisé mais bien de compter les possibles sans autre résultat qu'une valeur chiffrée dont la valeur d'usage est très faible.

La seconde séquence imposée, proposée dans une voie de niveau supérieur, identique ou inférieur est destinée à vérifier que les transformations visées lors des illustrations commencent à modifier plus ou moins radicalement les comportements déployés au service de la réalisation performante de la voie.

Les choix peu pertinents consistent à prendre un niveau de difficulté peu compatible avec cette démonstration. Les situations aux deux extrêmes ont prouvé leurs limites. En difficulté sous-maximale, les candidats dominaient trop la voie pour avoir à mobiliser des ressources nouvellement transformées. En difficulté sur-maximale, la recherche prioritaire de performance peut laisser au second plan les intentions portées par la thématique pour grimper de façon plus efficiente.

2. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie thématique de la prestation physique.

A l'issue de la séquence imposée, la thématique suivante en rapport avec la prestation du candidat est proposée (banque de sujets 2015)

Thématique : « L'exploitation des préhensions »

Passer de bandeau 1 à bandeau 2	Les candidats associent l'exploitation des préhensions à la nécessité de varier leur usage en ayant compris que leur propre escalade exploitait prioritairement les crochetantes horizontales ou obliques, plus difficilement les autres. Ils ont recours à une situation d'apprentissage exigeant de toucher le maximum de préhensions sur deux appuis figés à priori. Pour passer au niveau 2, ils doivent à minima proposer une situation d'apprentissage reposant sur un déplacement finalisé (et de fait exposé à la chute), avec un point de départ et d'arrivée clairement identifiés. Ils doivent déterminer quelles préhensions leur posent prioritairement problème pour baliser ou coder un bloc et/ou une voie en conséquence. Les essais de solutions montrent à ce niveau que la variété des orientations des préhensions modifie la façon de grimper avec cependant une compréhension limitée des paramètres affectés.
Passer de bandeau 2 à bandeau 3	Les candidats doivent pouvoir identifier les acquisitions associées aux blocs et/ou voies thématiques de façon plus précise. Ils réussissent pour cela à démontrer des solutions variées par le choix de 2 à 3 orientations qui les concernent parmi les 5 possibles en escalade. Les aménagements matériels des situations d'apprentissage valorisent quelques déterminants des solutions motrices. La richesse des situations d'apprentissage souffre d'un manque de cadre cohérent permettant l'approche rationnelle des solutions motrices émergeant de l'usage de préhensions nouvellement explorées. Les essais de solutions s'enrichissent d'un essai sur l'autre, uniquement sur des configurations de prises classiques mais à partir de choix d'appuis spécifiques.

Passer du bandeau 3 à 4	Les candidats doivent démontrer qu'en escalade, la locomotion s'organise autour de préhensions et d'appuis en complète interdépendance et en relation avec les spécificités du support à grimper. Dans ce cadre, l'usage des préhensions dépend des appuis et inversement. Les candidats démontrent en actes que l'exploitation contextualisée des préhensions conduit à déterminer le ou les choix d'appuis sur plusieurs possibles. Ils sont ainsi capables d'illustrer par leurs essais que l'exploitation optimale des préhensions impacte le pilotage des solutions motrices mais aussi leur enchaînement qui rend nécessaire un décodage et une mémorisation des prises et sur elles des mouvements.
-------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie entretien

«Comment procédez-vous pour aider les élèves à « *sortir d'une utilisation exclusive des prises crochetantes horizontales* » ?

Vos propositions viseront le développement d'une ou plusieurs compétences attendues des programmes d'EPS dont vous aurez situé le ou les niveaux »

