



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

AGRÉGATION

Interne

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

**Rapport de jury présenté par M. ANDRE
Président de jury**

SOMMAIRE

AVANT PROPOS.....	2
LISTE DES MEMBRES DU JURY.....	4
STATISTIQUES GENERALES.....	6
EPREUVES D'ADMISSIBILITE	
PREMIERE EPREUVE.....	8
DEUXIEME EPREUVE.....	16
EPREUVES D'ADMISSION	
PREMIERE EPREUVE.....	25
DEUXIEME EPREUVE.....	33

Président de jury : Bernard ANDRE
Inspecteur Général de l'Education Nationale

**« LES RAPPORTS DES JURYS DES CONCOURS SONT ETABLIS SOUS LA
RESPONSABILITE DES PRESIDENTS DE JURY »**

Dans la continuité des rapports précédents, ce rapport est écrit en pensant à la fois aux candidats de la session qui vient de se dérouler et à ceux des sessions futures. Il s'agit, en effet, de rappeler les attentes des membres des jurys et de fournir des éléments généraux d'appréciation sur les réalisations des candidats et candidates lors des épreuves du concours. Ce rapport témoigne des productions effectives des candidats. L'objectif est de mettre en évidence les principales caractéristiques de chacune des épreuves, d'indiquer les procédures en usage et de présenter les principaux critères d'évaluation.

La 25ème édition du concours interne de l'agrégation d'Education Physique et Sportive (EPS) s'est déroulée dans la ville de Vichy. Nous avons retrouvé les bonnes conditions de l'année 2012 qui nous permettent de garantir aux candidats des conditions d'équité nécessaires.

Quelques chiffres : 1762 candidats étaient inscrits à cette session. 64 % d'entre eux ont composé aux deux épreuves écrites de l'admissibilité (38 % de femmes et 62% d'hommes âgés de 35 ans en moyenne). Ces chiffres témoignent d'une mobilisation importante des professeurs d'EPS pour ce concours qui permet d'initier, de développer et de pérenniser des formations bénéfiques et fécondes pour notre discipline.

Avec une moyenne des candidats admissibles se situant à plus de 10,9 aux deux écrits, 275 candidats ont été retenus pour se présenter aux épreuves d'admission des concours public et privé. 125 emplois étaient offerts au concours. Nous nous réjouissons du niveau très honorable atteint par les lauréats de ce concours puisque les moyennes générales des candidats reçus s'échelonnent entre 9.36 et 13.85 pour le concours public et entre 7.99 et 12.45 pour le privé. 42.5% sont des lauréates.

Concernant les différentes épreuves, le jury a observé cette année qu'à l'épreuve d'écrit 1 les candidats citaient en très forte proportion les concepts institutionnels (groupement, maîtrise, famille, domaine d'action, compétence...) et en très faible proportion les concepts théoriques (conduite, personnalité, transfert, transversalité, culture...). Ils démontrent ainsi une connaissance formelle des textes. Le jury attend des mises en relation avec les concepts théoriques dans une démarche fonctionnelle et explicative voire argumentative. Le programme du concours a évolué pour inviter les candidats à des prises de position personnelles étayées, pour les inviter à innover dans les périodisations. Il est attendu des candidats qu'ils s'engagent davantage sur la période récente.

Concernant l'épreuve d'écrit 2, la nature de l'épreuve a largement évolué cette année. Le programme annonçait explicitement le contenu de ces modifications et la façon d'envisager cette épreuve. Des éléments apparaissent particulièrement significatifs : la présence de documents d'appui et la nécessité pour le candidat de faire des propositions qui dépassent le simple cadre de la leçon d'EPS. Le dossier d'appui était constitué de documents synthétiques, points d'appui nécessaires et indispensables pour contextualiser les propositions des candidats, mais aussi des éléments de discussion pouvant aboutir à la proposition de pistes de dépassement, que ce soit au niveau de la classe, de l'équipe pédagogique d'EPS, de l'établissement ou des relations extérieures. L'écrit 2 demeure une composition qui répond à une question. L'appui sur des données scientifiques, institutionnelles et professionnelles est incontournable pour étayer la réponse au sujet. Cette nouvelle épreuve d'écrit 2 articule donc les exigences déjà présentées dans les rapports du jury des sessions précédentes et les exigences spécifiques aux évolutions de cette session 2013, ces dernières étant analysées plus précisément dans la suite de ce rapport. Il s'agit désormais d'un écrit contextualisé qui nécessite l'élargissement à différents niveaux d'intervention des propositions de réponse du candidat. Le jury n'attend pas un relevé exhaustif des éléments remarquables au regard du sujet, mais souhaite un choix dans ceux-ci, une interprétation, ce qui doit en conséquence participer à la justification de l'engagement du candidat dans une action pédagogique, didactique, éducative. La rupture par rapport au dossier d'appui n'est pas conseillée ipso facto mais peut être judicieusement argumentée. Ceci dit, il est d'abord attendu du candidat qu'il se place en conformité avec le contexte proposé et qu'il en exploite les éléments pour répondre à la question posée.

Concernant les épreuves d'admission, l'utilisation d'un environnement numérique à l'oral 1 a été satisfaisante et les candidats ont su tirer profit de cet outil à des fins pédagogiques, en

vue d'illustrer ou d'enrichir la présentation des séquences d'enseignement avec la classe proposée. Le jury souhaite que les candidats investissent davantage les espaces de liberté pédagogique et les espaces de négociation offerts par les programmes de la discipline EPS. Cet engagement professionnel est attendu dans l'épreuve.

La seconde épreuve d'admission a permis aux candidats de démontrer leur niveau d'expertise professionnelle sans pour autant qu'ils apparaissent nécessairement comme spécialiste de l'activité choisie. Une préparation sérieuse ne peut faire l'impasse sur ces pratiques physiques. Le jury se réjouit qu'aucun accident ne soit survenu cette année lors des épreuves.

Un professeur agrégé d'Education Physique et Sportive est un professionnel compétent, non seulement capable d'être efficace dans sa classe mais aussi capable d'envisager la place et le rôle de l'enseignement de l'EPS dans le contexte particulier d'un EPLE et le contexte global des politiques éducatives actuelles. Il doit être un élément moteur dans son établissement et également être amené à participer et s'investir dans diverses actions au niveau académique et national. Ce concours à forte dimension professionnelle met le candidat face à une série de questions et de problèmes qui font le quotidien de l'enseignement. Il permet de recruter des professeurs avec de l'expérience, une certaine excellence professionnelle récompensée.

Le président et les membres du jury adressent leurs vives félicitations aux nouveaux agrégés du concours interne. Nous les invitons à poursuivre leur engagement et à mettre leur professionnalité et leurs compétences au service de la discipline EPS. Ils seront appelés à devenir des personnes ressources dans leur établissement, dans la discipline, dans leur académie.

Concernant la session 2014, le jury est bien conscient de la difficulté des formateurs à accéder à des dossiers d'établissement afin de pouvoir préparer les candidats à l'oral 1. Cette formation est essentielle pour améliorer le niveau des candidats. Dans un but de facilitation de la formation et de maintien de l'équité entre les candidats, des exemples de dossiers sont disponibles sur le lien :

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

Par ailleurs, des dossiers supports d'épreuve O1 en 2013, 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.

Il convient de saluer le très grand professionnalisme des membres du jury qui, dans le cadre rigoureux et le strict respect des textes et des programmes, ont tout mis en œuvre pour que tous les candidats sans exception puissent donner le meilleur d'eux-mêmes. De nombreux témoignages m'ont été adressés par des candidats concernant notre organisation, l'accueil et la disponibilité du jury et du secrétariat. Je remercie vivement l'ensemble des membres du jury.

Bernard ANDRE
IGEN
Président du concours

SESSION 2013

AGREGATION INTERNE D'EPS

Président:

M. ANDRE BERNARD IGEN PARIS

Vice-président:

M. GRIFFET JEAN Professeur des Universités AIX-MARSEILLE
M. MOURIER JEAN LUC IA-IPR VERSAILLES

Secrétariat général:

M. GADUEL PASCAL Professeur agrégé CN CRETEIL
M. HALAIS DIDIER Professeur agrégé CN VERSAILLES
M. BRUCHON FABRICE Professeur expert CRETEIL

Titre	Nom	Prénom	Grade	Académie
M.	ALBERTINI	CYRIL	Professeur agrégé CN	CORSE
M.	AMATTE	LIONEL	Professeur agrégé CN	POLYNESIE FRANCAISE
M.	BARBETTE	JEAN-MICHEL	Professeur agrégé HC	PARIS
MME	BARRAU	STEPHANIE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	BARRUE	JEAN-PIERRE	IGEN	PARIS
M.	BARTHE	JEAN	Professeur agrégé HC	TOULOUSE
M.	BAUER	THOMAS	Maître de conférences	LIMOGES
MME	BEDECARRAX	CATHERINE	IA-IPR	BORDEAUX
M.	BERGÉ	FRANCIS	Professeur agrégé HC	LYON
MME	BERNAERT	HELENE	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	BERTAUD	GAETAN	Professeur agrégé HC	NANTES
M.	BEUDAERT	YANN	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	BLONDEL	YOHAN	Professeur agrégé CN	PARIS
MME	BONNARD	ANNE	Professeur agrégé CN	BESANCON
M.	BORREIL	BRUNO	Professeur agrégé HC	VERSAILLES
MME	BOULNOIS	ISABELLE	IA-IPR	AMIENS
MME	BRUN	MARIELLE	IA-IPR	CLERMONT-FERRAND
MME	BURG	LAURENCE	IA-IPR	GUYANE
MME	CALTOT	ODILE	IA-IPR	ROUEN
M.	CAPDEVILLA	MICHEL	IA-IPR	MONTPELLIER
M.	CASANOVA	ROBERT	Professeur agrégé HC	AIX-MARSEILLE
MME	CEYRAT	CECILE	Professeur agrégé CN	ROUEN
MME	CHARLIER	AGNES	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	CONTIN	ANNABELLE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
MME	COUËDON	ISABELLE	Professeur agrégé CN	RENNES
MME	DEBUCHY	VALERIE	IGEN	PARIS
M.	DHELENS	PIERRE	Professeur agrégé HC	GUADELOUPE
M.	DIEN	FREDERIC	Professeur agrégé CN	ROUEN
M.	DUCHEMIN	FRANCOIS	Professeur agrégé CN	GUYANE
M.	DUMONT	PATRICK	IA-IPR	CRETEIL
MME	DUTILH	Chloé	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	ELOI-ROUX	VERONIQUE	IGEN	PARIS
M.	FERNANDEZ	GILLES	Professeur agrégé HC	TOULOUSE
M.	FONNE	MICHEL	IA-IPR	STRASBOURG
M.	FOUCHARD	LAURENT	Professeur agrégé CN	CRETEIL

M.	FROISSART	TONY	Maître de conférences	REIMS
M.	GAUTIER	FREDERIC	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	GAY-PEILLER	DAVID	Professeur agrégé CN	REIMS
MME	GIORDANO	LILIANE	Professeur agrégé HC	STRASBOURG
M.	GOREAU	LUDOVIC	IA-IPR	VERSAILLES
M.	GRÜN	LAURENT	Professeur agrégé CN	NANCY-METZ
M.	GUERIN	PHILIPPE	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
MME	GUILLOUD	CORINNE	Professeur agrégé CN	STRASBOURG
M.	HALLE	DIDIER	Professeur agrégé CN	LIMOGES
MME	HENAFF-PINEAU	PIA-CAROLINE	Professeur agrégé HC	VERSAILLES
MME	HENRIQUES	BRIGITTE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	HEROS	STEPHANE	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
M.	HONORE	GEORGES	IA-IPR	CLERMONT-FERRAND
MME	JACOT	CELINE	Professeur agrégé CN	NICE
MME	JEANNE-ROSE	MICHELLE	IGEN	PARIS
M.	JULLIEN	HUGUES	Maître de conférences	AMIENS
M.	KOGUT	PASCAL	IA-IPR	ROUEN
M.	LANTZ	DIDIER	Professeur agrégé CN	AMIENS
M.	LEMONNIER	JEAN-MARC	Professeur agrégé CN	CAEN
MME	LLORCA	MARIE-ESTELLE	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
MME	LOIZEAU	CORINNE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	LOUVET	JEROME	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
M.	MAHEY	ARNAUD	Professeur agrégé CN	NANTES
M.	MAILLARD	DOMINIQUE	IA-IPR	TOULOUSE
MME	MARQUET	VIRGINIE	Professeur agrégé CN	REIMS
M.	MASCRET	NICOLAS	Maître de conférences	AIX-MARSEILLE
MME	MILHET	Georgina	Professeur agrégé HC	VERSAILLES
MME	MILLET	VALERIE	Professeur agrégé CN	DIJON
M.	PERON	JEAN-PAUL	Professeur agrégé CN	NICE
MME	PEROT	ROSELYNE	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
MME	PETIT	MARTINE	IA-IPR	GRENOBLE
M.	PINARD	STEPHANE	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
M.	POISSON	SEBASTIEN	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
MME	PONS	ELISE	IA-IPR	CRETEIL
M.	POTDEVIN	FRANCOIS	Maître de conférences	LILLE
M.	RACINAIS	XAVIER	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
M.	RAYMOND	CHRISTIAN	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
M.	RICARD	PHILIPPE	Professeur agrégé HC	LYON
M.	RIGAL	CHRISTIAN	Professeur agrégé HC	MONTPELLIER
M.	ROZIER	DENIS	Professeur agrégé HC	LIMOGES
M.	SAINT-MARTIN	JEAN	Maître de conférences	GRENOBLE
MME	SEVE	CAROLE	IGEN	NANTES
M.	VALLEE	GUY	Professeur agrégé HC	VERSAILLES
M.	VAN DE KERKHOVE	ANTHONY	Professeur agrégé CN	ORLEANS-TOURS
MME	VASSEUR	GWLADYS	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE
M.	ZANNA	OMAR	Maître de conférences	NANTES
MME	ZLATNIK-SORGE	KARINE	Professeur agrégé CN	CRETEIL

STATISTIQUES GENERALES

2013

AGREGATION INTERNE

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
FEMMES	577	36.87%	382	37.86%	101	40.73%	48	43.64%
HOMMES	988	63.13%	627	62.14%	147	59.27%	62	56.36%
TOTAUX	1565	100.00%	1009	100.00%	248	100.00%	110	100.00%

CAER

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
FEMMES	73	37.06%	47	38.84%	11	40.74%	5	33.33%
HOMMES	124	62.94%	74	61.16%	16	59.26%	10	66.67%
TOTAUX	197	100.00%	121	100.00%	27	100.00%	15	100.00%

CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX 2 ECRITS:	AGREGINT	949
	CAER	112

CANDIDATS ADMISSIBLES AUX DEUX CONCOURS:	AGREGINT	248
	CAER	27

	AGREG INT	CAER
TOTAL DU DERNIER ADMISSIBLE	46.00	37.50
MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE	9.20	7.50
NOMBRE DE POSTE MIS AU CONCOURS	110	15
NOMBRE DE POSTE ATRIBUÉS	110	15
PRÉSENTS A TOUTES LES ÉPREUVES	243	26
MOYENNE DU DERNIER ADMIS	9.36	7.99

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

Première épreuve écrite - Session 2013

Sujet

Depuis la fin des années 50, les instructions et programmes d'éducation physique et sportive affichent la volonté d'offrir aux élèves une formation complète et équilibrée en s'appuyant sur la pratique des activités physiques sportives et artistiques.

En quoi et comment les catégorisations utilisées dans les programmes traduisent-elles les transformations de la discipline et reflètent-elles les crises qui jalonnent son évolution ?

Situation du sujet dans le programme du concours

La première épreuve d'admissibilité nécessite de mobiliser des connaissances utiles à la compréhension de l'évolution de la discipline, à l'appropriation des éléments qui la constituent et à l'analyse de son inscription dans le système éducatif. L'épreuve ne peut se réduire à la simple validation de connaissances historiques et sociales car elle doit permettre au jury d'apprécier, chez le candidat, une réflexion autour du processus ayant permis à l'éducation physique d'atteindre sa véritable intégration scolaire. Elle entretient également une mémoire collective professionnelle qui se perpétue entre les générations et à partir de laquelle on peut davantage appréhender les enjeux du métier de professeur d'EPS. Tout ce qui contribue ainsi à fonder un jugement éclairé, au-delà de sa capacité à enseigner sa discipline (capacité appréciée par les autres épreuves du concours), doit demeurer l'une des qualités du ou de la futur(e) agrégé(e).

Il est rappelé que le sujet traité cette année par les candidats s'inscrit dans une logique définie par les textes délimitant les modalités de l'épreuve et les orientations thématiques.

Modalités : Dissertation ou commentaire d'un document écrit portant sur l'éducation physique et sportive comme discipline d'enseignement, sur ses 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 et utilisent 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. Les candidats devront identifier les transformations et les permanences des pratiques. Leurs réflexions et leurs argumentations seront constamment en relation avec les enjeux et les débats, passés et actuels, de l'éducation physique et sportive.

Orientations thématiques :

- Les débats en EPS, les concepts et les méthodes
- Evolution de l'EPS, des pratiques sociales et culturelles
- Les politiques scolaires et l'EPS
- Les publics scolaires
- Les missions des enseignants d'EPS
- Les programmes de l'EPS et la catégorisation des APSA
- L'évaluation en EPS

Le sujet de 2013, composé d'une affirmation et d'une question, devait orienter d'emblée l'analyse et les exigences que l'on pouvait attendre des candidats. Le travail sur la forme du libellé, qui est originale, pouvait être l'objet d'une réflexion dans l'introduction afin de positionner le sens et la spécificité du sujet. Le premier temps était un constat qui interpellait le candidat sur deux pôles bien distincts : celui des finalités de l'éducation physique (en l'occurrence la « formation complète et équilibrée ») et celui des supports utilisés – la polyvalence des APS(A). Dès cette première phrase, les candidats étaient amenés à réfléchir sur cette équation à deux inconnues qui consiste, pour résoudre le problème, à mettre en relation des finalités scolaires évolutives avec le « noyau sportif » de l'éducation physique (Christelle Marsault, 2005), lui-même en perpétuelle mutation. Le second temps du sujet était une question qui devait circonscrire la réponse attendue sur les raisons (« en quoi ») et les processus (« comment ») des changements qui se sont opérés en éducation physique scolaire à travers le filtre des « catégorisations ». Ce dernier terme, qui nécessitait une définition précise et structurante de la part des candidats, pouvait dépasser la traditionnelle question des « classifications d'APS » (familles, groupes, domaines d'action, compétences culturelles, compétences propres) pour interroger de façon plus générique et complexe les typologies utilisées dans les

Instructions et programmes officiels, actuels ou abrogés, concernant les savoirs transmis (maîtrise du corps, maîtrise du milieu, compétences spécifiques, connaissances, capacités et méthodes, etc.). Ce sujet convoquait au moins deux thématiques explicites du programme, « Les programmes de l'EPS et la catégorisation des APSA » et « Les débats en EPS, les concepts et les méthodes », même si les autres thématiques pouvaient être exploitées de façon moins directe, notamment celles liées à la pertinence des pratiques sociales de référence, la justification de la finalité affichée au regard des publics scolaires ou les choix effectués par les enseignants selon les missions qui leur sont assignées. Certains candidats ont utilisé avec pertinence la thématique de l'évaluation pour axer leur analyse sur l'évolution des critères d'évaluation au baccalauréat et des catégorisations d'APSA des menus certificatifs.