Passer de bandeau 1 à bandeau 2	<p>Procéder à la définition et à l'analyse des termes du sujet.</p> <p>Le candidat doit « contextualiser » la question dans un niveau de compétence donné et éviter tout traitement partiel voire hors – sujet. Cette thématique s'adresse plutôt aux niveaux de compétence 1 et 2, dans lesquels le grimpeur reste encore lié à une motricité spontanée (placement de face majoritaire quelle que soit l'inclinaison ou le relief ; prise d'information centrée sur l'espace proche, utilisation prédominante des prises crochetantes horizontales pour progresser dans la voie sur un mode proche du grimper échelle) Les propositions à formuler conduisent le grimpeur à découvrir d'autres solutions motrices en adaptation à des contraintes variées : valorisation de prises moins crochetantes en mur vertical, progression sur prises verticales sur mur vertical, remontée d'inversée ou encore exploitation de plats en appui dans un dièdre.</p> <p>Situer les propositions : référer les solutions motrices à un contexte précis.</p> <p>Le dispositif de contraintes proposé doit amener le grimpeur à explorer d'autres solutions motrices. L'ouverture de blocs ou voies à thème trouve ici tout son sens. Pour passer au bandeau 2, il s'agit au minimum de donner des informations sur l'inclinaison du support, la nature du relief, des précisions sur une configuration de prises (prise de départ, prise d'arrivée, prises de mains / prises de pieds) Sans cela, le jury questionne dans la phase de conversation professionnelle la capacité du candidat à décrire et analyser l'activité du grimpeur dans un système de contraintes donné.</p>
Passer de bandeau 2 à bandeau 3	<p>Pour figurer dans le bandeau 3 il s'agit de procéder non plus seulement à la description d'un dispositif de contraintes mais aussi à son analyse.</p> <p>À ce niveau la description et l'analyse sont plus précis : les candidats sont capables de caractériser les forces qui s'appliquent sur le grimpeur à partir d'un vocabulaire précis utilisant les différents axes et plans (par exemple le candidat précise si les rotations potentiellement engendrées par un dispositif s'effectuent au tour d'un axe vertical ou horizontal)</p> <p>Les candidats qui figurent dans le haut du bandeau 3 sont capables de faire évoluer leurs propositions en manipulant des variables d'aménagement. Par exemple, ils analysent les effets d'un changement d'inclinaison pour une même configuration de prises, ou les effets de placements de pieds différents engendrant une solution motrice nouvelle.</p>
Passer de bandeau 3 à bandeau 4	<p>À ce niveau, les candidats se distinguent par leur capacité d'analyse. Au cours de l'exposé, ils formulent des propositions approfondies (l'analyse est ici faite au regard de registres variés : biomécanique, émotionnel, informationnel...)</p> <p>Dans l'entretien, ils sont en mesure « d'entendre » des propositions alternatives, d'analyser celles-ci et de formuler un avis critique sur ces dernières.</p>

4. Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

- des scotchs de couleur mis à disposition des candidats ont permis de faciliter la création de passages de blocs ou traversées, de même qu'une évolution rapide possible de ces passages selon les variables utilisées par le candidat. L'utilisation des scotches permet un gain de temps avant et

pendant la séquence thématique, même si le déplacement ou l'utilisation de prises en plus est possible pour des aménagements encore plus spécifiques.

Cela a été permis car la densité de prises, leurs orientations ainsi que leurs préhensions étaient très variées sur la partie verticale du mur hors des voies imposées.

- La partie gauche du mur avec les itinéraires en place a permis à certains candidats de proposer des situations d'apprentissage en voies sans « consommer » les voies imposées.

- le lien entre la prestation imposée et la thématique choisie par le jury reste étroit, en particulier dans le cas des candidats se lançant dans des voies de leur niveau optimal dès le départ, faisant ainsi apparaître des axes d'évolution ou de progression en terme d'efficacité ou d'efficience à travailler.

- la gestion du temps dans la pratique physique est une question stratégique occultée par certains candidats qui ne profitent pas de la possibilité de demander au jury le temps restant et qui n'exploitent pas ce temps restant notamment dans les séquences imposées, pour récupérer davantage après une chute par exemple.

Le jury rappelle que les illustrations s'inscrivent dans le cadre d'une épreuve de prestation physique et que l'usage de la parole doit être maîtrisé.

Il conseille les candidat(e)s à inscrire leur préparation dans la démarche d'une autoscopie lucide, en se plaçant en posture d'un jury, pour regarder sa propre prestation afin de la comprendre.

Il invite les candidat(e)s à s'entraîner à associer des solutions motrices à des configurations de prises typiques en raisonnant sur des dominantes : s'entraîner à ouvrir des blocs pour résoudre les questions qui ont trait aux dimensions tactiques et techniques de l'escalade.

La session 2015 s'est déroulée sur la même Structure Artificielle d'Escalade (S.A.E.) de 8m50 de haut pour une largeur permettant d'accueillir dans chaque cotation dédiée de 5A à 7A, des voies composées de 16 à 20 mouvements. La S.A.E. présente comme en 2014 une variété de reliefs, d'inclinaisons et de gammes de prises et pour chaque couloir un macro-relief localisé en différents endroits de la structure.

Comme pour la session 2014, le jury a exploité la deuxième partie de la S.A.E. pour y densifier les prises dans la partie basse du mur vertical. La très grande diversité d'appuis et de préhensions visait à desserrer les contraintes d'aménagement lors des illustrations en réponse à la thématique.

Dans cet esprit, la session 2015 a permis de proposer aux candidats **l'usage de scotchs renforcés prédécoupés** de couleurs différentes pour organiser un balisage sans avoir nécessairement l'obligation de dévisser – revisser les prises à exploiter dans les essais de solutions et autres démonstrations. Le jury recommande aux futurs candidats de placer ces scotchs sous les prises et non sur les prises afin de ne pas en perdre le plein usage moteur.