Analyse du sujet

Ce sujet invitait les candidats à mettre en relation plusieurs niveaux de lecture : finalités scolaires, polyvalence de pratiques sportives, formes de catégorisation, débats entre acteurs et crises de la discipline. La qualité de la réponse apportée dépendait réellement de la capacité des candidats à discuter les dimensions plurielles de la « double entrée » (entre typologie des enjeux éducatifs et catégorisation des APSA) que proposent les textes officiels depuis la fin des années 1950, avec une orientation dominante selon les périodes étudiées. De ce fait, une simple histoire des catégorisations en lien avec les Instructions officielles et les programmes ne pouvait suffire. Le jury attendait qu'une réflexion soit menée (une relation de cause à effet) entre les propositions de catégorisations professionnelles, scientifiques et institutionnelles afin de mieux examiner l'évolution des politiques éducatives et culturelles s'inscrivant elles-mêmes dans les mutations de la société française. Si le sujet a pu dérouter quelque peu les candidats par le nombre conséquent de mots clés à prendre en compte, il a permis néanmoins aux futur(e)s agrégé(e)s d'engager une réflexion professionnelle sur les choix actuels de l'Institution, notamment selon une logique dialectique entre réformes scolaires et héritages disciplinaires.

Le terme « catégorisations » apparaît dans le sujet sans que soit précisé ni sa nature ni son objet. A priori, les candidats pouvaient se positionner soit dans un cadre restrictif (APSA) en se référant explicitement au programme du concours et à la première phrase du sujet, soit dans un cadre extensif (APSA, finalités, intentions éducatives, etc.) en se référant à la notion générique de programme qui évoque diverses catégorisations ; toutefois, l'emploi du pluriel (« catégorisations ») invitait à ouvrir le champ des possibles. Le jury rappelle combien une définition peut être pertinente lorsqu'elle est envisagée à des fins d'intelligibilité du sujet. Les candidats devaient se positionner sur cet aspect avant même de s'interroger sur l'intérêt des logiques de catégorisation. La présence de ce concept dans le sujet (comme dans le programme de cette année) pouvait être déconcertant dans la mesure où celui-ci est très proche, si ce n'est synonyme, de celui de « classification ». Comme on peut le lire dans le Grand Robert de la Langue Française, la classification est l'« action de distribuer par classes, par catégories ». Les propos de Bernard Boda et Michel Recopé – des acteurs issus du champ de l'EPS – vont également dans ce sens puisqu'ils considèrent la « classification » comme « une opération de distribution de certains objets ou éléments dans des catégories présentant chacune une homogénéité en référence à des critères reconnus pertinents » (« Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS », revue EP.S n° 231, 1991). Cette définition postule à la fois de l'exhaustivité de la catégorisation, chaque APS devant trouver une place dans une catégorie, et de l'équivalence des activités à l'intérieur d'une même classe. Le concept de « catégorisation », issu du registre de la linguistique et de la psychologie sociale, semble plus neutre (moins marqué par telle idéologie ou telle conception) et moins scientifique que celui de « classification » que préconise par exemple Pierre Parlebas. Peut-être faut-il voir, là, un choix de l'Institution visant à rendre les propositions officielles récentes plus opérationnelles et pré-orientées dans une logique plutôt développementaliste ? En cela, les nouvelles « catégorisations » proposées dans les textes officiels ne souhaitent-elles pas répondre à des critères de fiabilité, d'exhaustivité et d'exclusivité mutuelle des classes ? Quel que soit le choix opéré par les candidats, il fallait souligner l'enjeu fondamental de la « catégorisation » des APS(A) dans l'histoire de l'EPS en la concevant comme un objet d'étude à part entière, comme une « trace » laissée par l'histoire de la discipline (Antoine Prost, Douze leçons sur l'histoire, 2010), par laquelle les candidats pouvaient analyser une permanence et des phases de rupture. De la répartition des activités physiques en exercices de développement et d'application dans les Instructions officielles du 20 juin 1959 à l'organisation de « grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA » (B.O. n° 6 du 28 août 2008) classées en quatre compétences propres (pour les collèges) ou cinq (pour les lycées), les changements sont notables. Dès la fin des années 1950, les mutations des pratiques physiques (compétitives, ludiques, hédoniques, récréatives) et les apports scientifiques invitent à envisager une nouvelle façon d'organiser les activités physiques en classes ou catégories, du moins par rapport à celles qui existaient jusqu'alors (ex. la classification proposée par Maurice Baquet). Plusieurs acteurs de l'EPS pouvaient ainsi être convoqués tels Justin Teissié, Jean Le Boulch, Pierre

Parlebas, Robert Mérand, Alain Hébrard, Michel Delaunay, Claude Pineau, Gilles Klein, Michel Volondati (initiateur des compétences propres de l'EPS) mais aussi des philosophes et chercheurs en sciences humaines et sociales comme Roger Caillois, Georges Magnane, Michel Bouet, Bernard Jeu ou Christian Pociello ; à cela pouvaient s'ajouter les grands modèles psycho-scientifiques (ex. Piaget). Les fondements de ces classifications reposant sur des considérations empiriques, scientifiques, philosophiques ou politiques (ex. la classification proposée par l'Essai de Doctrine du sport, 1965) pouvaient permettre aux candidats de mettre en lumière la complexité des débats et les racines des crises qui ont jalonné l'histoire de l'EPS.

Répondant sans doute aux vœux formulés au milieu des années 1920 par Georges Hébert de former un élève « débrouillard » sous le signe de l' « athlète complet » (Le Sport contre l'éducation physique, 1925), l'éducation physique scolaire a affiché depuis la fin des années 1950 une volonté de proposer une « formation compétente et équilibrée ». Elle vise à développer chez les élèves une motricité riche (la polyvalence au service de l'adaptabilité), à lui permettre d'exploiter avec efficacité ou efficience ses ressources cognitives, affectives, informationnelles (prise en compte de la « totalité » de l'élève dans les Instructions officielles de 1967), et à s'intégrer dans son environnement social (citoyenneté, autonomie, santé). Ces trois dimensions éducatives ayant suivi les « étapes d'une démocratisation » (Attali et Saint-Martin, 2004) et repérables de façon permanente dans les Instructions officielles et programmes, changeant néanmoins de vocables et il était indispensable de s'y arrêter. Du coefficient « VARF » (Instructions officielles du 20 juin 1959) à la mobilisation par l'élève de ses ressources pour « enrichir sa motricité » et la « rendre efficace » (B.O. du 19 février 2009), la dimension organique est certes permanente mais relève de paradigmes quelque peu différents en passant de la physiologie aux transferts de programmes moteurs. Il en est de même de la dimension sociale, passant des « effets psychologiques d'ordre social » recherchés à la fin des années 1950 au développement d'un citoyen « socialement éduqué » souhaité par les derniers programmes. Là encore, il y a un décalage entre l'idée de moralité entretenue selon un ordre préétabli et l'acquisition de règles de vie commune dans une société en perte de repères.

Pour que la « formation » proposée en éducation physique soit « complète et équilibrée », le législateur a été contraint de circonscrire, au sein d'une même catégorie, des APS(A) suffisamment proches pour être inter-changées sans perdre la richesse de ce qui est enseigné. Le fait de confronter l'élève à l'ensemble des catégories définies doit lui permettre de vivre une éducation riche et variée. Les travaux et réflexions menés en ce sens ont ainsi permis la « transformation » de la discipline, quel que soit d'ailleurs le courant idéologique des acteurs-concepteurs ayant pris part au débat. D'un côté, la recherche d'une formation complète et équilibrée s'est basée sur la volonté de classer en familles les pratiques sportives sociales de référence selon des objectifs généraux (Robert Mérand et Jacqueline Marsenach). Les travaux menés par les anciens élèves de l'ENSEP au lendemain de la publication des Instructions officielles du 19 octobre 1967, cherchaient ainsi à unifier les APS comme un moyen « d'éviter l'incohérence de l'enseignement » (« Jeux sportifs collectifs : contribution à l'évolution de l'éducation physique », revue EP.S n° 96-97, 1969). Toutefois, si la sportivisation place les APSA comme objet et moyen de l'éducation physique, elle ne résout pas tous les problèmes éducatifs ni les contraintes organisationnelles (emploi du temps, installations sportives, évaluations). D'un autre côté, certains concepteurs visaient le développement des facteurs de la conduite motrice en faisant vivre aux élèves des situations leur permettant de développer leurs capacités d'adaptation et d'ajustement à des environnements variés. Dès 1958, Justin Teissié a tenté de réunir l'ensemble des activités sportives autour d'une « systématique » reposant sur le concept de « maîtrise » décliné sous quatre formes. Jean Le Boulch a développé une étude sur les « facteurs d'exécution » et les « facteurs psychomoteurs » visant à une structuration perceptive, à un ajustement postural et moteur (L'Éducation par le mouvement, Paris, ESF, 1966). Quant à la classification de Pierre Parlebas, elle a permis d'appréhender les situations motrices dans leur logique interne en définissant leurs effets sur le sujet. Aujourd'hui, avec la déclinaison des compétences, le processus de catégorisation renvoie aux rapports que l'élève entretient avec son corps, sa personnalité et son environnement par le biais de « motifs d'agir ». Visées naturalistes, culturalistes et sociales alimentent donc les débats et régissent les classifications officielles. Pour mesurer ces transformations, encore faut-il identifier un certain nombre d'indicateurs relativement précis : les vocables utilisés (effets généraux, intentions éducatives, buts, objectifs généraux, compétences, etc.) témoignent de l'avancée des réflexions d'une époque ; le mode d'entrée dans la programmation selon les textes (entrée en diptyque, entrée culturaliste, entrée développementaliste) précise les rapports de force entre les acteurs ; les regroupements des APSA (ex. l'association des familles « sports de raquette » et « sports de combat » dans la rubrique « sports duels ») ou la reconnaissance institutionnelle (ex. CC5) montrent l'évolution et la diversité des pratiques sportives. Ainsi, les candidats pouvaient analyser à travers certains exemples détaillés les changements et faire des catégorisations un oeillette efficace pour comprendre le souhait du législateur de donner une meilleure visibilité et surtout une lisibilité, à l'extérieur, de l'éducation physique scolaire.

Les discussions sur la façon de catégoriser mettant en jeu des concepteurs, des législateurs et des praticiens qui s'opposent sur l'identité de la discipline, ont été plus ou moins conflictuelles. Il fallait rappeler que la publication des textes à un moment précis est l'aboutissement d'un processus de gestation préalable. C'est dans la connaissance et l'analyse des conditions de cette gestation que peuvent se décrypter les enjeux (élan gaullien, commission verticale, syndicats, etc.). Les crises émergent alors de ces enjeux et coïncident ou non avec l'évolution de la discipline. Le terme de « crise » présent dans le libellé du sujet visait par conséquent à analyser les stratégies de ces acteurs pour imposer leur vision, l'institutionnaliser dans des productions professionnelles ou dans des textes officiels, la diffuser dans les représentations et les pratiques de terrain, à l'exemple du « passage en force » de Claude Pineau dans les années 1990. Les crises de la discipline, dont certaines ont fait l'objet de travaux universitaires (Jean-Paul Clément, Bertrand During) sont des moments où les oppositions entre certains acteurs sont fortes, où l'identité même de la discipline a pu être remise en question. Aussi, les catégorisations ayant été l'objet de « controverse » (Loïc Jarnet, 2009) présentées dans les textes officiels se positionnent-elles par rapport à ces différentes propositions ? Sont-elles depuis 1958 un reflet de ces crises ? Il y a bien un débat, maintes fois réitéré et connu des candidats, opposant une éducation physique axée sur le développement des ressources de l'élève et une éducation physique devant s'ancrer sur la transmission d'un patrimoine culturel. Mais la crise est aussi celle de la profession qui, face à une menace d'externalisation (CAS, SAS), décide de faire corps pour défendre ses intérêts (Guilhem Veziers, 2007). Et l'on connaît les multiples rebondissements y compris l'annulation du textes de 1993 et 1995, sous pression du SNEP, et la réaction de Parlebas sur cette « occasion manquée ». Enfin, la crise de la discipline peut être révélée aussi par le « divorce » aujourd'hui réel entre une culture lycéenne (les valeurs adolescentes) et les attentes de l'Institution (Jean-Marc Lemonnier, 2010). Quoi qu'il en soit, elles marquent, par son inscription dans un texte rendu officiel, le choix de l'Institution à un moment donné.

Pour conclure cette analyse du sujet, la présence dans le libellé de deux verbes de nature proche pouvait être aussi un axe d'analyse ou une voie d'entrée dans la problématique. La définition du verbe « traduire » pouvait permettre aux candidats d'aborder les catégorisations comme un « langage », comme un discours produit par l'Institution, une modélisation pensée et signifiante dont la fonction, comme toute forme d'écriture, n'est pas seulement de communiquer ou d'exprimer, « mais d'imposer un au-delà du langage » (Roland Barthes, *Le Degré zéro de l'écriture*, 1953). Telle une rhétorique, les catégorisations se présentent avant tout comme un discours et une stylistique efficace servant de schéma pour exprimer à la corporation les choix opérés par l'Institution, et ainsi faire évoluer la discipline. Ces catégorisations, avec leur vocabulaire spécifique, leur hiérarchie, leur arborescence, ne permettent-elles pas de fixer un « contrat de lecture » entre les auteurs (législateur) et les lecteurs (enseignants) ? En ce sens, plus qu'un « arrêt sur image » sur l'histoire de l'EPS (Jacques Gleyse, 1995), ces catégorisations ne servent-elles pas à convaincre et à impulser le changement ? Rappelons que Gilles Klein (1997) précise que « les programmes d'EPS donnent lieu à la création de tout un langage sur le corps, un discours créé de toutes pièces qui vise une rationalisation des pratiques corporelles, sociale parce que ce langage commun se lit également comme un savoir collectif. » Quant au verbe « refléter », il peut se comprendre à deux niveaux : un niveau macroscopique où les catégorisations constituent une représentation, un témoignage sur les crises qui jalonnent l'histoire de la discipline, et un niveau microscopique où les catégorisations, par leur dimension synchrétique (consensus), donnent une vision déformée de ces crises. Une analyse de ces deux verbes, et une nuance dans leur utilisation, pouvait permettre aux candidats de dépasser certaines évidences, de montrer, au moment de la parution de telles Instructions ou de tels programmes, que les situations ne sont pas homogènes et n'aboutissent pas au même type de choix de catégorisations. En jonglant ainsi avec des différentes dialectiques (culture sportive versus culture scolaire, entrée par la technique sportive versus entrée par la motricité, classement des APS versus compétences propres), les candidats pouvaient ainsi tisser des liens (« traduire » et « refléter ») et montrer les ruptures entre les diverses catégorisations retenues, expliquer les contextes de leur émergence et leurs relations avec l'évolution de la discipline.

Les niveaux de production (copies)

Les copies ont été hiérarchisées en fonction de l'utilisation des « catégorisations » comme trace et indicateur pour analyser les transformations et les crises de la discipline et pour interroger la nature de la formation complète et équilibrée à chaque période. C'est donc moins l'affichage d'une problématique explicite dans l'introduction que la capacité des candidats à soutenir sur l'ensemble du devoir un niveau de problématisation qui a servi de base à l'élaboration du bandeau de correction et donc du classement des copies.

Sur l'ensemble des copies

D'un point de vue général, les candidats ont cité en très forte proportion les concepts institutionnels (groupement, maîtrise, famille, domaine d'action, compétence, etc.) et en très faible proportion les concepts théoriques (conduite, personnalité, transfert, transversalité, culture...). Les productions ont laissé apparaître une connaissance formelle des textes et ont proposé un discours les décrivant sans jamais (ou si peu) les mettre en relation avec les concepts théoriques les fondant et, par conséquent, sans jamais entrer dans une démarche fonctionnelle et explicative – encore moins argumentative. Beaucoup de candidats ont cité les « domaines d'action » sans parler de transversalité, les « groupe d'APSA » sans parler d'essence culturelle, les formes de « maîtrise » sans exploiter les concepts de conduite et de personnalité. Dès lors, ils ne pouvaient pas relier leur discours à la formation complète et équilibrée car ils ne revenaient pas aux effets que les moyens (APSA) produisent sur les sujets.

Le premier registre de production (niveau 1)

Les copies à ce niveau de registre sont de natures différentes : certaines comportaient des erreurs historiques inacceptables à ce niveau de concours (à titre d'exemple, le fait de dater de façon affirmative les « domaines d'actions » en 1985), d'autres n'avaient pas d'ancrage historique, d'autres encore ne faisaient qu'une simple histoire de l'EPS sans jamais réellement tenir compte du sujet. En outre, les devoirs inachevés ont été systématiquement classés dans ce registre.

Le deuxième registre de production (niveau 2)

Trop de candidats n'ont pas tenu compte de l'affirmation qui précédait la question. Or, le sujet comportait deux parties (affirmation et question) qu'il fallait conjointement examiner. D'ailleurs, la question n'avait réellement de sens que si elle était orientée vers la formation complète et équilibrée. Les candidats dont les copies ont été placées dans ce niveau n'ont pas su clairement définir les catégorisations et se sont bien souvent contentés d'une narration où elles apparaissaient de manière allusive. Par ailleurs, les débats qui mettent en opposition le courant culturaliste et le courant développementaliste sont souvent « plaqués » au détriment du traitement qui plaçait les « catégorisations » comme moteur de la réflexion.

Le troisième registre de production (niveau 3)

À ce niveau de production, les catégorisations ont été présentées mais peu ou pas opérationnalisées. Les candidats n'utilisant pas la « formation complète et équilibrée » comme support de leur démonstration n'ont pas réussi à donner du sens à l'évolution des catégorisations. Si l'affirmation était notamment évoquée en introduction, elle n'apparaît pas comme un élément support de la démonstration.

Le quatrième registre de production (niveau 4)

Les candidats dont les copies ont été placées à ce niveau ont analysé les relations entre les catégorisations et l'évolution de l'EPS (transformations et crises) autour de la finalité « formation complète et équilibrée ». Néanmoins, le jury regrette que l'argumentation de ces copies, souvent de qualité, n'ait pas placé cette finalité au cœur de l'analyse. En revanche, contrairement au niveau précédent, ces candidats ont réussi à traiter la question à la fois la du « en quoi » et celle du « comment ».

Le cinquième registre de production (niveau 5)

Parmi les copies qui ont été classées dans ce niveau par le jury, rares, sont celles dont les candidats ont su exploiter l'ensemble des mots clés du sujet. Par ailleurs, le concept de catégorisation, défini à plusieurs niveaux, a servi non seulement de trace pour analyser les transformations et les crises de la discipline mais également comme un indicateur pour interroger la nature de la formation complète et équilibrée. Ces candidats ont su montrer les ruptures et les héritages en s'appuyant sur les contextes d'émergence des diverses catégorisations.

Recommandations aux candidats

Le traitement de la période actuelle

Cette période est trop souvent traitée superficiellement. Deux principales hypothèses peuvent l'expliquer : manque de temps pour traiter cette partie qui arrive en fin de devoir, difficulté pour des enseignants en activité à prendre du recul sur leurs pratiques quotidiennes. Le sens même de l'épreuve d'écrit 1 est bien de connaître le passé de la discipline pour mieux en comprendre son évolution et son actualité. Il faut bannir l'idée selon laquelle l'EPS serait arrivée, aujourd'hui, à son apogée. La faible production des travaux universitaires sur la période récente ne doit pas être un frein à une réflexion critique et professionnelle sur la lecture des textes et à leur mise en œuvre. Les candidats ne doivent pas hésiter à se référer à la presse professionnelle, à la presse généraliste et aux revues syndicales pour alimenter leur réflexion. Statistiquement, la faiblesse de traitement de la période actuelle a contribué régulièrement au positionnement de la copie dans les bandeaux de niveaux inférieurs.

La contextualisation des arguments

Au cours du traitement de sujet, trop de candidats décrivent le contexte historique en début de chaque partie avant d'aborder le cœur du sujet. Cela provoque, méthodologiquement, une juxtaposition du discours qui ne permet pas une réelle démonstration organisée autour d'arguments extraits du contexte. Il faut éviter à tout prix cet écueil.

Les sources d'informations

La première épreuve d'admissibilité s'inscrivant dans une histoire sociale (par l'intermédiaire de l'affirmation contenue dans la première partie du sujet) et culturelle (en matière de représentations) nécessite, pour les candidats, d'utiliser divers matériaux pour argumenter la démonstration. En effet, il est attendu des candidats une confrontation d'informations issues des textes officiels, d'enquêtes sociologiques, de témoignages d'acteurs, de rapports de commissions, de revues professionnelles, de références scientifiques et de données statistiques. La dissertation doit s'appuyer à la fois sur des sources de « première main » (traces et archives) et sur des connaissances de « deuxième main » (travaux sur la discipline ou cadres théoriques). Une corrélation a été clairement établie entre la note finale obtenue par le candidat et la qualité des références utilisées (références aux textes officiels, à des sources de première main). Les références à des travaux datant de plus de 30 ans, surprenants, sont parfois dépassées. Il convient ainsi aux candidats de se référer aussi à l'actualité. Si les ouvrages de synthèse, les articles de vulgarisation et internet constituent une base de documentation, il serait peut-être tout autant perspicace de se référer aux revues professionnelles et aux revues scientifiques des sociétés savantes. Dans le cas précis de l'écrit 1, les revues STAPS, Science et Motricité, Sciences sociales et Sport et certains numéros des Carrefours de l'éducation devraient constituer le principal vivier des références citées dans les dissertations d'agrégation. Pour les meilleurs candidats (niveau 5), il est attendu des références à des revues indexées comme The International Journal of the History of Sport ou Stadion. Par ailleurs, des références à la presse généraliste ou spécialisée peuvent permettre d'affiner un jugement et/ou une argumentation.

La calligraphie et le langage

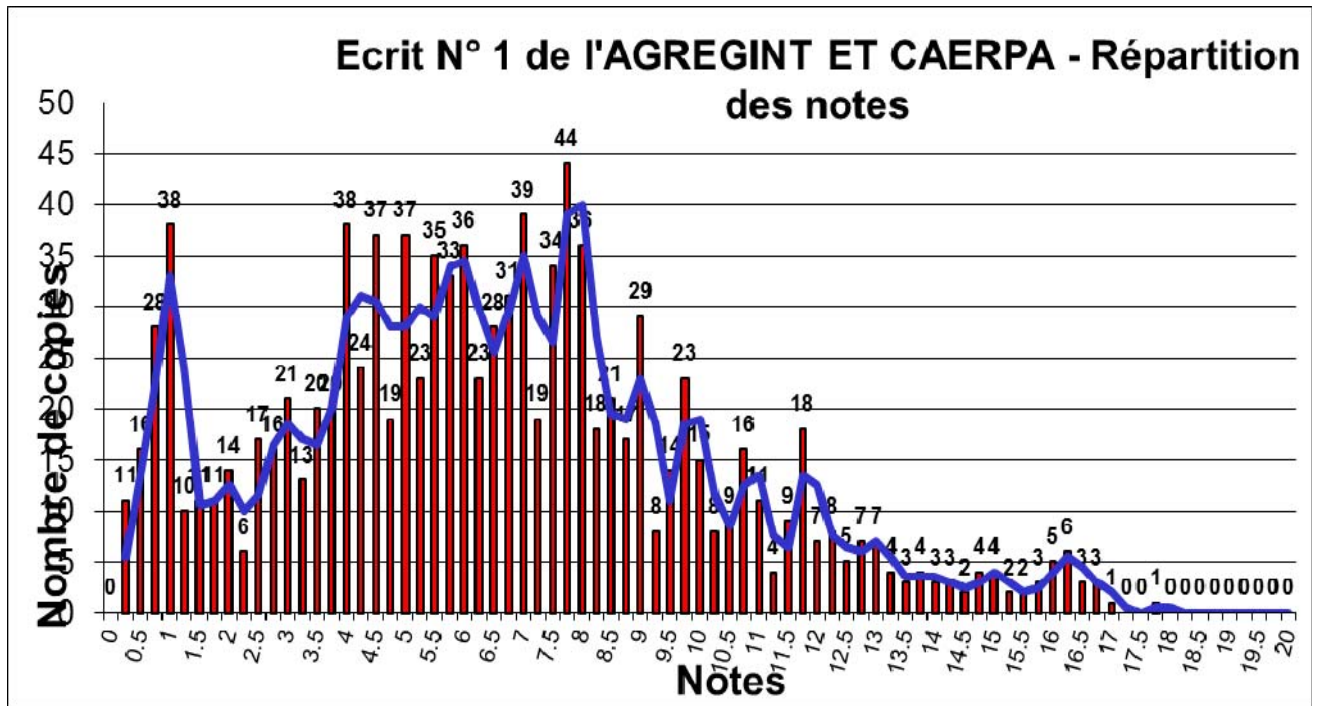
Pour qu'une copie soit lue dans de bonnes conditions, le jury rappelle aux candidats qu'il est nécessaire de faire un effort en matière de calligraphie. Il faut éviter de surcharger les pages, d'utiliser une écriture italique trop prononcée et les ratures abusives. Par ailleurs, le jury a relevé de nombreuses fautes de langues et de fautes d'orthographe inadmissibles à ce niveau de concours.

La périodisation

Bien que le rapport de jury de la session 2012 ait invité les candidats à faire preuve d'originalité en matière de périodisation, le jury précise qu'il est nécessaire d'équilibrer les parties dans leurs temporalités. Par ailleurs, trop de candidats, sans doute par souci de clarté, schématisent de façon trop réductrice certaines périodes et aboutissent à une caricature bien éloignée de la complexité de la réalité. A titre d'exemple, les textes officiels de 1967 ne sont que l'expression d'une vision « réaliste » de l'EPS alors que ceux de 2010 ne seraient que « formalistes ». Le jury invite donc le candidat à nuancer et à justifier les moments de bascules entre deux périodes.

Le jury encourage les futurs candidats dans leur préparation à l'écrit 1.

Répartition des notes d'écrit 1



Repères pour l'évaluation

Bandeau

Sujet	Depuis la fin des années 50, les instructions et programmes d'éducation physique et sportive affichent la volonté d'offrir aux élèves une formation complète et équilibrée en s'appuyant sur la pratique des activités physiques sportives et artistiques. En quoi et comment les catégorisations utilisées dans les programmes traduisent-elles les transformations de la discipline et reflètent-elles les crises qui jalonnent son évolution ?		
	Niveaux de traitement du sujet permettant de situer la copie dans les bandeaux	Critères de positionnement dans le bandeau sélectionné	Notes
Traitement du sujet	Le candidat utilise les « catégorisations » comme une trace et un indicateur pour analyser les transformations et les crises pour interroger la nature de la FCE à chaque période. Il montre les ruptures ou les héritages dans les diverses catégorisations retenues, explique les contextes de leur émergence et leurs liens avec l'évolution de la discipline.		
Niveau 5	<ul style="list-style-type: none"> • L'affirmation est discutée : formation complète et équilibrée, qu'est-ce que c'est ? pour quel individu à former ? • Les critères qui déterminent les catégorisations sont questionnés • En quoi et comment sont les supports constants de l'argumentation • Interrogation sur le degré de fidélité de la « traduction » ou du « reflet ». Le candidat s'engage par des choix éclairés dans sa problématisation et envisage les relations d'influences à différentes échelles (TO, pratiques pédagogiques, pratiques sociales , contexte socio-politique...)	<ul style="list-style-type: none"> • Constance des liens sur l'ensemble du devoir et sur la totalité de la période historique (traitement contemporain) • Précision des connaissances et des références • Equilibre des parties • Qualité de l'expression 	17 - 20
Traitement du sujet	Le candidat analyse les relations entre les catégorisations et l'évolution de l'EPS (transformations et crises) autour de la FCE. La FCE est présentée mais n'est pas au cœur de la démonstration.		
Niveau 4	<ul style="list-style-type: none"> • L'affirmation est utilisée dans le développement • Les catégorisations sont clairement définies • En quoi <u>et</u> comment sont traités ponctuellement 	<ul style="list-style-type: none"> • Constance des liens sur l'ensemble du devoir et sur la totalité de la période historique (traitement contemporain) • Précision des connaissances et des références • Equilibre des parties • Qualité de l'expression 	12 – 16,75
Traitement du sujet	Le candidat identifie des liens entre les catégorisations et l'évolution de l'EPS sans s'interroger sur les contextes de leur émergence. La FCE est mentionnée sans être le support de la démonstration.		
Niveau 3	<ul style="list-style-type: none"> • L'affirmation est simplement évoquée • Les catégorisations sont présentées mais peu ou pas opérationnalisées • En quoi <u>ou</u> comment constants 	<ul style="list-style-type: none"> • Constance des liens sur l'ensemble du devoir et sur la totalité de la période historique (traitement contemporain) • Précision des connaissances et des références • Equilibre des parties • Qualité de l'expression 	8 – 11, 75
Traitement du sujet	Le candidat décrit (logique narrative) les catégorisations et l'évolution de l'EPS sans établir de liens explicites.		
Niveau 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'affirmation est ignorée • Les catégorisations sont juste évoquées • En quoi <u>ou</u> comment inconstant, (quoi et comment sont indifférenciés) 	<ul style="list-style-type: none"> • Constance des liens sur l'ensemble du devoir et sur la totalité de la période historique (traitement contemporain) • Précision des connaissances et des références • Equilibre des parties • Qualité de l'expression 	4 – 7,75
Traitement du sujet	Le candidat ignore les enjeux essentiels du sujet.		
Niveau 1	<ul style="list-style-type: none"> • Des généralités. • Pas d'approche historique • Des anachronismes 	<ul style="list-style-type: none"> • Hors sujet • Devoir inachevé (une partie annoncée non réalisée ou pas de conclusion) 	0 – 3,75

Deuxième épreuve écrite - Session 2013

Sujet :

Comment les enseignants d'EPS peuvent-ils contribuer à l'éducation pour la santé en permettant aux élèves de construire des compétences dans les différentes dimensions de la discipline ?

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

Le dossier d'appui comprend cinq documents : des synthèses et des extraits des projets d'établissement, d'EPS et d'AS, des caractéristiques des élèves dans deux classes de troisième du collège, une note de la DEPP

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

Le programme de l'écrit 2 de l'agrégation interne EPS a subi de profondes modifications par rapport aux précédentes sessions. La nature de l'épreuve a donc largement évolué. Le programme annonçait explicitement le contenu de ces modifications et la façon d'envisager cette épreuve. Deux éléments apparaissent particulièrement significatifs de l'évolution de l'épreuve d'écrit 2 : la présence de documents d'appui et la nécessité pour le candidat de faire des propositions qui dépassent le simple cadre de la leçon d'EPS. Le dossier d'appui présentait des synthèses et des extraits des projets d'établissement, d'EPS et d'AS, des caractéristiques des élèves dans deux classes de troisième du collège, et une note de la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance). Ces documents étaient pour les candidats des points d'appui nécessaires et indispensables pour contextualiser leurs propositions, mais aussi des éléments de discussion pouvant aboutir à la proposition de pistes de dépassement, que ce soit au niveau de la classe, de l'équipe pédagogique d'EPS, de l'établissement ou des relations extérieures.

Toutefois, il convient de rappeler que cette épreuve reste un écrit 2. D'une part, la réponse à la question posée est prioritaire dans l'évaluation et la notation des copies. D'autre part, l'épreuve reste une composition. Enfin, l'appui sur des données scientifiques, institutionnelles et professionnelles est incontournable pour étayer la réponse au sujet. Cette nouvelle épreuve d'écrit 2 articule donc les exigences déjà présentées dans les rapports du jury des sessions précédentes (qui restent donc toujours d'actualité) et les exigences spécifiques aux évolutions de cette session 2013, ces dernières étant analysées plus précisément dans la suite de ce document. Il s'agit désormais d'un écrit 2 contextualisé qui nécessite l'élargissement à différents niveaux d'intervention des propositions de réponse du candidat.

Le sujet d'écrit 2 de la session 2013 renvoyait explicitement à deux thématiques du programme : l'éducation pour la santé et la construction des compétences chez l'élève. Pour autant, il était tout à fait possible pour les candidats de s'appuyer sur les autres thématiques du programme dans l'optique de répondre à la question posée, comme par exemple « le développement de l'élève sur les pôles physique, psychologique et social » (afin d'identifier différents axes d'éducation pour la santé ou de problématiser certains éléments du dossier), « l'égalité et la réussite de tous les élèves » (en lien avec les problématiques d'estime de soi et d'inclusion) ou encore « la construction de l'autonomie de l'élève » (dans une perspective d'éducation pour la santé sur du plus long terme ou pour identifier le rôle actif de l'élève dans le processus de construction des compétences). Fort de cette inscription explicite dans le programme de l'épreuve d'écrit 2, il était attendu des candidats un effort particulier sur la mise en relation des éléments qui constituaient le sujet afin de répondre à la question posée.

Analyse du sujet

Le sujet proposé aux candidats de la session 2013 est composé de deux parties : une question précise et une orientation de la réponse à donner. La question demande aux candidats de mettre en relation un projet sociétal « une éducation pour la santé » et un projet disciplinaire « la construction des compétences dans toutes les dimensions de la discipline (EPS) ». La réponse à cette question est guidée par la seconde partie du sujet. Celle-ci devra s'appuyer sur des connaissances scientifiques (issues de revues ou ouvrages reconnus comme scientifiques), professionnelles (revues professionnelles, ouvrages pédagogiques, expertise professionnelle) ainsi qu'institutionnelles (textes

régissant l'enseignement au sein de l'Education Nationale). Les illustrations, comme autant d'actions professionnelles à présenter, devront obligatoirement s'appuyer sur les éléments du dossier. Les illustrations pour des élèves d'un autre établissement sont irrecevables.

La question posée suppose d'analyser le lien énoncé plus haut par le connecteur « en permettant ». Ce gérondif, complément circonstanciel de manière, indique que « l'éducation pour la santé » doit s'établir PAR « la construction des compétences en EPS ». Ce lien ainsi défini représente le cœur du sujet.

« L'éducation pour la santé » constitue l'un des éléments centraux du sujet. De manière générale, ce bloc définit les stratégies, les actions menées en faveur de la santé des élèves. Plus précisément, la notion « d'éducation » renvoie à la formation de l'élève afin qu'il puisse agir sur sa santé. Le « pour », différent du « à », pouvait être un axe de questionnement. Le « pour » induit un lien direct, c'est à dire une éducation qui générerait des bénéfices sanitaires concrets, immédiats et différés. Il s'agit alors d'un processus intervenant dans un contexte holistique. On considère alors que la santé n'est pas une norme mais un équilibre/déséquilibre, une recherche d'harmonie sans cesse questionnée en lien étroit avec le cadre de vie de l'élève. « Eduquer pour la santé » est une « éducation aux choix » éclairée, une éducation à la « prise de responsabilité » à la fois individuelle et collective, dans la sphère privée et publique.

Le « à », suscite une relation indirecte avec la santé, signifiant ainsi que l'on éduquerait à un état, à une norme connue de chacun. Cela invite davantage à une éducation aux connaissances à acquérir sur la santé en général. Toutefois, ces problématisations sur le « pour » vs « à » étaient multiples et le jury a reçu de façon égale les deux expressions, dès l'instant que le concept de santé prenait en compte un réel processus, et que l'éducation était appréhendée comme une action volontaire pour permettre aux élèves de se transformer. Enfin, le terme « santé » pouvait être appréhendé de différentes manières en s'inspirant des définitions, chartes ou déclarations de l'Organisation Mondiale de la Santé (création 1945 ; Ottawa, 1986 ; Sundsvall, 1991 ; Jakarta, 1997 ; Bangkok, 2005 ; etc.), en s'inspirant d'approches sociale, écologique, psychologique de la santé. Il était attendu de la part des candidats une acception du terme relativement large, incluant l'élève et le groupe classe, dans différentes dimensions de la personne (physique, mentale, sociale, expérientielle, affective..), sans omettre le caractère dynamique et variable de cet état de santé au cours du temps. Concernant ce bloc thématique, le recours à différentes définitions de « l'éducation pour la santé » était donc possibles. Les stratégies d'éducation pour la santé sont supportées par « des enseignants d'EPS », ce qui invite à prendre en compte le travail en équipe dans les propositions.

Le second bloc thématique est représenté par « la construction des compétences ». La compétence est largement définie dans la littérature (Perrenoud, Le Boterf, Delignières & Garsault, Meirieu, Jonnaert & Vander Borght,...), et dans les programmes. Dans l'ensemble, malgré les divergences, la compétence apparaît de manière consensuelle comme la capacité à mobiliser des ressources diverses pour exercer un acte efficace. La notion de « construction » pouvait être perçue du point de vue de l'enseignant et des élèves. Cette construction pouvant se faire par étapes, sur des fondations solides, et des régulations. Cette notion renvoie également à un processus actif de la part de l'élève afin de se rendre compétent dans la gestion de sa santé. De manière implicite, cette notion renvoie aux contenus nécessaires à s'approprier pour atteindre cet objectif. Le pluriel « des compétences » amène à identifier les différentes natures de compétences à faire acquérir : compétences attendues, compétences propres, compétences méthodologiques et sociales, compétences du socle commun.

Liée à ce bloc, une précision est apportée par l'expression « dans toutes les dimensions de la discipline ». Cette notion de « dimension » pouvait être appréhendée de manière extrêmement variée et toutes les acceptions ont été reçues par le jury dès l'instant qu'elles étaient définies et argumentées : selon la multiplicité des compétences (motrices vs méthodologiques et sociales), selon les différentes missions de l'enseignant (instruire, éduquer, former), selon les différents types d'organisation pédagogique (petits groupes, groupes classe, regroupement de classe), ou selon les différents contextes d'exercice du métier (leçon, association sportive, UNSS, section sportive, accompagnement éducatif, projet pédagogique de réussite éducative, professeur principal, participation à des projets inter-disciplinaires, liens avec des partenaires extérieurs). D'autres façons d'appréhender les différentes dimensions de la discipline pouvaient être envisagées.

Le terme « contribuer » amène les candidats à nuancer les propositions pour éviter de tomber dans un angélisme simplificateur et à montrer que l'EPS n'est pas la seule discipline à participer à l'atteinte de cet objectif.

Enfin, le terme interrogatif « comment » conditionne la totalité de la réponse au sujet. Il s'agit de proposer des actions concrètes d'enseignement, qu'il s'agira de justifier.