FOOT BALL

1. Les choix et les décisions des candidats qui provoquent leur propre mise en difficulté

Relevant de la prestation physique

- utilisation d'espaces trop petits
- utilisation de tous les plastrons alors que ce n'est pas obligatoire
- choix d'animer en s'extrayant des situations
- candidats qui ne définissent pas suffisamment l'intitulé de la question, ce qui les empêche de modéliser leur réponse
- candidats qui n'ont pas perçu toutes les dimensions de la thématique : pas de mise en relation aux espaces du terrain, aux joueurs concernés, aux moments du jeu ou aux configurations de jeu. L'absence de relations provient souvent d'une définition déficiente ou partielle de la thématique
- candidats qui n'ont pas listé les actions motrices à réaliser en rapport avec le thème et qui de fait ne les réalisent pas ou très peu.

Les meilleurs candidats ont toujours pris le soin de formuler explicitement leur interprétation de la thématique en utilisant les 2 dernières minutes de la préparation pour une présentation de leurs séquences au jury et aux plastrons.

2. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie thématique de la prestation physique.

À l'issue de la séquence imposée, la thématique suivante en rapport avec la prestation du candidat est proposée (banque de sujet 2015)

Thématique : « La conservation collective du ballon »

Passer de bandeau 1 à 2	Le candidat s'engage dans les situations mises en œuvre sur des actions de contrôles, de passes, ... mais ne se met en évidence que sur les actions du porteur de balle. Il n'y a pas de mise en évidence des actions sans ballon (répétées et soulignées en animation) Les situations d'apprentissage de conservation sont éloignées des conditions réelles d'exploitation dans le jeu : situations de maintien de balle suite à une récupération du ballon où le jeu en profondeur est difficile, conservation collective très basse pour attirer l'équipe adverse afin de retrouver des espaces dans son dos...
Passer de bandeau 2 à 3	Le candidat réalise une bonne analyse de la thématique dans toutes ses dimensions. Les questions suivantes sont parcourues : conserver dans quelles zones du terrain ? pourquoi ? à quels moments du jeu ? comment ? Il utilise dans ses situations des paramètres adaptés : supériorité numérique, nombre de touches de balles limités, alternative entre conserver ou prendre la profondeur par un système de points adapté...et pas trop compliqué.
Passer de bandeau 3 à bandeau 4	Une progressivité est proposée dans les situations d'apprentissage présentées : conservation suite à une récupération pour ne pas reperdre le ballon, conservation basse pour attirer l'équipe adverse et retrouver de la profondeur, conservation haute pour fixer et renverser dans le cadre d'une attaque placée. L'adaptation en action est permanente dans les situations en faisant varier in situ les variables pour se mettre en évidence (rôle de joker, système de points pour mettre en évidence ou mobiliser les joueurs et les inviter à réaliser certaines actions : par exemple un point par passe et 5pts si marque dans certaines cibles) Le candidat utilise avec pertinence et réactivité des paramètres pour ajuster l'environnement et produire les actions en rapport avec la thématique. Une démarche d'apprentissage est perceptible. Les actions produites sont de qualité (vitesse, intensité, précision...) et en quantité suffisante par rapport à la durée des situations. L'articulation entre les actions individuelles et le comportement collectif est envisagée par le candidat. Les registres technique et tactique sont abordés de manière interactive.

3. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie entretien

« Comment procédez-vous pour aider les élèves à « **maitriser collectivement le ballon** »

Vos propositions viseront le développement d'une ou plusieurs compétences attendues des programmes d'EPS dont vous aurez situé le ou les niveaux. »