Le dossier d'appui

Cette nouvelle épreuve d'écrit oblige, de fait, de répondre au sujet en utilisant les éléments du dossier d'appui. Cette année celui-ci était composé, en dix pages, de plusieurs documents :

Document 1 : extrait du projet d'établissement

Document 2 : extrait du projet pédagogique d'éducation physique et sportive

Document 3 : extrait du projet de l'association sportive

Document 4 : extrait de 2 classes de 3ème et caractéristiques des élèves

Document 5 : extrait de la note d'information 11-17 DEPP 2011 « éducation à la santé dans les établissements du second degré (2008-2009)

Ne pas tenir compte des documents dans sa copie conduit le candidat à être hors-épreuve, et devient alors réhibitoire. Le jury n'attend pas un relevé exhaustif des éléments remarquables au regard du sujet, mais souhaite un choix dans ceux-ci, une interprétation (voire émettre des hypothèses). Ce processus de sélection doit en conséquence participer à la justification de l'engagement du candidat dans une action pédagogique, didactique, éducative.

Une synthèse générale de ce dossier permet de donner une orientation, un sens aux actions envisagées. En effet, il s'agit ici d'un EPLE dont le personnel est conscient qu'il doit gérer au mieux la mixité sociale très hétérogène de son public (en termes de catégories socio-professionnelles, mais aussi d'origine géographique, d'histoires de vie...). C'est comme si cette hétérogénéité était contenue au cycle d'adaptation et qu'elle s'amplifiait ensuite dans le cycle d'orientation en raison des options et des compositions des classes (Cf. les caractéristiques des deux classes de 3ème). Les indicateurs semblent le confirmer (redoublement important, résultats faibles au DNB, passage en 2nde générale dans la moyenne statistique). Toutefois ces résultats peuvent être interprétés de manière nuancée dans la mesure où la part des élèves issus de l'éducation prioritaire n'est pas explicitement exposée. La question de cette « évaporation » des élèves avant la 3ème peut interpeller les stratégies mises en place au sein de cet établissement.

L'éducation pour la santé semble prise en compte de manière explicite au niveau du Projet d'Etablissement, en se centrant sur les élèves en surpoids ou sur la prise d'initiative. L'éducation pour la santé n'est pas reprise dans les objectifs du projet d'EPS. L'EPS présentée dans ce dossier semble une EPS de qualité qui est plutôt destinée à des élèves sportifs de genre masculin (Cf. les options EPS, la prégnance de la Compétence propre n°4 au Diplôme National du Brevet, les activités présentées à l'AS).

Il n'est pas exigé que dans l'introduction soit mentionnée une présentation précise des éléments retenus du dossier mais le fait de ne jamais y faire référence dans cette partie du devoir empêche, de fait, de contextualiser la problématique et le plan. Très souvent, les copies ne faisant aucun lien au dossier lors de l'introduction se sont avérées hors-épreuve, car non contextualisées, même si le thème de l'éducation pour la santé par l'acquisition des compétences a été, par ailleurs, bien traité.

Le jury est conscient que les pistes sont nombreuses et que le candidat doit effectuer des choix parmi les actions possibles pour présenter et développer certaines d'entre-elles. Le sujet posé demande que les actions pédagogiques, didactiques et éducatives proposées aient un ancrage dans le contexte de ce collège. Les informations des différents documents pouvaient être mises en synergie, comme elles pouvaient être prises en compte séparément. Par exemple la pratique d'activités scolaires de développement et d'entretien de soi, obligatoirement mise en place dans le cadre des interventions pédagogiques particulières (programme collège 2008), pouvait être clairement justifiée par les élèves de la classe de 3èmeA qui se mettent difficilement en projet, mais aussi par l'axe du projet d'établissement : « Contribution de l'EPS au socle commun : à la citoyenneté, à l'initiative/autonomie » et/ou par le projet pédagogique : « S'investir dans un projet personnel ».

Le jury attire l'attention du candidat sur le fait que les liens doivent être établis explicitement. Toute information relevée dans le document doit être ensuite interprétée pour justifier d'une action spécifique envers l'éducation pour la santé. Par exemple relever que certains élèves de 3èmeB ont « une estime de soi et une image du corps mal vécue » ne suffit pas pour écrire « qu'en développant une image de soi plus juste, ces élèves vont être éduqués pour la santé ». Le lien est à construire entre une image de soi dévalorisée, qui empêche de se risquer à entreprendre des apprentissages, et un projet d'enseignement où les élèves ont à se positionner, à réaliser des choix tactiques et à les assumer, à mesurer les progrès accomplis dans la pratique d'une APSA. Ainsi l'élève développe un processus de santé citoyenne car il se pilote grâce à une auto-détermination encadrée par l'enseignant. L'activité de ce dernier est donc prépondérante dans ce processus. Toutefois, le dire ne suffit pas. Il est attendu de présenter précisément les procédures mises en place par l'enseignant pour atteindre cet objectif.

De plus les informations données dans ce dossier ne sont pas à charge ou à décharge. Elles peuvent être un appui pour développer certaines actions favorables à l'éducation pour la santé, comme par exemple le Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté, actif au sein de ce collège. Mais ces informations peuvent laisser apparaître des dysfonctionnements, voire des manques en relation au sujet posé, comme par exemple la programmation en EPS (certes recevable vis-à-vis des textes programmes) mais saturée par les activités sollicitant la compétence propre n° 4, que ce soit en 3ème ou dans l'association sportive ; il s'agit bien pour le candidat d'interpréter les informations mises à sa disposition.

Enfin, il est attendu des propositions qu'elles dépassent la seule action de l'enseignant, isolé face à ses élèves. Une mise en synergie de certaines actions, avec ses collègues d'EPS mais aussi avec les autres partenaires éducatifs de ce collège (et dans des structures spécifiques) sont exigées dans cette nouvelle épreuve. Le document 5 (extrait de la note d'information 11-17 DEPP 2011) pouvait être une aide pour le candidat en l'orientant par exemple vers des actions interdisciplinaires sur l'éducation nutritionnelle, ou sur la faible représentation de l'EPS concernant la prévention des conduites à risques qui s'inscrivent dans l'éducation pour la santé. Ce document était un support possible pour répondre au sujet posé.

Concernant le document 4 qui présente les caractéristiques de deux classes de 3ème, le jury a considéré cette année que de ne pas prendre en compte ces informations était rédhibitoire au regard de cette épreuve. En revanche, il était possible de ne s'appuyer que sur les caractéristiques d'une seule de ces deux 3ème. Le candidat avait toute latitude pour développer des actions avec un autre niveau de classe, s'il le jugeait utile à sa démonstration. Les nombreuses caractéristiques permettaient d'engager de nombreuses propositions comme par exemple la gestion dans la classe puis dans l'établissement des élèves inaptes, associer les buts de maîtrise aux buts de performance pour relativiser la victoire et la défaite, pour mesurer ses progrès, modifier la programmation pour diminuer le poids relatif de la CP4. Mais dans tous les cas, il s'agit toujours de justifier ces actions au regard du sujet posé : comment ainsi permettre une éducation pour la santé par l'acquisition des compétences ?

Le document 3 relève une association sportive active, mais dont les effectifs baissent et qui propose uniquement des activités d'opposition. Par exemple une autre offre de programmation, plus équilibrée et polyvalente pouvait permettre une pratique volontaire d'élèves aux représentations sociales des APSA plus genrées, plus variées. Cette pratique volontaire et fidélisée est un atout dans la construction d'un « habitus santé ».


Le document 2 et le document 1 montrent que le projet pédagogique est beaucoup moins explicite que le projet d'établissement en matière d'éducation pour la santé. Il s'agit donc bien ici de relever certains manques (programmation à discuter) mais aussi certaines ressources (élèves fortement impliqués en stage d'activité de pleine nature en 5ème, petits groupes d'apprentissage en natation) qui pouvaient engager autant d'actions recevables si le lien avec l'éducation à la santé était explicite. Il en est de même avec le projet d'établissement qui témoigne de bonnes conditions de fonctionnement en EPS et la prise en compte d'élèves vulnérables au cours de leur scolarité. Mais en même temps l'identification de sections sportives connotées masculines pouvait être infléchie par d'autres propositions organisationnelles et didactiques pour donner à plus d'élèves la possibilité de s'impliquer dans une pratique sportive de façon continue. Le plaisir et les progrès moteurs sont des moyens pour poursuivre et soutenir une dynamique personnelle de santé.

Le jury a pu relever que les actions les plus efficaces au regard du sujet posé s'appuyaient sur des informations prélevées dans le dossier, qui étaient ensuite interprétées pour justifier d'une action volontariste de l'enseignant. Celles-ci étaient en lien explicite avec l'éducation pour la santé et les compétences. Dans le meilleur des cas, ensuite, elles étaient planifiées dans l'année et des indicateurs permettaient de la réguler voire de l'évaluer.

Cette nouvelle épreuve d'écrit 2 demande au candidat de présenter et de discuter des savoirs professionnels en actes qui dépassent le seul cadre de sa classe. La préparation à cette épreuve peut se réaliser en investissant toutes les dimensions de ses missions d'instruction, de formation, d'éducation au sein de la communauté éducative à laquelle il appartient. La connaissance des structures internes spécifiques aux autres types d'EPL est aussi incontournable.

Repères pour l'évaluation

1. Bandeau

	Positionnement de la copie			Curseur
	Niveaux d'articulation entre « construction des compétences par les élèves dans les différentes dimensions de la discipline » et « éducation pour la santé »	Niveaux des actions mises en œuvre par rapport au dossier d'appui	Notes	Cohérence et pertinence des connaissances scientifiques et institutionnelles
Niveau 5	Comment, en quoi et dans quelle mesure les enseignants d'EPS peuvent-ils contribuer à l'éducation pour la santé par la construction de compétences par les élèves dans les différentes dimensions de la discipline, et réciproquement ?	Les actions à différents niveaux (classe, équipe EPS, établissement, partenaires extérieurs) sont <u>justifiées, liées et nuancées</u> par rapport à la question posée par le sujet, et permettent d'envisager de <u>réelles transformations</u> .		
	<u>Articulation CIRCULAIRE</u> entre Construction des compétences et Education pour la santé *Idem Niveau 4 *La réciprocité au sein de l'articulation est discutée *Les nuances et les limites de l'articulation sont analysées (temporalité, priorité, indicateurs,...)			
Niveau 4	Comment les enseignants d'EPS peuvent-ils contribuer à l'éducation pour la santé par la construction de compétences par les élèves dans les différentes dimensions de la discipline ?	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> .		
	<u>Construction des compétences => Education pour la santé</u> *L'éducation pour la santé est conçue comme une conséquence du processus de construction des compétences *L'élève est acteur de ses transformations *La contribution de l'EPS à l'éducation pour la santé est discutée (l'enseignant d'EPS n'agit pas seul) *Différentes dimensions de la discipline sont exploitées			
Niveau 3	Comment l'enseignant d'EPS peut-il à la fois éduquer pour la santé et faire acquérir aux élèves des compétences dans les différentes dimensions de la discipline ?	Les actions en direction des classes et de l'équipe EPS sont <u>expliquées</u> par rapport à la question posée par le sujet. Les actions au niveau de l'établissement restent <u>formelles ou descriptives</u> .		
	<u>Education pour la santé ET Construction des compétences</u> *L'éducation pour la santé et les compétences sont mentionnées *L'articulation est descriptive et irrégulièrement envisagée *La construction des compétences par l'élève est un produit et non un processus *La contribution de l'EPS à l'éducation pour la santé est peu ou pas discutée *Différentes dimensions de la discipline sont évoquées			
Niveau 2	Comment l'enseignant d'EPS peut-il éduquer pour la santé ?	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. <u>Pas ou peu</u> d'actions envisagées au niveau de l'établissement.		
	<u>Education pour la santé</u> *La santé est appréhendée globalement *Les compétences sont absentes ou à peine évoquées *L'éducation pour la santé est un allant de soi, une conséquence de toute action pédagogique			
Niveau 1	*L'éducation pour la santé est absente ou à peine évoquée *Aucun appui sur les documents fournis *Hors-sujet (devoir générique sur l'EPS, l'apprentissage, les finalités,...) *Devoir inachevé			

Commentaires sur le bandeau et le curseur

Au regard de la nouvelle forme de l'écrit 2 de l'agrégation interne, le bandeau s'est constitué en deux colonnes de valeur équivalente et d'un curseur. L'entrée dans le bandeau se fait par la première colonne : « Niveaux d'articulation entre « construction des compétences par les élèves dans les différentes dimensions de la discipline » et « éducation pour la santé » ». La copie est positionnée dans un niveau. Un deuxième positionnement se fait ensuite dans la seconde colonne : « Niveaux des actions mises en œuvre par rapport au dossier d'appui ». Celui-ci va soit confirmer la copie dans un niveau, soit faire monter ou descendre la valeur de la copie d'un niveau. Le placement dans chacun des niveaux est dépendant des items qui y sont rattachés. Le curseur peut faire monter ou descendre la note dans un niveau du bandeau, ou aux frontières des niveaux. Le curseur retenu pour cette session 2013 est la cohérence et pertinence des connaissances scientifiques et institutionnelles. A partir de l'analyse du sujet et de la lecture des copies, les principaux critères qui ont conduit à positionner les productions des candidats sont les suivants.

Niveau 1

Le traitement du sujet est très incomplet engendrant un devoir générique sur l'EPS et les apprentissages. L'éducation pour la santé est absente ou à peine évoquée.

La composition ne prend pas appui sur le cadre proposé par les documents fournis, ce qui conduit le candidat à être en dehors des exigences de l'épreuve d'écrit 2 sous sa forme actuelle.

Même si l'épreuve d'écrit 2 a été modifiée, elle reste toujours dans les textes la réglementant une composition. Le devoir doit donc respecter les règles méthodologiques de la dissertation. La forme de la composition a pu être réhabilitée : devoir inachevé, absence de conclusion, troisième partie annoncée mais absente ou à peine esquissée, suite d'alinéas....

Certaines propositions ont été considérées comme irrecevables du point de vue du concours (par exemple la remise en cause d'un texte officiel réglementaire ou des programmes).

Niveau 2

Du point de vue de la colonne « Niveaux d'articulation entre « construction des compétences par les élèves dans les différentes dimensions de la discipline » et « éducation pour la santé » »

Le candidat, dans sa production, répond à la question : « Comment l'enseignant d'EPS peut-il éduquer pour la santé ? »

La santé est appréhendée globalement sans que l'éducation à la santé soit questionnée, ou de façon relativement formelle. Le jury constate une absence de démonstration, de discussion autour du lien entre compétences et santé, qui était pourtant induite dans le libellé avec l'utilisation du terme « par ». Dans ce niveau, l'acquisition des compétences est considérée comme inhérente à la pratique des APSA et donc l'EPS permet de façon « automatique » (ou magique) l'éducation à la santé ou plutôt permet la santé physique, morale et sociale des élèves. La contribution de l'EPS pour la santé des élèves n'est pas discutée, elle est une évidence. La diversité des compétences construites en EPS n'est que partiellement abordées sans pour autant que l'apprentissage moteur soit central. Les compétences méthodologiques et sociales ne s'articulent pas avec la dimension motrice de la discipline. Le devoir parle de compétences acquises mais pas de construction de compétences.

Du point de vue de la colonne « Niveaux des actions mises en œuvre par rapport au dossier d'appui »

Les propositions sont plaquées et génériques, et pourraient être valables quelle que soit la classe ou le contexte, ce qui traduit une exploitation très faible des éléments constitutifs du dossier d'appui. Elles se limitent presque uniquement au cadre de l'EPS obligatoire. L'enseignant d'EPS agit seul. Les actions au niveau de l'équipe pédagogique d'EPS ou de l'établissement sont absentes ou à peine évoquées. Les propositions sont constituées d'une juxtaposition de données sans articulation pédagogique.

Niveau 3

Du point de vue de la colonne « Niveaux d'articulation entre « construction des compétences par les élèves dans les différentes dimensions de la discipline » et « éducation pour la santé » »

Le candidat, dans sa production, répond à la question : « Comment l'enseignant d'EPS peut-il à la fois éduquer pour la santé et faire acquérir aux élèves des compétences dans les différentes dimensions de la discipline ? »

Le devoir fait un lien descriptif entre les compétences développées et l'éducation pour la santé. Par exemple, le candidat met en place des formes de groupement particulières en expliquant comment elles peuvent contribuer à la santé sociale des élèves et à leur éducation pour la santé. De façon plus ou moins juxtaposée, le candidat envisage ensuite en quoi ses propositions permettent également l'acquisition de compétences.

L'articulation entre les deux aspects est très peu ou pas discutée. La contribution de l'EPS à l'éducation pour la santé est peu abordée, elle peut être appréhendée en introduction et abandonnée dans le développement. Différents registres de compétences sont évoqués (compétence attendue, compétence propre à l'EPS, compétence méthodologique et sociale, compétence du socle,...), mais l'implication de l'élève dans la construction de ses compétences n'est pas clairement exprimée. Des apprentissages sont identifiés sur différents registres (moteurs, méthodologiques et sociaux) dans leur relation à un type de santé (physique, psychologique ou sociale). Le candidat a perçu l'organisation globale du sujet en étant dans l'articulation des deux thématiques, mais l'opérationnalisation des propositions n'est pas toujours en adéquation avec le propos initial et n'envisage pas l'impact d'une thématique sur l'autre.

Du point de vue de la colonne « Niveaux des actions mises en œuvre par rapport au dossier d'appui »

Les propositions se situent essentiellement dans les classes. Elles sont expliquées en fonction de la problématique du sujet. Le candidat ne parvient pas à inscrire ses propositions dans un champ plus large d'intervention que sa classe : celui de sa discipline, celui de son équipe éducative, celui de son établissement et par extension celui des partenaires extérieurs. Par conséquent, l'enseignant d'EPS agit essentiellement seul. Parfois, quelques propositions au niveau de l'établissement (AS, Projet interdisciplinaire, CESC, etc.) sont faites sans être approfondies expliquées, et/ou mises en relation avec le sujet. Elles ne sont donc qu'un simple affichage, qui n'est pas au service de la démonstration.

Niveau 4

Le candidat, dans sa production, répond à la question : « Comment les enseignants d'EPS peuvent-ils contribuer à l'éducation pour la santé par la construction de compétences par les élèves dans les différentes dimensions de la discipline ? »

Du point de vue de la colonne « Niveaux d'articulation entre « construction des compétences par les élèves dans les différentes dimensions de la discipline » et « éducation pour la santé » »

Ce type de devoir répond réellement à la question posée par le sujet. Le candidat montre que c'est grâce à la construction de compétences par les élèves que l'EPS va contribuer à l'éducation à la santé de ces mêmes élèves. L'éducation pour la santé devient centrale et non plus seulement l'impact sur la santé des élèves. L'élève prend une part active dans la construction de ses compétences (attendues, propres à l'EPS, méthodologiques et sociales), ce qui concourt à l'éducation pour la santé. Le devoir discute ce postulat en évaluant la contribution de l'EPS.

Du point de vue de la colonne « Niveaux des actions mises en œuvre par rapport au dossier d'appui »

L'enseignant d'EPS est positionné comme un acteur privilégié dans l'établissement. Il agit non seulement dans sa classe, mais il est également force de propositions au sein de son équipe pédagogique d'EPS, des équipes pédagogiques de classe ou de l'établissement. Il apporte sa spécificité, sa plus-value auprès d'autres intervenants.

Niveau 5

Le candidat, dans sa production, répond à la question : « Comment, en quoi et dans quelle mesure les enseignants d'EPS peuvent-ils contribuer à l'éducation pour la santé par la construction de compétences par les élèves dans les différentes dimensions de la discipline, et réciproquement ? »

Du point de vue de la colonne « Niveaux d'articulation entre « construction des compétences par les élèves dans les différentes dimensions de la discipline » et « éducation pour la santé » »

Les copies de ce niveau possèdent les mêmes caractéristiques que les copies du bandeau 4. Les nuances et les limites de l'argumentation permettent d'envisager une réflexion problématisée autour des notions de temporalité, de priorité, de hiérarchie, d'indicateurs d'atteinte des objectifs affichés,... Les candidats ont certes discuté l'éducation pour la santé par la construction de compétences par l'élève, mais ont également montré que la construction de ces mêmes compétences permettait, en retour, d'enrichir l'éducation pour la santé. L'articulation entre les principales thématiques du sujet était donc envisagée dans une logique circulaire d'enrichissement réciproque.

Du point de vue de la colonne « Niveaux des actions mises en œuvre par rapport au dossier d'appui »

Les candidats placés dans ce niveau ont les mêmes caractéristiques que ceux du niveau 4, mais ils ont pu fréquemment montrer une articulation et une liaison entre leurs propositions au niveau de la classe, de l'EPS et de l'établissement, autour d'une thématique bien identifiée et adaptée au sujet.

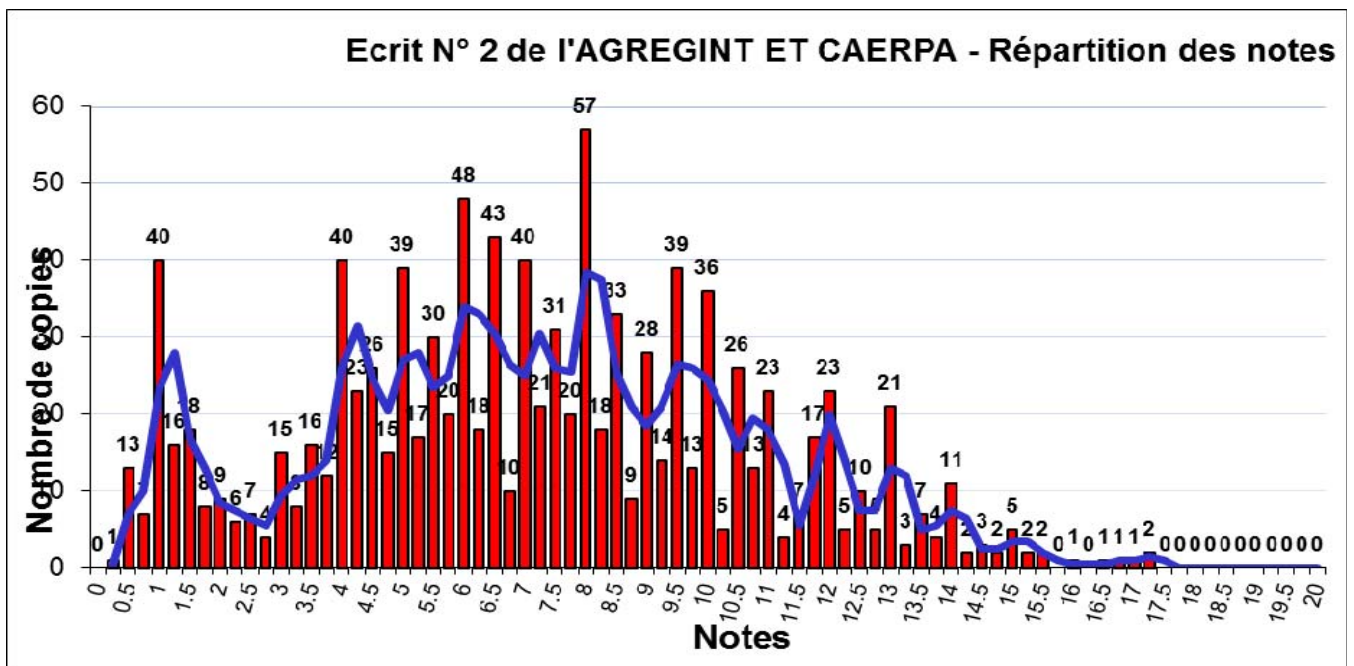
Curseur

Les connaissances théoriques référencées doivent absolument et majoritairement être actualisées. Il est attendu d'un candidat à ce concours la maîtrise d'un panel varié et diversifié de références théoriques (de nature scientifique, professionnelle, institutionnelle). Les connaissances scientifiques, professionnelles et institutionnelles sont souvent peu intégrées à la démonstration. Elles fonctionnent souvent comme des citations qui justifient les propositions sans que la relation entre mises en œuvre, connaissances et sujet ne soit discutée. Dès qu'elles sont mises en relation avec la question posée par le sujet et les informations des documents d'appui dans une optique de réelle argumentation, les références scientifiques et professionnelles soutiennent la démonstration et lui donnent un impact beaucoup plus significatif.

Syntaxe, orthographe, calligraphie

Les correcteurs insistent sur l'importance d'une syntaxe, d'une orthographe et d'une calligraphie soignées pour que le fond du discours ne soit pas perturbé par la mise en forme de celui-ci.

Répartition des notes d'écrit 2



EPREUVES D'ADMISSION

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION - Session 2013

Le présent rapport précise les orientations de la session 2013, les nouvelles modalités de l'épreuve d'oral 1 permettant d'envisager ainsi des contenus de formation en adéquation avec l'épreuve.

Cadre général de l'épreuve

La première épreuve d'admission, d'une durée de 1h30, est dotée d'un coefficient 4.

L'épreuve s'organise en deux temps : la présentation orale et numérique d'un exposé (30 mn utilisées en totalité ou non par le candidat) suivi d'un entretien d'une durée incompressible de 60 mn. Le jury est constitué de trois personnes (un personnel des corps d'encadrement, un enseignant du second degré, un enseignant de l'enseignement supérieur).

Question posée pour la session 2013 :

« En fonction de vos choix didactiques et de choix pédagogiques que vous retiendrez dans le projet EPS du collège ou du lycée X, proposez et justifiez deux séquences d'enseignement dans la leçon X, Y du cycle de (APSA du programme) s'adressant à tous les élèves de la classe de X.

Chaque séquence d'enseignement sera comprise comme une partie d'une des deux leçons et aura une durée minimale de 15 minutes. »

Les modalités de passation de l'épreuve sont rappelées lors de l'accueil des candidats :

- Les candidats sont convoqués 10 mn avant le début de préparation de l'épreuve pour prendre connaissance du dossier support du sujet ;
- L'ordre d'attribution des dossiers est établi par un tirage au sort effectué par le jury ;
- La fiche sujet précise le type d'établissement, les deux leçons imposées support des deux séquences d'enseignement, l'APSA, la classe ou le groupe d'élèves concernés. Des précisions complémentaires peuvent y être mentionnées. Elles concernent le plus souvent une modification des conditions de déroulement des séances ou des séquences au regard des conditions habituelles décrites dans le dossier. Leur vocation est d'apporter des précisions au candidat, de permettre des enrichissements possibles et non de le déstabiliser ;
- La lisibilité du sujet est vérifiée conjointement par le candidat et le secrétariat du concours avant l'entrée dans la salle de préparation ;
- En salle de préparation, le candidat dispose d'un ordinateur équipé des logiciels Xmind, pack office (powerpoint, excel, word) freemind, pointofix et contenant une version numérique du dossier, des textes de programmes d'EPS du collège, du lycée général et technologique et du lycée professionnel et des fiches ressources. Il dispose également de 4 clés USB à fournir aux jurys sur lesquelles est enregistrée sa présentation. Une version papier du dossier est aussi à disposition.
- A l'issue des cinq heures de préparation, le candidat est conduit dans une salle d'interrogation. Il dispose d'un temps suffisant pour installer l'ordinateur utilisé, donner aux jurys les clés USB comprenant son ou ses support(s) numérique(s) avant de débiter sa présentation.

Le dossier rassemble les principaux projets (de classe, de cycle, d'EPS, d'AS, d'établissement), les caractéristiques de l'environnement de l'établissement (local, sportif, culturel, social et économique) ainsi que les contenus de toutes les leçons et bilans du cycle que le candidat est invité à exploiter.

Sur la durée du concours, les sujets ont couvert de façon homogène tous les niveaux d'enseignement, tous les niveaux de classe, la diversité des EPLE et de leur contexte, ainsi que la totalité des APSA du programme de l'épreuve ;

Les séquences intègrent l'ensemble des différents moments correspondant à leur déroulement : depuis l'activité de l'enseignant jusqu'à celle de tous les élèves de la classe. Les leçons supports des séquences ne sont ni la première, ni la dernière du cycle. Les séquences ne peuvent avoir pour objet l'échauffement.

La production de supports numériques :

Dans la salle d'interrogation, la projection par vidéo projecteur est effectuée sur un tableau blanc qui peut également servir comme outil pour préciser et illustrer l'organisation pédagogique ou les dispositifs (possibilité d'écrire directement sur les images projetées). Un petit tableau blanc supplémentaire reste à disposition. Ces différents médias peuvent permettre d'enrichir les capacités de communication du candidat, mais ils ne constituent en tout état de cause que des supports au service de la prestation.

Compte tenu de cette modification du support, la présentation et la conception des séquences demandent une préparation adaptée à la manipulation des outils informatiques. Il n'est pas attendu de format ou de modèle

particulier, ni l'utilisation de l'intégralité des logiciels présents.

L'exposé

La nature et le positionnement des séquences dans la leçon sont déterminés par le candidat en fonction de ses choix didactiques et pédagogiques qu'il se doit d'illustrer et de resituer en continuité ou en rupture avec le contenu du dossier.

Les deux séquences d'enseignement doivent être présentées, justifiées et articulées au regard d'un contexte singulier d'enseignement et d'un public particulier. Leur contenu formalise les apprentissages attendus de tous les élèves de la classe concernée en relation avec les stratégies d'enseignement choisies.

Le candidat ne présentant qu'une séquence à l'exposé n'est interrogé que sur celle-ci, même si la seconde est présente sur le support numérique

L'entretien

Le candidat est interrogé sur la précision de son diagnostic, la cohérence et la pertinence intra séquence et inter séquences, le réalisme de ses choix, la validité de ses démarches pédagogique et didactique au regard des éléments du contexte. Le jury s'appuie sur les propositions du candidat pour sonder ses capacités de réflexion et d'argumentation. Celui-ci est invité à préciser les différents effets attendus et à expliciter les stratégies d'enseignement et d'apprentissage en jeu au cours des deux séquences d'enseignement et plus largement au cours du cycle.

Son niveau de réflexion doit permettre de révéler une prise de position forte en relation avec les enjeux actuels de la discipline et du système éducatif.

La capacité à échanger, à prendre en compte le questionnement du jury comme un point d'appui pour élargir sa réflexion, voire pour contre argumenter, est valorisée.

Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury

L'épreuve nécessite un haut degré de professionnalité. En effet, le candidat devra révéler une expertise de praticien mais également montrer qu'il constitue une ressource potentielle pour les missions de formation et d'innovation, les fonctions de référent pédagogique et de conseil qui peuvent être dévolues à un professeur agrégé d'EPS recruté par la voie interne.

Démontrer sa capacité à élargir son action au-delà du seul cadre de la classe devient donc de plus en plus primordiale.

Les connaissances scientifiques, culturelles et institutionnelles doivent permettre de valider les propositions émanant de l'expérience professionnelle du candidat. Il doit être en mesure de réaliser une prestation riche et structurée qui met en évidence les apprentissages de tous les élèves de la classe au sein d'une temporalité pertinente.

L'objectif est de rendre tous ces élèves compétents et éduqués au sens où le définissent les programmes de la discipline et les textes sur l'Ecole.

A propos du changement du support de présentation :

Ce qui peut permettre d'enrichir la prestation :

- L'utilisation optimale du numérique lorsque la complexité des inter-relations entre déterminants et propositions est mise en évidence
- L'exploitation de tous les moyens disponibles pour expliciter et schématiser les dispositifs utilisés (organisation spatiale, fiches-élèves etc.)
- Un temps important à consacrer aux séquences par rapport à celui utilisé pour la simple restitution d'éléments du dossier déjà connus par le jury
- La conception d'un support de présentation permettant au candidat de rester en communication avec le jury et d'apporter des éclairages au-delà de la simple lecture de diapositives.
- Des diapositives préparées mais diffusées spécifiquement pour éclairer les réponses lors de l'entretien

Ce qui peut desservir la prestation :

- L'utilisation artificielle d'effets numériques sans intérêt avec le propos
- L'utilisation de « copier-coller » trop important et qui densifie de façon inutile le support: ce sont les choix du candidat qui restent premiers, les éléments sont à invoquer uniquement en tant que déterminants permettant de justifier ces choix
- Les diapositives trop édulcorées ne servant qu'à donner les grands titres
- Une mauvaise gestion du temps (déséquilibre entre les séquences...)

Le jury rappelle que tout ce qui permet la clarification des propositions est une plus value apportée au discours.

Cadre d'analyse de la prestation du candidat

Les axes de questionnement du jury ont eu pour objet d'impulser un entretien plus fluide et davantage construit sur un mode « spiralaire », prenant pour point de départ les propositions du candidat pour les questionner à différents niveaux d'analyse. Il est ainsi souhaité de pouvoir élargir les réflexions à différents cadres (culturel, scientifique, institutionnel...), à différents types d'enjeux et surtout interroger la cohérence qui unit l'ensemble.

La prestation des candidats lors de l'exposé et de l'entretien, appréciée selon quatre axes de questionnement et notée de manière globale, est présentée ci-dessous :

Les déterminants des séquences et leurs articulations

Les capacités de synthèse et d'adaptation du candidat doivent lui permettre de réaliser un diagnostic précis des éléments du dossier, afin de concevoir un ensemble de séquences réalistes et mises en perspective : Pourquoi avoir retenu tel ou tel objectif du projet d'établissement ou du projet d'EPS? Quel est le fil conducteur de votre projet de formation ? Pourquoi ces séquences avec cette classe et ces élèves et pas d'autres ?

Les acquisitions et les transformations de tous les élèves au regard de la compétence attendue en lien avec les stratégies d'intervention de l'enseignant

Les contenus d'enseignement présentés lors des séquences, au-delà de ceux relevant spécifiquement de l'APSA, doivent révéler l'articulation faite entre les compétences propres et les compétences méthodologiques et sociales, permettant les transformations motrices mais aussi les transformations sociales ou affectives. Leur appropriation par les élèves dans le contexte identifié est la condition d'atteinte de la compétence attendue fixée par les programmes de la discipline et les objectifs de l'Ecole de façon plus générale dans un véritable projet de formation.

La stratégie utilisée par le candidat pour faire acquérir ces compétences est déterminée par les caractéristiques des élèves, mais aussi tous les autres déterminants. Cette stratégie se doit d'être adaptée, différenciée mais surtout d'être concrètement mise en œuvre dans les séquences : les situations d'apprentissage doivent « vivre ».

La temporalité des apprentissages dans le projet de transformation proposé

Les apprentissages proposés doivent déboucher sur de réelles transformations. De fait, l'explication de leur progressivité est attendue en prenant en compte le fait qu'elle peut être variable selon les élèves. Cette exigence vaut pour les différents types de contenus, qu'ils soient en lien avec les compétences attendues (compétences propres ainsi que compétences méthodologiques et sociales) ou avec le socle commun.

L'analyse réflexive sur les enjeux de la discipline et du système éducatif

A partir de l'analyse initiale du contexte local et de ses propositions, le candidat est invité à démontrer sa contribution professionnelle à la réussite des élèves dans l'établissement comme acteur disciplinaire et membre impliqué de la communauté éducative, Il pourra s'autoriser des prises de position personnelles, conscient de ses devoirs vis-à-vis de l'institution mais également en mesure d'y apporter un regard critique et constructif.

Les différents niveaux de prestation des candidats observés

BANDEAU 4 :

Intègre des séquences d'enseignement dans un projet de formation complet, équilibré et opérationnel à destination de tous les élèves.

Choix pertinents opérationnalisés dans les séquences

L'analyse multi factorielle conduit à des propositions stratégiques qui exploitent les *singularités du contexte* d'enseignement ainsi que la compétence attendue qui doit être analysée et investie dans toutes ses dimensions et ses enjeux.

Apprentissages situés pour tous les élèves dans et entre les séquences

Les propositions mettent en perspective la complexité des situations d'enseignement/apprentissage et s'adressent à *chaque élève*. Le candidat identifie les transformations visées en fin de cycle et est capable de

justifier en quoi ce qu'il y a à apprendre dans chacune des séquences permet aux élèves de se transformer. Il présente des contenus prioritaires hiérarchisés et prévoit évolutions et variables. Les apprentissages sont situés dans le temps et mis en perspective. Les compétences développées prennent en compte l'articulation entre la compétence propre et les compétences méthodologiques et sociales.

Enseignant stratège

Le candidat identifie les types d'activité pour tous les élèves dans les différents temps des séquences présentées. Le passage d'une séquence à l'autre intègre les rythmes et les formes d'apprentissage des élèves. **Les stratégies d'intervention sont adaptées et différenciées** en fonction de la nature de ce qu'il y a à apprendre, des ressources et des caractéristiques de chaque élève.

Vision et implication élargies et nuancées

Le candidat révèle une vision globale de sa mission d'enseignant à partir de la spécificité de son expérience d'enseignant d'EPS. Un positionnement argumenté par des éclairages variés utilisant un cadre d'analyse référencé, lui permet de prendre de la distance avec sa professionnalité, de pondérer ses propos et de manifester une **implication réfléchie et forte** au service de sa discipline dans sa classe, dans l'établissement et en dehors de celui-ci.

BANDEAU N°3 :

Articule des séquences d'enseignement dans un projet de transformation

Les choix des séquences sont justifiés

Le choix des séquences exposées et leur articulation témoignent d'une prise en compte cohérente des **principaux éléments du contexte**. La compétence attendue est prise en compte et revisitée régulièrement lors des séquences. L'engagement en termes de continuité ou de rupture par rapport à la démarche présentée dans le dossier est visible et pertinent.

Apprentissages identifiés et effectifs

Le candidat identifie ce qu'il y a à apprendre (au regard de la compétence attendue dans l'APSA, de la compétence propre à laquelle elle se rattache, et des compétences méthodologiques et sociales) et présente des contenus adaptés aux **caractéristiques de la classe** et de la logique de l'APSA support. Les séquences s'inscrivent dans une temporalité qui exprime une logique de progressivité et ce, quelle que soit la nature des apprentissages recherchés.

Enseignant régulateur, intervention ciblée et différenciée

L'enseignant effectue **des régulations différenciées**, concrètes et adaptées. Les compétences méthodologiques et sociales ne se limitent pas à l'attribution des rôles sociaux. L'analyse des élèves est sollicitée notamment par des contenus identifiés.

Vision fonctionnelle et éclairée des textes

La connaissance des textes dépasse le cadre disciplinaire.

Le candidat utilise différents registres d'argumentation afin d'étayer ses propositions et se positionne en tant qu'**acteur investi dans son établissement**

BANDEAU 2 :

Juxtapose des séquences d'enseignement dans un projet de transformation partiel

Les séquences et les choix au regard du dossier sont génériques

Des insuffisances sont notées dans les orientations prises :

- soit les choix sont univoques (focalisés sur un pôle, soit didactique soit pédagogique),
- soit ils traduisent la volonté exagérée de contribuer à de trop nombreux axes des projets.