Passer de bandeau 1 à bandeau 2	La question doit être située au regard d'un niveau de compétences des programmes. Ici, elle peut se concevoir en rapport avec la compétence de niveau 4 ou de niveau 5 en spécifiant le terme de maîtrise qui renvoie à des actions d'ordre stratégiques permettant de travailler dans les dimensions de largeur et de profondeur sur une équipe qui se replace, ou d'enrichir ses alternatives d'attaques avec une recherche de contournement et de renversement face à une défense regroupée. Les situations mises en place sont explicitées et formalisées mais sans mise en relation forte avec les différentes dimensions de la thématique et/ou avec des contenus précis. Le thème de la question est envisagé comme une juxtaposition d'actions individuelles du PB et des NPB sans aborder explicitement leurs relations éventuelles. Le jury ne repère pas ou trop peu de liens avec des procédures d'apprentissages clairement identifiées et référées.
Passer de bandeau 2 à bandeau 3	Le niveau de compétence en rapport avec le questionnement est bien situé. Le candidat procède à une analyse plus complète des différentes dimensions de la question : maîtrise collective pour progresser dans le terrain suite à une relance courte, bas dans le terrain (circulation de balle basse, jeu dans les intervalles, en appui, création de la supériorité numérique avec l'apport de joueurs venant de l'arrière...) ; maîtrise collective dans la mise en œuvre des actions de contournement (fixation collective sur un côté pour un renversement de jeu à l'opposé, utilisation des changements de rythme, de la circulation de joueurs au poste avec construction de rôles particuliers sur ce type d'animation offensive), ... Analyse des problèmes moteurs rencontrés : ce qu'il y a à apprendre dans les situations est bien identifié de et les choix sont faits en concordance avec une analyse préalablement effectuée de manière à solliciter les ressources adéquates. Les dispositifs pour aider les élèves sont perceptibles. Les justifications sont conscientisées et exposées.

Le niveau de conceptualisation permet la mise en relation des propositions avec des théories de l'action et de l'apprentissage clairement exposées permettant échanges et mises en débat. Le candidat est aussi à même de percevoir les limites de ses propositions et l'enrichissement d'autres approches que les siennes. Ex : les difficultés rencontrées par les élèves dans la maîtrise collective ne sont pas forcément dues à des problèmes cognitifs et informationnels. Analysées à l'aune de problématiques affectives lorsque l'enjeu du moment est fort, la maîtrise collective dans une attaque placée est plus complexe dans le cas d'un match où l'on perd et où le temps restant est faible.

L'enchaînement et la progressivité des situations est réfléchi et référé. Ex : créer des intentions de jeu dans une 1^{ère} situation par le système de points ou par la validation de certaines manières de faire, pour faire construire dans une 2^{ème} situation les outils au service de la conservation collective. L'articulation entre les actions individuelles des PB et des NPB et l'efficacité collective est systématiquement envisagée par le candidat (la problématique des coordinations d'actions au service d'une intention partagée dans des conditions précises de rapport(s) de force est centrale dans les réflexions du candidat) Le candidat mobilise explicitement un cadre d'analyse de l'APSA qui oriente et donne du sens à ses propositions.

4. Conseils aux candidats

Dans la séquence thématique de la prestation physique

En complément des actions réalisées, les interventions orales et les régulations du candidat lors de la séquence thématique doivent également contribuer à révéler et/ou à souligner sa compréhension « en actes » de la thématique.

Cet aspect, relatif à l'animation des séquences nous paraît notamment indispensable pour traiter des thématiques explicitement « collectives » (ex : « l'attaque placée », « exploiter les surnombres », « augmenter l'espace de jeu effectif »...)

Sur un plan méthodologique :

a) **Analyse du sujet** : définition et caractéristiques : Qu'est-ce que c'est ? A quoi cela sert dans le jeu ?

Utilisation de toutes les dimensions de la thématique : Quand ? A quel moment du jeu ? Pour quoi faire ? (avant, après...) Dans quelles formes de jeu ? (attaques placées, rapides, contre-attaque...) Où sur le terrain ? Quels joueurs concernés ? Quels effets recherchés ou provoqués sur le rapport de force ?

b) **Motricité à mettre en jeu** dans le cadre de la thématique : lister les actions à réaliser en rapport avec le thème.

Exemples : PB : prises de balle, contrôles, conduites... NPB : Type d'appels, directions, intensité, changement de rythme... dans des situations qui sous-tendent la fonctionnalité de ces actions.

Cela doit conduire à une structuration des situations, des espaces à utiliser, des lancements de jeu à envisager, et surtout des actions à réaliser.

c) **Envisager différents cas de figure en rapport avec le thème pour illustrer au mieux les différents aspects de la thématiques :**

- le porteur de balle dans telle configuration révélatrice avec les actions correspondantes : porteur de balle qui vient de récupérer le ballon sous pression adverse et dos au jeu dans sa propre moitié de terrain et qui va chercher dans un premier temps à protéger son ballon (corps obstacle) avant de retrouver un joueur (soutien) face au jeu afin d'assurer la conservation en vue de ne pas reperdre le ballon suite à cette récupération.