Les séquences sont présentées pour des élèves non identifiés ou identifiés partiellement (impression de placage des situations), le lien entre les deux n'est que formellement construit. La compétence attendue est proposée au début de l'exposé, mais n'est ni analysée, ni revisitée au cours des séquences.

Apprentissage implicite

Le candidat identifie ce qu'il y a à apprendre mais **les contenus sont descriptifs** et souvent présentés comme une succession d'opérations à réaliser par les élèves. Même si certaines intentions sont recevables, l'opérationnalisation est trop peu effective. L'apprentissage des rôles sociaux, souvent réduit à des fiches

d'observation, demeure implicite et est rarement articulé avec les contenus moteurs. L'analyse des élèves n'est pas sollicitée ou alors de façon superficielle et accessoire.

Enseignant animateur.

Le candidat propose des modalités de gestion des situations d'apprentissage **sans procédure de guidage explicite** et évolutive. Les régulations sont superficielles ou caricaturales. La construction des rôles sociaux se limite à leur attribution à quelques élèves ou à des élèves inaptes.

Vision superficielle et disciplinaire des textes, du positionnement, du rôle de l'enseignant

Le candidat se justifie exclusivement par les programmes de la discipline. Il **connaît de manière formelle les textes** mais ne se positionne pas en tant qu'acteur. Les problématiques relatives aux enjeux du système éducatif (handicap, égalité filles-garçons, décrochage, échec scolaire, etc.) n'ont pas été explorées de façon anticipée et donnent lieu à des réponses formelles.

BANDEAU 1 :

Affiche des séquences d'enseignement

Les séquences ne sont pas productives- choix inadaptés

Le candidat présente les séquences de manière illogique et **inadaptée** au regard de la compétence attendue et/ou des élèves.

Apprentissage incident :

L'enseignant n'identifie pas les variables qui permettent de structurer les situations à l'intérieur des séquences et n'est **pas en mesure d'orienter les apprentissages** des élèves.

Absence de l'enseignant

L'intervention de l'enseignant demeure **au mieux centrée sur l'organisation**.

Connaissance lacunaire des textes et des enjeux du système éducatif

Le candidat est **en difficulté** pour évoquer les enjeux des programmes et des textes.

Le jury a pénalisé lourdement les prestations suivantes :

- les deux séquences ne sont pas présentées,
- les séquences sont présentées mais exposent les élèves à des risques objectifs (mise en danger)
- les séquences présentées ne permettent pas de déceler des apprentissages
- Le candidat détourne ou ignore un élément significatif de la question et/ou du dossier.

Conclusion

Le jury souhaite insister sur les points suivants:

- La qualité du diagnostic et la nécessité pour le candidat de repérer dans le dossier imposé l'ensemble des déterminants, de les analyser et de choisir ceux qui lui paraissent les plus pertinents ; la bonne connaissance du contexte de l'établissement au-delà de la sélection des axes des projets est appréciée.
- Le candidat prend le contrôle de la classe dans le cycle à partir de la première leçon imposée, ce qui lui permet d'opérationnaliser et de défendre ses choix de rupture ou de continuité avec les propositions pédagogiques et didactiques du dossier (ces leçons peuvent être ainsi totalement revisitées)
- L'importance de l'analyse de la compétence attendue, de ses enjeux, de l'articulation de ses différents composantes, en lien avec sa concrète opérationnalisation. Un même niveau d'articulation est attendu pour le socle commun.
- La consistance et la pertinence des contenus d'enseignement permettant de construire la compétence attendue dans ses différentes composantes est un des piliers essentiels de cette épreuve. Comme les années précédentes, le jury insiste sur l'exigence d'un haut niveau de maîtrise des APSA, de la compréhension de leur logique interne et de la connaissance approfondie de l'activité de l'élève confronté à sa pratique.
- L'importance d'identifier les différentes charges de travail (nature, intensité, durée,...) de tous les élèves quelle que soit la nature de la compétence visée
- Le réalisme des acquisitions et de leurs évolutions
- La réactivité, l'adaptabilité et le recul du candidat pendant l'entretien sont tout à fait nécessaires.

Quelques conseils de préparation:

L'utilisation du numérique pour la leçon d'agrégation doit amener le candidat à réfléchir à un usage professionnel de cet outil, notamment au service des élèves ou de leur apprentissage, ou encore dans le cadre d'une formation de formateurs.

La modification notable de la répartition horaire est véritablement à prendre en compte dans la préparation des candidats afin de maintenir un seuil de lucidité et de vigilance tout au long de l'épreuve. C'est un effort spécifique qui mérite d'être éprouvé avant le concours.

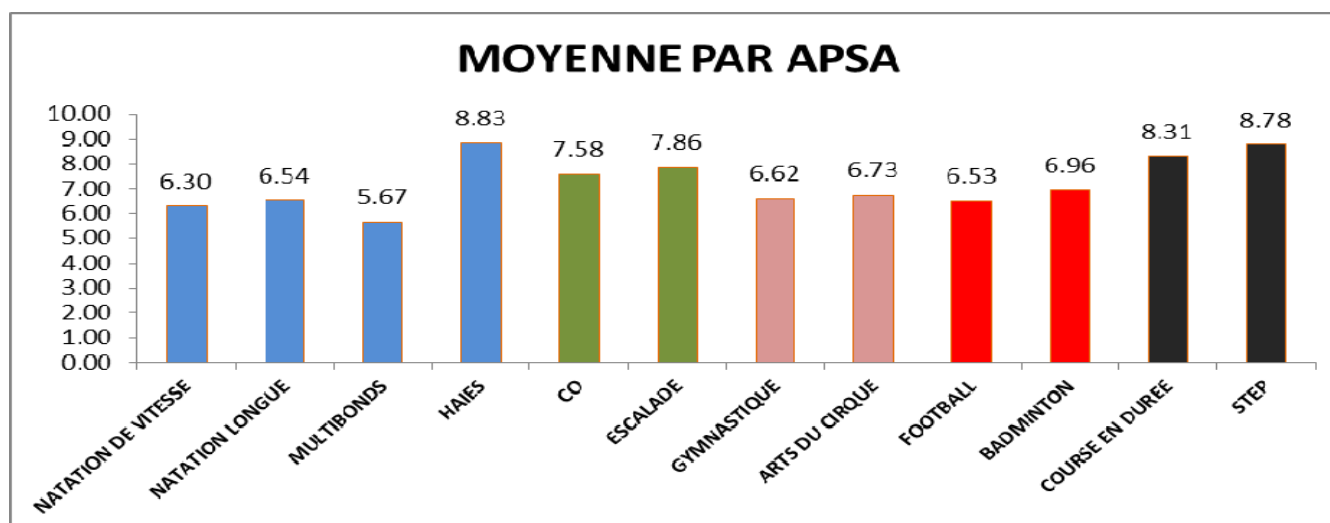
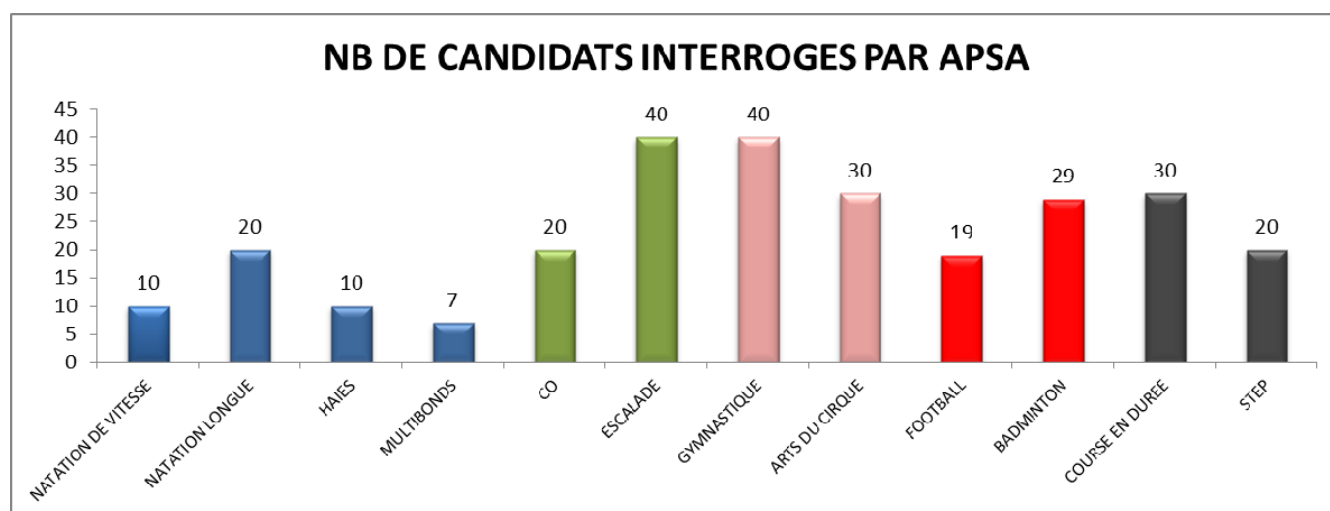
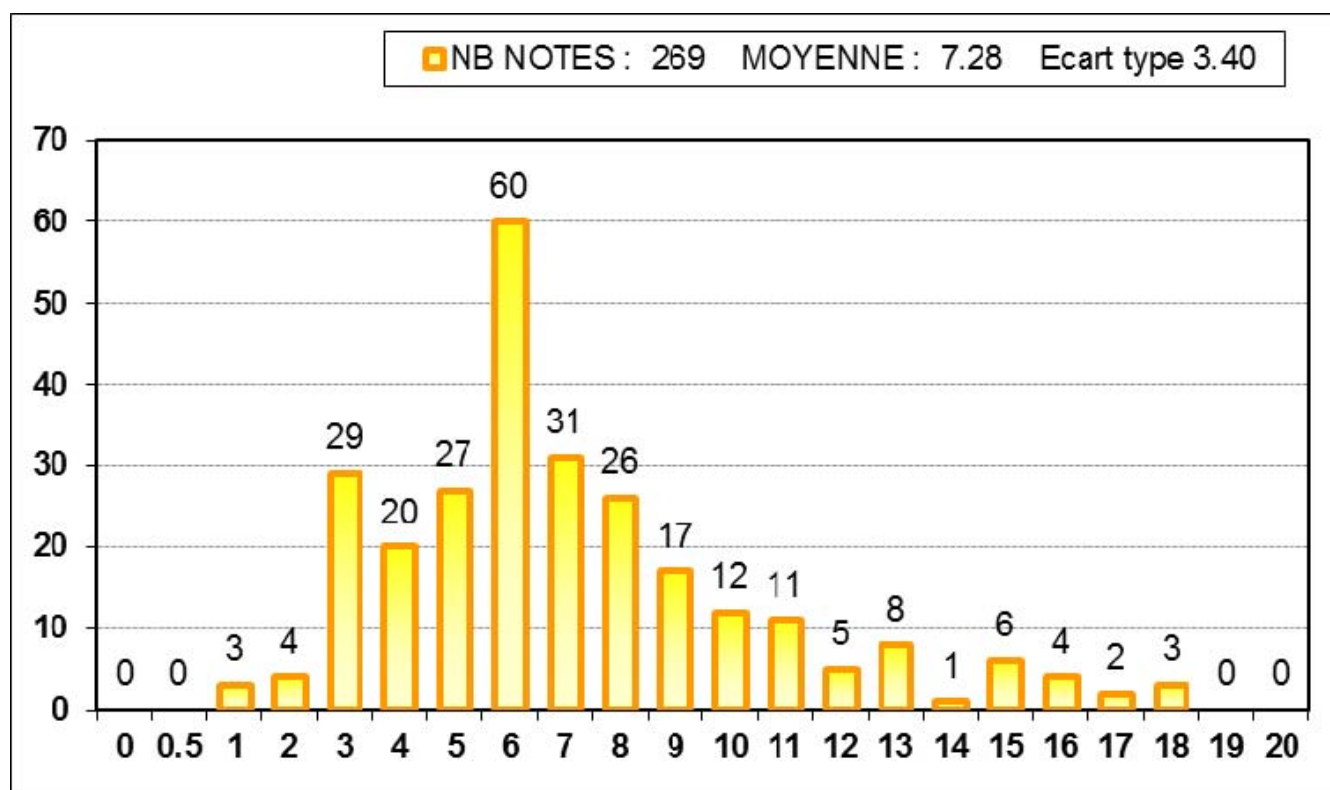
L'expérience de terrain reste un élément fondamental dans la préparation de cette épreuve d'admission pour l'agrégation interne d'EPS. L'analyse et la régulation des pratiques d'enseignement associées à celles des différentes missions conduites dans le cadre de l'EPS, dans l'établissement et au niveau académique, ne contribuent-elles pas à la formation d'une démarche réflexive de qualité attestant d'un haut niveau de professionnalité?

Exposé et entretien

Bandeau épreuve d'admission N°

Bandeau 4	<p>➤ Intègre des séquences d'enseignement dans un projet de <u>formation opérationnel</u> à destination de tous les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son projet s'inscrit dans les séquences, dans le cycle, en EPS et au-delà de l'EPS. - Choix pertinents et opérationnalisés au regard du dossier. - Contenus situés pour tous les élèves à partir des événements particuliers envisagés dans et entre les séquences : article CA/CP/CMS. - Apprentissages situés : situations qui articulent les différentes variables. - Enseignant stratège, permettant à l'élève d'être partie prenante dans ses apprentissages. - Vision élargie voire distanciée et engagée des textes, du positionnement et du rôle de l'enseignant. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Axes de discrimination</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Réactivité, adaptabilité et recul du candidat : e Echanger et convaincre</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Charges de travail physio, cogn., affec.</p> </div> </div>
Bandeau 3	<p>➤ Article des séquences d'enseignement dans un projet de <u>transformation</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son projet s'inscrit dans les séquences, dans le cycle, en EPS. - Choix justifiés au regard du dossier. - Contenus identifiés en fonction des niveaux. - Apprentissages identifiés : situations adaptées. - Enseignant régulateur, intervention ciblée et différenciée. - Vision fonctionnelle et éclairée des textes, du positionnement et du rôle de l'enseignant dans l'établissement. 	
Bandeau 2	<p>➤ Juxtapose des séquences d'enseignement dans un projet de <u>transformation partiel</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les séquences sont génériques. - Choix génériques par rapport au dossier. - Contenus pour des élèves standards. - Apprentissages implicites : début de mise en relation, adéquation des situations aux objectifs mais de façon formelle et juxtaposée entre les séquences. - Enseignant animateur. - Vision formelle des textes, du positionnement et du rôle de l'enseignant. 	
Bandeau 1	<p>➤ Affiche des séquences d'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les séquences ne sont pas productives. - Choix inadaptés. - Contenus superficiels. - Apprentissages incidents, placage de situations et / ou de séquences dans une temporalité aléatoire ou absente. - Absence de l'enseignant. - Récite, raconte et/ou connaissance lacunaire des textes. 	

Répartition des notes de l'épreuve d'admission N°1



DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION - Session 2013

Cette épreuve porte sur les fondements techniques et didactiques de l'enseignement de l'EPS au regard d'activités support.

Il s'agit pour les candidats de démontrer leur niveau d'expertise professionnelle sans pour autant apparaître nécessairement comme spécialiste de l'activité choisie.

PRESTATION PHYSIQUE

Déroulement de la prestation physique

Découpage temporel des différentes séquences communes aux épreuves d'athlétisme, de natation, de football et de step.

Le candidat dispose de 10 mn pour réaliser la séquence imposée	puis de 5mn de récupération environ durant lesquelles le jury se concerte pour choisir la thématique à illustrer	puis de 15mn de préparation	enfin de 20 mn pour illustrer la thématique
--	--	-----------------------------	---

Découpage temporel des différentes séquences communes aux épreuves d'escalade et de danse

Le candidat dispose de 5 mn pour réaliser la première séquence imposée	puis de 5mn de récupération environ durant lesquelles le jury se concerte pour choisir la thématique à illustrer	puis de 15mn de préparation	Enfin 25 mn pour illustrer la thématique, y compris lors de la deuxième séquence imposée qui doit être réalisée dans les 5 dernières mn de l'épreuve
--	--	-----------------------------	--

Evaluation du niveau de compétences et de performance

Cette évaluation s'opère lors de la séquence imposée ou de la première séquence imposée. Le jury tient compte de l'âge du candidat. Le niveau moyen correspond au niveau 5 des compétences attendues des programmes d'EPS.

Choix de la thématique

Ce choix peut être en partie induit par la prestation du candidat lors de la séquence imposée ou de la première des deux séquences imposées. Le jury se donne pour principe d'éviter de mettre en difficulté le candidat a priori.

Evaluation du niveau d'illustration de la thématique

Pour illustrer la thématique, le candidat doit se confronter à une ou plusieurs situations d'apprentissage adaptées à son niveau. Dans son évaluation, le jury ne prend en compte que la prestation physique. Le jury attend que le candidat s'engage physiquement dans les situations d'illustration de la thématique, et le cas échéant lors de la réalisation la seconde séquence imposée pour la danse et l'escalade

Les prestations des candidats ont été positionnées dans l'un des quatre bandeaux du tableau figurant en annexes.

Athlétisme

Conditions de déroulement de l'épreuve

L'épreuve se déroule sur un stade d'athlétisme, piste de 400 mètres.

La zone d'échauffement est située dans le virage du côté de l'aire de saut en hauteur, sur les couloirs extérieurs. Cette aire d'échauffement est accessible 30 minutes avant le début de la séquence imposée. Le candidat, s'il le souhaite, peut s'échauffer au préalable en dehors du stade d'athlétisme.

L'utilisation de chaussures à pointes est autorisée à condition de courir avec des pointes de 9mm de longueur maximum.

La séquence imposée se déroule au couloir 1, comportant une haie tous les 80 mètres, la première étant placée sur la ligne d'arrivée. Avant le début de l'épreuve, le candidat indique au jury la hauteur de haie souhaitée (de 40cm à 76cm pour les filles, et de 56cm à 91cm pour les garçons). Il gère les temps de récupération et le lieu de départ des deux autres courses à sa convenance ; les deux membres du jury restent à sa disposition pour l'informer du temps écoulé depuis le début de la séquence imposée.

Pour l'évaluation du niveau de performance et de compétences, le jury a pris en compte les distances parcourues, la hauteur des haies franchies, ainsi que l'âge des candidats. Le non-respect de l'accroissement de vitesse d'une course à l'autre a été pénalisé.

La prestation physique illustrant la thématique posée se déroule sur une piste de 150m (ligne droite et 50m en virage), sur les couloirs n°3, 4 et 5. Durant cette dernière, le jury a pu répondre aux sollicitations du candidat pour lui indiquer des informations métriques ou chronométriques (localisation d'une pose d'appui, temps entre deux intervalles) et non des observables relevant de la motricité (nombre d'appuis, trajet moteur etc.).

Illustration de la thématique

Les attendus du jury pour positionner le candidat en bandeau 3

A partir de la thématique : « retour de la jambe d'attaque ».

1ère situation : 10 lattes au sol de plus en plus espacées sur une douzaine de mètres, à parcourir en courant jambes tendues, un appui entre chaque latte. Le candidat veut que le pied recule dans la chaussure à chaque impact griffé. L'objectif est de chercher une reprise rapide et active au sol.

2ème situation : parcours de 4 haies espacées de 10m à franchir en 6 appuis. La hauteur de la haie est surélevée côté jambe d'attaque ; des repères d'impulsion et de réception sont placés au sol.

3ème situation : le même parcours, mais les haies sont horizontales, de hauteur croissante. Les repères d'impulsion sont éloignés de la haie. Le candidat effectue 4 passages, avec toujours la jambe d'attaque préférentielle. Puis il baisse les haies et effectue 2 passages de l'autre jambe.

4ème situation : le candidat décale latéralement le parcours sur le côté, de façon à ce que les haies se trouvent à cheval sur la ligne séparant les 2 couloirs. Il place une bande souple sur le dessus du milieu de chaque haie. Il effectue 2 passages en 6 appuis.

Pour positionner la prestation du candidat en bandeau 3, le jury a observé d'une part la mise en place d'un enchaînement de situations répondant à la thématique posée et adaptées aux propres ressources du candidat, et d'autre part l'engagement physique du candidat sur chacune d'elles. Pour autant l'enchaînement proposé ne témoigne pas d'une réelle progressivité des acquisitions visées. D'autre part le candidat n'a pas identifié tous les axes de traitement de cette thématique. Par exemple, il traite du retour de la jambe d'attaque sans envisager en acte que ce retour puisse être lié à la nature de l'impulsion avant la haie. Le candidat essaie d'utiliser des repères spatio-temporels pertinents en vue de réguler sa pratique physique. Cependant à l'usage, il ne parvient pas réellement à les exploiter.

Conseils de préparation :

Cette épreuve s'inscrit dans une logique de course de demi-fond avec des obstacles. Celle-ci fait référence culturellement au « 3000m steeple ». C'est donc avant tout une épreuve de demi-fond. Les ressources aérobie et anaérobie sont sollicitées en priorité notamment lors de la dernière course d'une minute, mais aussi les qualités de coordination, d'équilibre, de rythme de course pour franchir avec efficacité les obstacles imposés par l'épreuve.

Le travail technique de franchissement d'obstacles dans une course de steeple renvoie aussi à la logique de préparation du 400m haies : franchissement des deux jambes, franchissement de haies en virage, adaptation du rythme de la foulée à l'approche des obstacles, travail de relance de course après l'obstacle, travail de franchissement en situation de fatigue, etc...

De ce fait, les candidats doivent se préparer non seulement à l'enchaînement des trois courses de la séquence imposée, mais aussi aux conditions de fatigue dans lesquelles ils seront amenés à présenter leur thématique. En effet, plusieurs candidats ont réalisé une séquence imposée d'un bon niveau au regard de leurs ressources, mais ont été en deçà de leurs possibilités lors de l'illustration de la thématique.

Danse

Conditions de déroulement de l'épreuve

L'épreuve se déroule dans une salle de danse dotée d'un plancher dont l'espace d'évolution est de 8 mètres de profondeur sur 8 m d'ouverture, ne permettant pas d'utiliser les murs. Cet espace est orienté par le placement des jurys sur les 2 diagonales. Pour leur prestation, les candidats disposent d'un ampli avec lecteur de CD et d'un cordon jack pour lecteur MP3. Le jury intervient uniquement pour enclencher le ou les supports sonores apportés et utilisés par le candidat, à leur demande. Le lecteur MP3 directement sur l'oreille n'est pas autorisé. L'utilisation de la sono est possible tout au long de la prestation. 15 minutes avant l'horaire de la convocation, le candidat a accès à une salle attenante à la salle de danse pour un premier temps d'échauffement. Le jury accueille le candidat et lui rappelle le protocole de l'épreuve. Le candidat dispose ensuite de 10 mn pour terminer son échauffement dans la salle de danse et prendre ses repères dans l'espace. La sono est à sa disposition dès cet instant s'il le souhaite.

Éléments d'appréciation des séquences imposées.

1ère séquence imposée :

Elle doit mettre en valeur la motricité dansée et l'interprétation du candidat au service d'une écriture chorégraphique singulière et cohérente. Même si, dans cette partie, le candidat doit révéler son plus haut niveau de compétence et de performance, il est important que ses choix restent adaptés à ses ressources et s'inscrivent dans la logique du propos chorégraphique développé.

2ème séquence imposée :

La deuxième séquence doit rendre lisible dans une prestation chorégraphique la façon dont le candidat a traité la thématique qui lui a été proposée, en lien avec sa première séquence imposée. Il appartient au candidat de rendre perceptible pour le jury les choix qu'il a retenus à l'issue de la démarche de recherche mise en œuvre. Sans aller jusqu'au de costume de scène, le jury est attentif au soin apporté à la tenue qui peut contribuer au climat poétique de la chorégraphie.

Illustration de la thématique

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

A partir de la Thématique : « Postures »

Le candidat définit la thématique dans toutes ses dimensions afin d'en dégager différentes pistes d'exploration. Il décline la « posture » en terme de formes corporelles « figées, tenues, en équilibre », de gestuelle « porteuse d'appuis stables, solides » puis en terme symbolique de « stabilité et sérénité » ainsi que de « rencontres dans les rues de New-York ». Il annonce les paramètres du mouvement et les procédés chorégraphiques renforçateurs selon lui de la thématique : « temps tenu », « espace ample » « tonus contracté » et « répétition et accumulation ».

Chacune de ces pistes de travail sont expérimentées sur des séquences choisies de sa composition chorégraphique. Le candidat cible son niveau de ressources et l'optimise au regard de la thématique. La qualité de sa danse n'est pas détériorée en prenant des risques dans des éléments techniques ou des coordinations non maîtrisées. Le candidat alterne des phases de recherche corporelles, des phases de fixation et des moments de verbalisation pour lui-même ou en direction des jurés.

Différentes séquences de la composition chorégraphique initiale réapparaissent, transformées à partir de la recherche effectuée par le candidat. Ces moments d'exploration sont suivis de phases de mémorisation permettant de fixer progressivement les choix retenus en relation avec un support sonore librement choisi parmi sa propre sélection.

En résumé, le candidat rend lisible l'ensemble des étapes par lesquelles passe son processus de création. Il donne à percevoir les liens avec la première séquence imposée, tout en identifiant les résultats des choix issus de la recherche à partir de la thématique.

Lors de la présentation de la deuxième séquence imposée, le candidat est en mesure de démontrer ses qualités d'interprète dans un univers poétique teinté du traitement de la thématique.

Escalade

Conditions de déroulement de l'épreuve.

La session 2013 s'est déroulée sur une 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 15 à 23 mouvements. La SAE présente une variété de reliefs, d'inclinaison et de gamme de prises et pour chaque couloir un macro-relief localisé en différents endroits de la structure.

Pour les 2 séquences imposées, le jury a ouvert les voies suivantes :

- Le 5A constitué de 15 mouvements démarrait par une courte traversée débouchant sur une section touchant un macro relief posé en diagonale permettant de diminuer en partie l'intensité athlétique générée par la verticalité. Une traversée horizontale en sens inverse à la première constituait une section exigeant de se déporter pour accéder à la section finale dont la configuration des prises proposait au candidat plusieurs possibilités.

- Le 5B, ouvert dans le même secteur de mur vertical mais dans un couloir adjacent, proposait d'aborder une escalade sinueuse sur des préhensions d'orientation variées de grosse taille mais dont les

appuis étaient, de façon dominante mais non exclusive, en adhérence. En moitié de voie, une longue diagonale ascendante conduisait à une dernière face très légèrement déversante franchissable en 3 courts mouvements.

- Le 5C démarrait par une courte traversée débouchant dans un dièdre permettant des oppositions simples sur quelques mouvements. Une légère traversée permettait de rejoindre un bombé générant une éjection du corps neutralisable par le maintien d'opposition sur les mêmes faces. Son franchissement permettait d'aborder une section finale en léger dévers proposant des mouvements de grande amplitude sur bonnes verticales et/ou obliques inversées.

- Le 6A, ouvert en léger dévers sur le fil d'une proue très ouverte démarrait par une succession de mouvements permettant d'exprimer à loisir des mouvements de face ou de profil sur une profusion d'appuis en calage pour toucher un premier macro-relief sur un mouvement en épaule de faible amplitude autorisant l'exploitation des inversées et verticales sur un croisé quasi-obligatoire dans les meilleures conditions. La dernière section sous le sommet obligeait à franchir en plein un macro-relief présentant des macro-prises confortables pour un rétablissement en pied-main préalable à la dernière micro-traversée dont la seule fonction était de vérifier la capacité à gérer avec efficacité l'ensemble des sections clefs constitutives de la voie.

- Le 6B démarrait par un croisé de très grande amplitude obligatoire sur bonnes préhensions verticales. Un passage à 5 mouvements sur verticales suggérait l'usage alterné de carres interne et externe avant une traversée obligatoire dont on pouvait sortir par un derviche désengagé en rotation ou un mouvement de face lourdement dynamisé. Une position de moindre effort (P.M.E.) sur une prise à préhension multiple permettait un fractionnement salutaire pour aborder deux mouvements amples sur obliques inversées.

- Le 6C commençait en dévers léger par un croisé sur verticales successives sans qu'il ne soit possible de sortir d'un placement de face. L'approche du dévers sur prises verticales espacées horizontalement exigeait des montées de pieds dans l'axe pour faire travailler une première inversée sous le macro-relief dont il fallait sortir pour se décaler rapidement à droite pour engager une boucle de contournement de 6 mouvements dont l'équilibre devait être maintenu par différentes solutions techniques. La sortie de cette boucle exigeante menait au relais dans le dévers moyen.

- Le 7A s'organisait sur une ligne quatre fois brisée. Il commençait par un départ en légère diagonale sur réglettes en mur raide. L'attaque du dévers signalait le premier changement de direction sur une longue diagonale ascendante traversant un premier macro-relief. Une traversée horizontale sur un seul mouvement de grande amplitude permettait d'atteindre une P.M.E. partielle et dissymétrique localisée sur le 2ème macro-relief nécessaire au contrôle à venir d'un croisé sur petites prises pour redescendre à la base du dernier imposant macro-relief. Une P.M.E. symétrique sur inversée avec appuis hauts était juste suffisante pour permettre de franchir ce macro-relief avec un dernier rétablissement autorisant l'accès au clippage final.

La présentation des voies est effectuée lors des 5 dernières minutes de l'échauffement

Les voies sont repérées dans chaque couloir par une couleur de prises unique, la corde étant installée de façon réglementaire pour repérer la ligne lors de la présentation des voies. Il n'existe aucun interdit sauf le respect de la couleur quand les voies sont proches ou se croisent.

Le jury assure la sécurité du candidat (parade et assurance) pour chacune des parties de l'épreuve. Il ne pouvait pas être demandé au jury de grimper.

Séquence imposée.

Le jury rappelle que l'escalade reste une activité de performance. En conséquence, il apprécie les compétences dont font preuve les candidats dans une fourchette de difficulté optimale. Choisir une voie nettement sous maximale ou sur maximale au point de ne pas la sortir témoigne d'une difficulté à mettre en adéquation la difficulté objective et perçue avec son niveau de ressources. Au plus bas niveau, cette difficulté a pu être doublée d'une résistance à l'engagement révélatrice d'un manque de préparation.

Illustration de la thématique

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

A partir de la Thématique : « La mémorisation de la voie et des solutions motrices ».

Le candidat propose deux situations d'apprentissage : l'une dédiée à la mémorisation des configurations de prises sur un relief, l'autre à la construction d'une trame gestuelle référée au support (...) et enfin une situation en voie (séquence imposée N°2) dans laquelle il essaie de montrer son niveau d'acquisition et de mobilisation de cette ressource.

Situation d'apprentissage N°1

Objectif : mémoriser le support avant d'engager des essais de solutions.

Aménagement d'un nombre limité de blocs très courts sur des configurations de prises différentes (sur prises vissées en utilisant les 15 prises mises à disposition ou en utilisant les bas de voie).

Il est demandé de décrire les solutions envisagées avant de partir dans un essai de solution face ou dos au mur ou face au mur les yeux fermés.

Situation d'apprentissage N°2

Objectif : ouverture en mémorisation

Sans balisage, il est demandé de donner plusieurs blocs (ou des voies) en ouverture du bas. La variable critique reste le nombre de mouvements. L'illustration doit démontrer la capacité mnésique, les possibles

pertes d'information avec un éventuel contrôle par le biais de fiche topo ayant initialement figé les blocs ouverts.

Pour la séquence imposée N°2, le candidat peut illustrer sa thématique en faisant précéder son essai par un décodage préalable à une mémorisation de la voie récitée dos à la S.A.E. couplant la description du support et à celle des solutions motrices envisagées en précisant à minima la chronologie des appuis en relation avec les préhensions mais aussi la latéralisation des mousquetonnages et la présence éventuelle de P.M.E.

Football

Séquence imposée :

Le jeu à 5x5 (sur un terrain de 40 à 50 m de longueur x 30 à 40 m de largeur) d'une durée de 10 minutes requiert une préparation physique adéquate pour maintenir une intensité de jeu suffisante. Le volume de jeu est un élément d'appréciation important. Le candidat doit se mettre en évidence à minima dans le domaine de la conservation du ballon, et révéler en fonction de ses ressources sa capacité à influencer le jeu de son équipe en attaque comme en défense. Dans cette perspective, la prise d'avantage constitue un critère d'évaluation déterminant. Le candidat est invité à réfléchir à un positionnement judicieux au sein de son équipe lui permettant de s'exprimer dans des animations offensives et défensives.

Illustration de la thématique

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

A partir de la thématique : "les renversements de jeu »

Ce n'est pas une épreuve « pédagogique » d'animation de séquences.

La mise en place de la situation doit contribuer à révéler au plus haut niveau, les ressources personnelles du candidat, en rapport avec le thème choisi par le jury. Les candidats sont invités à identifier, annoncer et mettre en œuvre les actions à produire en relation avec le thème imposé. La structure de la situation, les paramètres utilisés, les évolutions prévues, les rôles tenus (y compris celui de joker), l'utilisation des plastrons doivent être mis au service d'une valorisation des actions du candidat en rapport avec le thème.

Le candidat doit s'attacher à définir la thématique, à la relier à des conditions et des configurations de jeu, voire des postes afin de lui donner du sens.

Première situation : Le candidat propose une situation dans laquelle il utilise différentes zones et conditions qui donneront un sens aux renversements de jeu.

Exemple : configuration d'attaque placée, avec conditions de fixation latérale de la défense favorisant un renversement pour un joueur venant de l'arrière.

Il est apprécié du candidat qu'il démontre les actions amenant à des renversements. Dans cette perspective le candidat peut les réaliser dans des conditions d'abord facilitantes pour aller peu à peu vers des situations proches de l'authenticité du jeu.

Deuxième situation : Le candidat propose une situation jouée à thème dans laquelle il se met en valeur face à des configurations défensives qui donnent du sens aux renversements de jeu. Il peut dans cette perspective se placer dans le rôle de joker pour se valoriser de manière efficace dans la réversibilité des situations. Le jury apprécie le volume, la qualité et l'authenticité des actions de renversements réalisées.

Natation

Conditions et déroulement de l'épreuve.

La prestation est réalisée en bassin de 25 mètres. L'échauffement s'effectue dans un couloir situé à côté de ceux réservés pour la prestation. Une planche et un pull buoy sont mis à la disposition du candidat, pour le couloir d'échauffement et pour le couloir de la prestation. La séquence imposée et la prestation physique illustrant la thématique se déroulent dans le même couloir. La zone de préparation est située sur le bord du bassin. Chaque candidat dispose d'une table, d'une chaise et de feuilles de brouillon.

Séquence imposée.

Le candidat avertit le jury de l'imminence de son départ pour chacun des trois parcours en levant le bras. Il n'y a pas de procédure réglementée pour ce départ : les chronomètres sont déclenchés lorsque le candidat pousse sur le mur ou le plot (« départ aux pieds »). Si la meilleure performance globale a toujours été recherchée dans le choix des nages, certaines stratégies ont en revanche semblé peu pertinentes au regard des ressources physiologiques des candidats (ordre des parcours et temps de récupération).

Illustration de la thématique

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

A partir de la thématique « développer les capacités à nager long ».

Situation 1 : Travail sur l'amplitude de nage en crawl en insistant sur la longueur du trajet, l'accélération et la profondeur des actions propulsives des bras.

4 fois 25 mètres en crawl : en alternance 25 bras droit / 25 bras gauche.

Situation n°2 : 4 fois 25 mètres en crawl avec pull buoy entre les jambes : le premier en rattrapé complet (les deux bras se retrouvent côte à côte devant), le suivant en rattrapé presque complet (le bras débute sa traction juste avant que l'autre ne rentre dans l'eau à la fin de son retour), le troisième et le quatrième 25 mètres en semi rattrapé (un bras débute sa traction lorsque l'autre se trouve en retour aérien au niveau de l'épaule). Le candidat indique qu'il cherche : 1) à allonger la durée du cycle en introduisant des temps de glisse et donc la fréquence diminuera, 2) à augmenter son étrave et à diminuer la résistance de vague afin d'obtenir une nage plus « économique », plus glissée.

Situation 3 : Travail de battements de jambes en crawl sur 4 fois 25 mètres : le premier tiers de la longueur est réalisé avec une fréquence élevée (mousse), le deuxième en « palmage » lent, et troisième tiers en essayant de trouver un compromis entre les deux. Il tente ainsi de mettre en œuvre un « battement minimum » (au coût énergétique minimum) qui contrebalance les effets du couple de redressement et qui assure une propulsion lors du trou moteur des bras.

Situation 4 : Trois fois 50 mètres en crawl semi rattrapé avec ce battement.

Situation 5 : Variation d'amplitude en brasse : 4 fois 25 en augmentant à chaque fois la durée des phases de glisse à la fin du cycle bras-jambes. Le candidat réalise le premier 25 mètres avec une coordination en « juxtaposition » : le mouvement des bras débute dès la fin du mouvement propulsif des jambes. Il augmente ensuite le temps de glisse des bras à chacun des 25 mètres suivants en comptant pour chaque longueur le nombre de cycles ; ce nombre diminuant, cela lui permet de montrer l'augmentation de l'amplitude de nage.

Le jury évalue cette prestation en bandeau 3 car les situations présentées sont pertinentes au regard des ressources du candidat et qu'elles correspondent toutes à la thématique proposée. La prestation aurait gagné en qualité en mettant en relation les objectifs techniques avec des projets d'allure sur des distances longues (égales ou supérieures à 100 mètres), à l'aide d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs tels que les temps de passage ou l'amplitude par exemple.

STEP

Conditions et déroulement de l'épreuve.

Le nombre de blocs constituant l'enchaînement de la séquence imposée est libre. L'enchaînement doit être réalisé majoritairement sur le step.

Quel que soit le moment de l'épreuve de prestation physique (séquence imposée ou illustration de la thématique), c'est toujours le candidat qui déclenche sa musique. Pour la séquence imposée, le chronomètre est alors déclenché au premier mouvement de jambes près du step. Il est conseillé de prévoir le temps de déplacement jusqu'au step.