- ou le cas du porteur de balle qui va chercher la fixation (conduite) avant de donner (passe oblique avant) pour créer la supériorité numérique permettant la prise d'avantage dans le cadre d'une attaque placée

NATATION

1. Les choix et les décisions des candidats qui provoquent leur propre mise en difficulté

Au cours de la séquence imposée

Une cohérence entre l'ordre des parcours et les temps de récupération doit être recherchée par les candidats

Au cours de la séquence thématique

Il est demandé au candidat d'illustrer une thématique, c'est-à-dire de présenter des situations dont certaines s'inscrivent dans un travail à plus long terme, avec des transformations de la motricité qui peuvent ne pas être mesurables objectivement dans le temps de la prestation

- La gestion du matériel personnel (serviette de bain, lunettes, chronomètre, bouteille d'eau, etc.) doit être anticipée pour éviter au candidat des allers et retours inutiles au bord du bassin, le temps perdu pouvant être compté dans la durée imposée de la prestation
- L'exigence énergétique de certaines situations est sous-estimée par le candidat qui est alors en difficulté pour les réaliser ou pour les enchaîner sur les distances annoncées
- Certaines situations ne sont pas réalisées à une allure de nage compatible ou pertinente par rapport à l'objectif visé. D'autre part, le candidat qui effectue l'ensemble de ses situations à la même allure fait le plus souvent un traitement partiel de la thématique
- L'approche exclusivement analytique éloigne le candidat de la logique de performance constitutive de l'activité ; la juxtaposition de situations décontextualisées nuit à la cohérence de la prestation
- Lorsque la thématique appelle une illustration sur plusieurs nages, le candidat considère que le problème qui le concerne est identique quel que soit la nage
- L'utilisation d'indices pour mesurer des progrès dans l'efficacité propulsive doit être réalisée avec une bonne connaissance de leurs limites de validité et en sachant que la fatigue qui s'installe progressivement rendra difficile leur exploitation dans le temps imparti.

Au cours de l'entretien

- les candidats utilisent des mots ou des concepts en relation avec des connaissances qu'ils ne savent pas définir ou dont ils ne maîtrisent pas le sens dans le champ des activités de la natation
- les candidats évoquent des repères sur les élèves (notes, valeurs d'amplitude ou de fréquence etc.) mais ne peuvent les manipuler finement et analyser leur incidence sur la pratique
- les candidats utilisent des situations issues de la littérature en les juxtaposant et sans créer un lien argumentatif répondant à la question posée et permettant aux élèves de progresser
- Les candidats évoquent des caractéristiques d'élèves qui ne correspondent pas aux niveaux de compétence attendue dont ils relèvent

2. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie thématique de la prestation physique et la partie entretien

À l'issue de la séquence imposée, la thématique suivante en rapport avec la prestation du candidat est proposée (banque de sujets 2015)

Thématique : « Recherche d'efficacité des actions des jambes dans une ou plusieurs nages simultanées »

Passer de bandeau 1 à bandeau 2	Les situations proposées mettent toutes en évidence une recherche d'amélioration de la propulsion des jambes en brasse et en papillon, en faisant varier différents facteurs de l'efficacité propulsive.
Passer de bandeau 2 à bandeau 3	Les situations sont toutes adaptées au niveau du candidat ; elles proposent une amélioration de l'efficacité en faisant varier la forme et le rythme des mouvements. Dans le même temps, il met en œuvre une logique d'efficacité qui prend en compte les résistances à l'avancement.
Passer de bandeau 3 à bandeau 4	Le candidat relie l'action des jambes à la nage globale ; il montre, à différents allures dont il en précise les intensités, que le mouvement des jambes s'inscrit dans des coordinations spécifiques selon le contexte, courtes et longues distances.

3. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie entretien

« Comment procédez-vous pour aider les élèves à « **utiliser le plongeon dans les nages simultanées** »

Vos propositions viseront le développement d'une ou plusieurs compétences attendues des programmes d'EPS dont vous aurez situé le ou les niveaux. »

<p>Passer de bandeau 1 à bandeau 2</p>	<p>Passer d'une ou plusieurs situations plaquées, inappropriées et d'un niveau de connaissance faible, sans repères sur la motricité, ne permettant pas de d'expliquer ses choix. <i>Ex : plongeon global avec un repère de distance ou de temps sans apprentissages préalables et sans liens avec le problème identifié chez l'élève.</i> à des propositions souvent incomplètes mais adaptées même si les connaissances ne permettent pas toujours de les justifier. <i>Ex : situations de construction de l'entrée du corps dans l'eau adaptées de manière implicite au niveau choisi.</i></p>
<p>Passer de bandeau 2 à bandeau 3</p>	<p>Passer de propositions incomplètes mais adaptées, avec des repères sur l'élève et sur la motricité à acquérir. <i>Ex : situations de construction de l'entrée du corps dans l'eau apportant des repères à l'élève sur sa position et son efficacité et répondants de manière explicite mais déclarative au problème posé.</i> à des ensembles de situations aux variables maîtrisées et variées permettant à l'élève de progresser et justifiées par des connaissances souvent maîtrisées. <i>Ex : situations de construction de la phase d'envol et de l'entrée du corps dans l'eau différentes selon les niveaux de CA et prenant en compte les spécificités des nages simultanées, apportant des repères à l'élève sur sa position et son efficacité et répondants de manière explicite et argumentée selon différents champs, au problème posé.</i></p>
<p>Passer de bandeau 3 à bandeau 4</p>	<p>Passer de dispositifs pour aider l'élève s'appuyant sur un ensemble de variables, et de justifications maîtrisées sur des connaissances relevant de plusieurs champs, à une approche conceptualisée, justifiée et située par rapport à d'autres en mobilisant systématiquement et à bon escient un corpus équilibré de connaissances techniques et didactiques approfondies et actualisées. <i>Ex : différentes situations de construction justifiées d'un point de vue biomécanique de la phase d'envol et de l'entrée du corps dans l'eau choisies en fonction de leurs spécificités, apportant des repères variés à l'élève sur sa position et son efficacité et répondants de manière explicite et argumentée selon différents champs, au problème posé.</i></p>

4. Conseils aux candidats

- Étudier les nombreuses propositions de la littérature didactique natatoire en se posant les questions suivantes : pourquoi ce qui est appris par l'élève le rend plus efficace ? A quel niveau de compétence attendue ? Quelles sont les transformations motrices induites par ce dispositif ?
- Faire le lien entre des connaissances biomécaniques, techniques, physiologiques, comportementales voire historiques dans une perspective d'enseignement.

STEP

1. Les choix et les décisions des candidats qui provoquent leur propre mise en difficulté

Séquence imposée :

- Des décalages avec le tempo apparaissent
- Les postures sécuritaires ne sont pas maintenues tout au long de la prestation
- La composition est pauvre
- La gestion de l'effort n'est pas adaptée

Situations d'apprentissage pour répondre à la thématique :

Il est attendu que le candidat propose des situations révélatrices d'une démarche d'apprentissage référée à son propre niveau de ressources

- Des situations qui ne répondent pas concrètement et entièrement à la thématique

- Pas de progression visible : le candidat propose directement un niveau de pratique plus élevé (en motricité, en intensité) sans que le jury puisse avoir des indices sur la stratégie d'apprentissage pour parvenir à ce résultat final
- Gestion incorrectement le temps d'épreuve
- n'exploite pas son potentiel du jour de manière optimale et pertinente : trop ambitieux ou trop en deçà de ses ressources.

2. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie thématique de la prestation physique.

À l'issue de la séquence imposée, la thématique suivante en rapport avec la prestation du candidat est proposée (banque de sujet 2015)

Thématique : « Utilisation du haut du corps »

Passer de bandeau 1 à bandeau 2	Le haut du corps est davantage mobilisé mais le candidat se centre soit sur le versant de la motricité, soit sur le versant énergétique Les situations ne sont que des temps de démonstration d'une nouvelle habileté dont la phase de construction n'a pas été montrée au jury Les mouvements de bras choisis par le candidat ne reflètent pas le niveau de la prestation imposée, ils sont trop simples ou trop complexes
Passer de bandeau 2 à bandeau 3	Le haut du corps est mobilisé au travers de mouvements de bras variés et de plus en plus complexes. Le candidat aborde les versants de la motricité et de l'énergétique. Le candidat se place en condition d'apprentissage Le candidat utilise une ou deux stratégies d'apprentissage pour se faire apprendre Les contenus proposés par le candidat sont visiblement en lien avec le niveau de la prestation imposée.
Passer de bandeau 3 à bandeau 4	Le haut du corps est mobilisé de manière optimale. Les deux versants sont exploités et combinés. Le candidat se fait progresser et réussir Le candidat régule les stratégies d'apprentissage en fonction des résultats qui interrogent les deux versants.

3. Éléments de réponses qui permettent de passer d'un niveau de bandeau à un autre pour la partie entretien

« Comment procédez-vous pour aider les élèves à « **choisir un mobile** »

Vos propositions viseront le développement d'une ou plusieurs compétences attendues des programmes d'EPS dont vous aurez situé le ou les niveaux. »

Passer de bandeau 1 à bandeau 2	Les mobiles sont connus et abordés sur les champs de la motricité et de l'énergétique. Mais ils ne sont traités que superficiellement et/ou approximativement, Le candidat guide les élèves par un enseignement prescrit.
Passer de bandeau 2 à bandeau 3	Les choix de mobiles sont opérationnalisés. Il existe une volonté de construire une certaine dévolution, mais elle reste superficielle et ponctuelle.
Passer de bandeau 3 à bandeau 4	Les choix de mobiles sont argumentés et opérationnalisés sur les champs de la motricité et de l'énergétique. Une dévolution omniprésente et progressive des choix est proposée : l'enseignant arme les élèves pour qu'ils analysent et régulent de manière autonome

4. conseils aux candidats

Le support musical obligatoire pour la séquence imposée doit être enregistré par le candidat sur **une seule piste de 6 minutes ou plus.**

Agrégation interne - ORAL 2 - PRESTATION PHYSIQUE - SESSION 2015

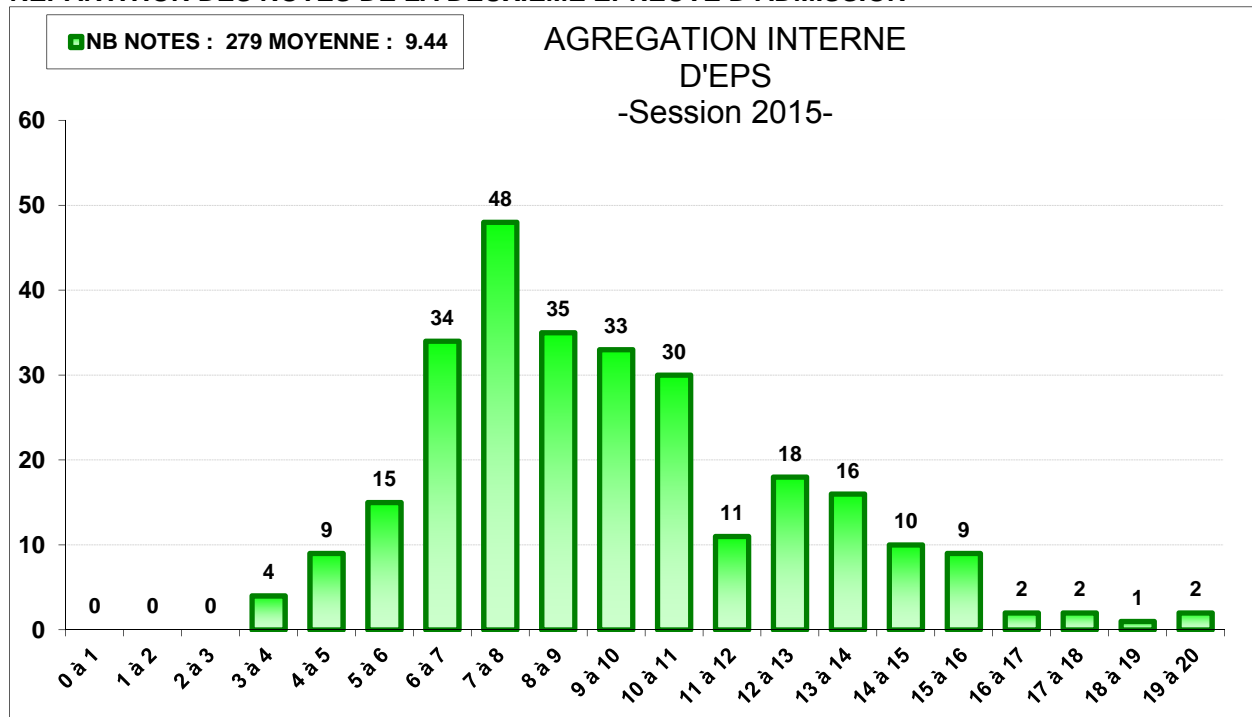
Bandeau 4	<p>Le sur-mesure Se confronte à un ensemble de situations révélateur d'une démarche d'apprentissage régulée et personnalisée. Réactivité et capacité à ajuster les situations à ses possibilités, discerne les variables pertinentes pour faire évoluer son niveau.</p> <p align="center">↑ Fil rouge Régulation Personnalisation</p>	<p align="center">Courseurs</p>	20.00
	Bandeau 3		<p>Le prêt-à-porter à la bonne taille Se confronte à une série de situations qui exploitent les possibles de la thématique. Les contenus d'apprentissage sont ajustés à son niveau.</p> <p align="center">↑ Exploitation Justesse</p>
Bandeau 2		<p>Costume mal taillé et ou faute de goût Se confronte à des situations juxtaposées ou plaquées qui illustrent partiellement la thématique et respectent la logique interne de l'activité. Les contenus d'apprentissage ne sont pas judicieux au regard de son niveau.</p> <p align="center">↑ Eloignement à la thématique Ecart au niveau</p>	<p>Exploitation des ressources humaines et matérielles</p> <p align="center">↕</p> <p>Connaissance en actes des principes d'efficacité, d'efficience motrice (indicateurs de transformations visibles)</p>
	Bandeau 1	<p>Hors-sujet Ne s'engage pas physiquement dans les situations proposées. Ces situations sont sans rapport avec la thématique imposée.</p>	
			6
			3

Agrégation interne - ORAL 2 – ENTRETIEN - SESSION 2015

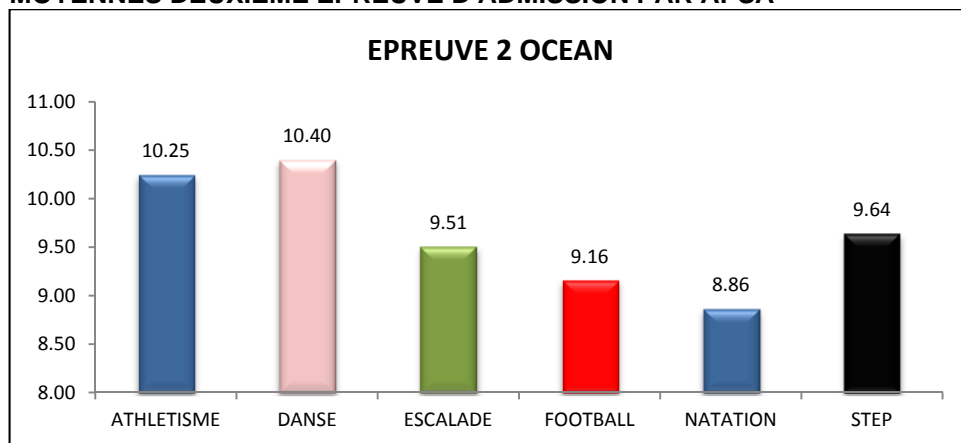
Bandeau 4	<p>Exhaustivité, limites, et niveau élevé de justifications</p> <p>Conceptualise ses propositions pour aider l'élève au regard d'autres approches différentes voire opposées, en mobilisant à bon escient un corpus équilibré de connaissances techniques et didactiques approfondies et actualisées</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Curseurs</p> </div> <p>L'aide à l'élève :</p>	20.00
	<p>Variété des justifications : répond au QUOI et POURQUOI</p> <p>Conçoit des dispositifs pour aider l'élève en appui sur des connaissances techniques et didactiques suffisamment maîtrisées et variées. Les propositions répondent explicitement aux acquisitions susceptibles de concourir au développement des compétences attendues.</p>		16.25
Bandeau 3	<p>Aide approximative : COMMENT</p> <p>Expose ses propositions pour aider l'élève en évoquant partiellement des connaissances techniques et/ou didactiques approximatives. Les propositions répondent insuffisamment à la thématique et se rapportent au(x) niveau(x) de compétences attendues</p>	16	
	<p>Aide confuse – incohérente voire ignorée</p> <p>Peine à expliquer ses propositions Exprime des connaissances qui présentent d'importantes lacunes et/ou des confusions dans les champs techniques et didactiques. Les propositions se résument à des situations « plaquées » sans lien avec la thématique ou sans rapport avec le niveau de compétences attendues</p>	11	
Bandeau 2	<p>Aide confuse – incohérente voire ignorée</p> <p>Peine à expliquer ses propositions Exprime des connaissances qui présentent d'importantes lacunes et/ou des confusions dans les champs techniques et didactiques. Les propositions se résument à des situations « plaquées » sans lien avec la thématique ou sans rapport avec le niveau de compétences attendues</p>	10.75	
	<p>Aide confuse – incohérente voire ignorée</p> <p>Peine à expliquer ses propositions Exprime des connaissances qui présentent d'importantes lacunes et/ou des confusions dans les champs techniques et didactiques. Les propositions se résument à des situations « plaquées » sans lien avec la thématique ou sans rapport avec le niveau de compétences attendues</p>	6.25	
Bandeau 1	<p>Aide confuse – incohérente voire ignorée</p> <p>Peine à expliquer ses propositions Exprime des connaissances qui présentent d'importantes lacunes et/ou des confusions dans les champs techniques et didactiques. Les propositions se résument à des situations « plaquées » sans lien avec la thématique ou sans rapport avec le niveau de compétences attendues</p>	6	
	<p>Aide confuse – incohérente voire ignorée</p> <p>Peine à expliquer ses propositions Exprime des connaissances qui présentent d'importantes lacunes et/ou des confusions dans les champs techniques et didactiques. Les propositions se résument à des situations « plaquées » sans lien avec la thématique ou sans rapport avec le niveau de compétences attendues</p>	3	

ANNEXES

REPARTITION DES NOTES DE LA DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION



MOYENNES DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION PAR APSA



MOYENNES : ENTRETIEN / SEQUENCE IMPOSEE / SEQUENCE THEMATIQUE PAR APSA