Le candidat peut utiliser un lecteur MP3 avec des écouteurs pour la première partie de l'échauffement, qui doit être réalisé en silence. Pour la séquence imposée, si le candidat ne fournit pas de support musical ou si le format d'enregistrement choisi par le candidat ne peut pas être lu sur le système de son du concours (PC Windows 7 ou 8, branchement d'un lecteur MP3 possible, enceinte), le jury ne lui en fournit pas. Il est possible de vérifier le fonctionnement et le réglage du matériel pendant la dernière quinzaine de minutes d'échauffement, après la fin de la prestation du candidat précédent. Il est conseillé au candidat d'avoir l'enregistrement sonore sur deux supports différents (CD et clé USB ou lecteur MP3). Pour la séquence imposée, le candidat peut utiliser un chronomètre et un cardio fréquence mètre personnels. Le jury équipe le candidat du cardio-fréquence mètre fourni par le concours uniquement pour la dernière partie de l'épreuve.

Les BPM sont vérifiés par le jury. Une marge d'erreur de plus ou moins 5 est tolérée.

Pour les séquences libres, le candidat peut utiliser les CD proposés par le jury. Tout le panel des BPM est disponible. Ils sont indiqués. Le candidat peut utiliser un chronomètre personnel. Il est interdit d'utiliser une calculatrice programmable.

Des feuilles et des stylos sont mis à disposition du candidat pendant la phase de préparation.

Tout au long de l'épreuve, les candidats peuvent demander au jury le temps écoulé. Le candidat gère seul les durées des différentes séquences.

Séquence imposée :

Le candidat doit être capable de s'investir à son meilleur niveau. Cette épreuve fait appel de manière équilibrée aux ressources énergétiques et biomécaniques. Il est nécessaire que le candidat se soit exercé auparavant afin de ne pas rompre la continuité recherchée tout au long de sa prestation. Une prestation moyenne se caractérise par un engagement physique soutenu dans un enchaînement continu construit avec des exigences de complexité motrice. Cette prestation doit respecter strictement les principes élémentaires de sécurité et de postures, et être en adéquation avec la musique support.

Illustration de la thématique.

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

A partir de la thématique : « associer les mouvements la musique ».

Le candidat doit être capable de s'inscrire dans de réelles situations d'apprentissage pertinentes au regard de ses ressources. La logique interne de l'activité dans le champ de la compétence propre N°5 doit être intégrée à la démarche. Le candidat doit s'appuyer sur des éléments permettant une auto-régulation dans le souci d'être en réussite à l'issue de ces séquences libres. Il est important de bien gérer les temps de l'épreuve, de préparation et de mise en œuvre. Dans cet exemple, il est attendu de trouver l'adéquation entre la motricité engagée et le respect du tempo afin de réaliser en fin d'épreuve un enchaînement continu sur une durée significative. Le candidat doit faire preuve de sa capacité à faire correspondre la réalisation de l'enchaînement à la structure de la musique, sur des BPM variés.

ENTRETIEN

Nouveauté session 2013 : le candidat choisit de traiter une des deux questions proposées par le jury ; ces questions relèvent de thématiques différentes de celle que le candidat a illustré lors de la prestation physique.

Enoncé-type de la question initiale : « *Comment procédez-vous pour aider les élèves à mieux réaliser.....?* »

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

Déroulement de l'entretien

Temps de préparation : 10mn	
Temps maximal dont dispose le candidat pour exposer sa réponse à la question choisie : 10mn	
<p>Première phase de l'entretien :</p> <p>temps d'écoute et de questionnement professionnel</p> <p>12 mn environ</p>	<p>Le jury invite le candidat à :</p> <p>1 compléter, expliciter et à préciser ses propositions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le quoi • le comment • le pour qui <p>2 à justifier ses propositions pour faire le tour du pourquoi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • du quoi • du comment • du pour qui <p>3 à intégrer dans ses propositions des composantes non prises en compte</p>
<p>Deuxième phase de l'entretien :</p> <p>temps de dialogue professionnel</p> <p>entre 15 et 20 mn</p>	<p>Le jury Invite le candidat à :</p> <p>4 se positionner sur le pourquoi pas ?</p> <p>5 approfondir ou élargir ses propositions au regard d'un ou de plusieurs niveaux de compétences attendues</p> <p>6 Le jury amorce une première extension sur une thématique proche, et/ou sur une autre activité permettant de répondre à des objectifs du même type</p>
<p>Troisième phase de l'entretien :</p> <p>Temps de conversation professionnelle à bâtons rompus</p> <p>Entre 5 mn et 8 mn</p>	

Les attendus du jury :

Le jury s'attache à amener le candidat à entrer en situation de dialogue « de professionnel à professionnel » en faisant preuve de curiosité, d'ouverture à l'expression de points de vue, de parti-pris, d'approches, de conceptions éloignées des siennes. Il situe le bien fondé des propositions émises et des positions affichées ;

il éprouve la compétence du candidat à se montrer persuasif, et à répondre à des avis divergents voir contraires.

Athlétisme

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

Question initiale : « **Comment améliorez-vous la mise en action en course de haies ?** »

Le candidat en bandeau 3 va traiter la thématique à travers les différentes phases qui permettent un départ efficace. Le choix d'un niveau de compétence 2 plutôt que d'un niveau 1 avec introduction de starting-blocks semble le plus adapté à la thématique. Les comportements des élèves sont abordés à travers des indicateurs techniques, et biomécaniques. Exemple : les élèves partent en fréquence avec une poussée peu efficace de l'appui et une attitude de course en cycle arrière.

Les situations proposées vont vers des voies de complexification qui sont judicieusement amenées et s'éloignent de situations juxtaposées telles que : réagir à un signal sonore, visuel... puis deuxième situation : un départ debout, pied droit devant puis pied gauche devant. La distance et le chronomètre ne sont pas toujours introduits. Pour relever du bandeau 3, il convient de mettre l'accent sur la recherche d'acquisition de vitesse en aménageant un couloir de latte qui induit une mise en action en amplitude puis en fréquence. Le dispositif pouvant évoluer vers une comparaison des écarts chronométriques entre un parcours sur le plat et un parcours latté dans le but de faire émerger la nécessité d'une poussée. Le candidat fait lui-même le rapprochement entre le redressement précoce des élèves lié à l'absence d'utilisation des bras et introduit les répercussions biomécaniques sur la qualité de la poussée.

Exemple d'une question introductive de la partie de l'entretien consacrée au « pourquoi pas ? » :

« un de vos collègues choisit de placer des rivières que les élèves doivent franchir après une mise en action sur 6 appuis qu'en pensez-vous ? »

Pour la session 2014, la question initiale pourra porter sur l'ensemble des courses figurant aux programmes d'EPS du second degré relevant de la CP1.

Danse

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

Question initiale: « **Comment procédez-vous pour aider les élèves à... mieux exploiter les procédés de composition dans une visée artistique ?** »

- Identifier et définir les termes-clés de la question dans le contexte de l'activité danse.

Ex. Les procédés de composition sont des outils, des moyens pour structurer et enrichir une chorégraphie et renforcer la lisibilité du thème ou du propos.

Il est possible de partir d'une définition de sens commun adaptée à la danse. Néanmoins, les références culturelles soutenant les propositions sont valorisées et cela pour l'ensemble des points développés ci-dessous. Dans la question support, il convient également de définir « exploiter », et « dans une visée artistique ». La contextualisation des définitions au regard de la danse invite toujours à s'interroger sur cette « visée artistique », qu'elle soit explicitement posée dans le sujet ou non.

- Préciser par des exemples la façon dont les termes-clés se déclinent concrètement.

Ex. Les procédés de composition peuvent être : l'unisson, les questions-réponses, l'accumulation, la répétition, le canon...

- Définir le ou les niveaux de compétence attendue et les caractéristiques des élèves au regard des termes-clés de la question.

Ex. Mes propositions s'adressent à une classe de 3ème pour atteindre un niveau 2. Les élèves ne maîtrisent pas le canon, ils ont besoin de repères. Ils n'utilisent pas les procédés de composition pour servir l'intention chorégraphique. Le développement plus précis du profil des élèves en termes de motricité et de rôles sociaux constitue un approfondissement appréciable.

- Proposer un axe de transformation des conduites des élèves dans le ou les niveaux choisis :

Ex. Passer d'une utilisation mal maîtrisée d'un procédé de composition à une exploitation lisible de procédés choisis au service du thème de la chorégraphie. Il peut être pertinent de situer cet axe de transformation au regard des compétences attendues des programmes et des enjeux éducatifs de l'activité.

- Expliquer clairement les situations d'apprentissage grâce à l'illustration concrète d'une mise en œuvre adaptée à l'axe de transformation choisi et au niveau de compétence attendu.

Ex. Pour faire travailler le canon à ces élèves de 3ème en vue d'atteindre la compétence de niveau 2, je vais partir d'une phrase imposée apprise de 2 fois 8 temps. Celle-ci doit être suffisamment maîtrisée, c'est-à-dire mémorisée précisément dans le temps et l'espace, pour pouvoir être réalisée de façon autonome. La situation proposée est la suivante : Par groupe de 4, 2 élèves réalisent la phrase apprise en canon avec un décalage temporel de 4 temps, pendant que les 2 observateurs vérifient si ce décalage est respecté durant toute la présentation. Les retours des observateurs portent sur le décalage temporel effectif en fin de prestation, les perturbations engendrées par la réalisation en canon (oubli d'un élément, accélération, hésitations, problèmes d'orientation...). L'enjeu de la situation d'apprentissage consiste alors à faire construire aux élèves les repères nécessaires pour danser la phrase apprise sans se laisser perturber par un partenaire décalé dans le temps. Ces repères sont de nature visuelle (position, orientation ou geste de son partenaire aux moments clés de sa propre réalisation) et auditive (comptes sur la musique).

La maîtrise de ce procédé de composition a pour visée le réinvestissement dans une chorégraphie en illustration du thème « les différences », par exemple. A cette fin, le travail se poursuivra par...

- Afin de renforcer la crédibilité des propositions, il est nécessaire de développer clairement et précisément les consignes initiales, les difficultés rencontrées par les élèves et les remédiations proposées. Cela suppose d'avoir identifié les contenus d'enseignement, et caractérisé les conduites attendues. De la même façon, la mise en perspective des acquis de cette situation au regard de la démarche de création artistique, doit être explicitée et développée pour donner sens aux situations. Pouvoir situer ses propositions au regard du cadre temporel d'une leçon et d'un cycle est appréciable.

- Présenter une seule situation d'apprentissage relative à un niveau de compétence peut être recevable dans la mesure où les propositions sont pertinentes et convaincantes. Resituer les propositions dans le curriculum de la 6ème à la terminale témoigne d'une appropriation des spécificités posées par l'enseignement et l'apprentissage de la danse en milieu scolaire en lien avec les pratiques culturelles.

Escalade

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

Question initiale: « **Aider les élèves à optimiser le franchissement d'un macro relief** ».

Les macro-reliefs sont des volumes qui peuvent être ajoutés sur les S.A.E. (blocs ou voies). Ils sont de taille et de formes variées (en diamant, rectangulaire, circulaire, avec un fond résiné ou en « copyroc »...) et peuvent recevoir ou non des prises supplémentaires.

Selon l'inclinaison du support ces macro-reliefs diminuent ou augmentent les contraintes de la tâche, d'un point de vue émotionnel, mécanique, informationnel et/ou énergétique. Sur le pôle informationnel par exemple, ils peuvent augmenter la contrainte spatiale pour le grimpeur par le fait de faces occultées ou par la nécessité d'effectuer un choix tactique entre le contournement et le franchissement du volume.

Confronté à ces macro-reliefs, le grimpeur doit identifier la nature des contraintes en présence et faire des choix dans l'optique de préserver ses ressources énergétiques.

Traiter la question de l'optimisation du franchissement d'un macro relief conduisait le candidat à se poser les questions suivantes :

- De quelles solutions motrices les élèves disposent ?
- Quelles sont les solutions motrices à apprendre pour franchir un macro-relief?
- Le macro-relief est-il synonyme de P.M.E. ou au contraire une zone d'accélération pour éviter d'en subir les effets ?

Les pistes de réflexion pourraient être les suivantes :

Une situation d'apprentissage sur macro-relief fourni en prises et vierge latéralement pour rendre obligatoire le franchissement. Les variables possibles sont relatives à la forme du rétablissement mais aussi à son évolution en pied-main. A ce niveau, le candidat décline de façon pertinente mais avec plus ou moins de précision, les contenus d'enseignement afférents.

A ce niveau, les candidats ne voient pas dans l'analyse préalable du sujet que l'on peut aussi contourner un macro-relief plutôt que de le franchir ce que l'entretien permet d'aborder. En effet, un macro-relief dépourvu de préhensions (interdites ou sans prises rajoutées) ou carrément lisse exige de le contourner par la droite ou la gauche pour peu que la situation aménagée propose cette alternative. Les solutions motrices pour se décaler peuvent alors s'enrichir au-delà des mouvements de traverser-ramener par des croisés et derviches. L'avantage éducatif de ces derniers est décliné avec précision au niveau 4.

Football

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

Question initiale: « **Comment procédez-vous pour aider les élèves à jouer en contre-attaque?** »

Définition de la « contre-attaque ». A la récupération du ballon, il s'agit de prendre de vitesse la défense adverse afin de parvenir en zone de tir. L'enjeu est de situer cette thématique au niveau de la compétence attendue dans le cadre scolaire.

Constat pour un niveau 3:

- Les élèves ne changent pas de statut rapidement.
- Le porteur de balle garde le ballon en multipliant les touches de balle, ce qui permet à la défense adverse de se replacer.
- Peu de prise d'informations sur ses partenaires.
- Les non-porteurs ne sont pas placés dans le champ de vision du PB, et à distance de passe possible.

Enjeux de transformation

- Le porteur de balle devra prendre des informations sur les positions et déplacements de ses partenaires
- Il pourra ainsi faire le choix de leur transmettre rapidement le ballon plutôt que de le conserver individuellement
- Les partenaires du PB se démarqueront en avant dans un espace de jeu compatible aux possibilités de passe du PB

Propositions didactiques

- Dans une situation décontextualisée : espace de 40 m x 30 m, 3 contre 2.
- Les défenseurs en zone défensive face à un attaquant PB, vont tenter de récupérer le ballon. Les 2 partenaires du récupérateur vont se projeter vers l'avant de façon à recevoir le ballon dans la profondeur et tenter seul ou à deux d'éliminer le dernier défenseur en place. La prise d'avantage temporelle et spatiale doit se concrétiser avant le retour des défenseurs.
- Variables de complexification: Limiter le nombre de passes pour atteindre le but adverse, mettre un défenseur supplémentaire en départ différé...
- Variables de simplification : Positionner des joueurs relais sur les côtés (inattaquables et au nombre de touches de balle très limité)...
- Dans une situation de jeu : Jeu avec joker(s) offensif(s), jeu avec valorisation du but atteint rapidement...

Natation

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

Question initiale: **Comment procédez-vous pour aider les élèves à développer la compétence à « nager long » ?**

Le candidat choisit de traiter cette question en crawl. Il se place en situation avec des élèves de fin de collège et vise le développement du niveau 2 de natation longue. Dans cet exemple, il détermine deux axes de travail prioritaires et explique ses choix au regard des caractéristiques des élèves de ce niveau.

1er axe : adopter une respiration intégrée dans la nage, qui perturbe le moins possible l'équilibration du nageur.

Afin de développer une inspiration latérale, placée en fin de poussée du bras propulseur, avec un retour rapide de la tête dans l'axe du corps, le candidat choisit une situation de travail de bras, avec pull buoy entre les cuisses : ce matériel neutralise l'usage des jambes tout en facilitant la mise à plat du nageur. Pour autant, il est conscient que le pull buoy déséquilibre le nageur dans un autre plan en augmentant le roulis. Il précise la charge de travail sur un exercice, les temps de récupération, ses critères d'observation ainsi que les principaux obstacles rencontrés. Il évoque la façon dont évoluera la situation au fur et à mesure du cycle en se rapprochant de la situation de référence révélatrice d'une compétence à nager long.

2ème axe : développer une propulsion adaptée au « nager long ».

Le candidat explicite les facteurs de l'efficacité propulsive et les discrimine afin de réaliser des propositions didactiques adaptées. Par exemple, il décide de développer l'amplitude de nage en insistant sur la longueur du trajet, l'accélération et la profondeur des actions propulsives des bras, et ce dans le cadre d'une coordination en rattrapé, puis en semi rattrapé. Il argumente d'emblée ses propositions grâce à des connaissances maîtrisées. Ainsi, il justifie le choix d'une coordination des bras en semi rattrapé par l'introduction d'une phase de glisse et d'allongement du nageur qui diminuera les résistances à l'avancement, notamment les résistances de vagues. Il est malgré tout conscient que cette phase de glisse ne pourra se mettre en place que si une propulsion minimale est assurée. Il précise une situation d'apprentissage et envisage les régulations en fonction de l'évolution des transformations en lien avec la compétence à nager long.

Le pourquoi pas ?

Le candidat doit être capable de donner un avis éclairé, argumenté par ses connaissances techniques et didactiques relatif à une question du type : « l'un de vos collègues privilégie un travail en battements de jambes avec planche tenue devant et respiration sur un bras...qu'en pensez-vous ? ».

Step

Les attendus du jury pour positionner la prestation du candidat dans le bandeau 3

Question initiale : « **maintenir des postures sécuritaires** ».

Il situe le niveau de compétences attendues. Les conduites typiques des élèves sont attendues, abordées à travers des indicateurs d'ordre énergétique et biomécaniques. Le candidat aborde spontanément les champs techniques et didactiques essentiels, en lien avec la logique interne de l'activité et la compétence propre N°5. Par exemple, il identifie tous les points de vigilance en lien avec la sécurité puis est capable d'expliquer les causes de risque de dégradation posturale. Il explicite ensuite les régulations apportées aux élèves à certains moments clés.

Agrégation interne - ORAL 2 - PRESTATION PHYSIQUE - SESSION 2013

Bandeau 4	<p>Le sur-mesure Se confronte à un ensemble de situations révélateur d'une démarche d'apprentissage régulée et personnalisée.</p> <p align="center">↑</p> <p>Fil rouge Régulation Personnalisation</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-bottom: 10px; width: fit-content; margin-left: auto; margin-right: auto;">Curseurs</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; height: 150px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: center; align-items: center;"> <p>Illustration de la thématique dans la seconde séquence imposée</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; height: 150px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: center; align-items: center;"> <p>Gestion des temps et des intensités d'exercice</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin: 10px 0;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; height: 100px; width: 20px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; height: 150px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: center; align-items: center;"> <p>Exploitation des ressources humaines et matérielles</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; height: 150px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: center; align-items: center;"> <p>Connaissance en actes des principes d'efficacité et/ou d'efficience motrice</p> </div> </div>	20.00
	<p>Le prêt-à-porter à la bonne taille Se confronte à une série de situations qui illustrent la thématique et respectent la logique interne de l'activité. Les contenus d'apprentissage sont ajustés à son niveau.</p> <p align="center">↑</p> <p>Illustration Justesse</p>		16.25
	<p>Costume mal taillé et ou faute de goût Se confronte à des situations qui illustrent partiellement la thématique. Les contenus d'apprentissage ne sont pas judicieux au regard de son niveau.</p> <p align="center">↑</p> <p>Eloignement à la thématique Ecart au niveau</p>		16
	<p>Hors-sujet Ne s'engage pas physiquement dans les situations proposées. Ces situations sont sans rapport avec la thématique imposée.</p>		10.00
Bandeau 3		6.25	
		6	
Bandeau 2		3	

Agrégation interne - ORAL 2 – ENTRETIEN - SESSION 2013			
Bandeau 4	Ouverture – problématisation de la démarche – vulgarisation - persuasion Est en mesure de comparer ses propositions à des approches différentes voire opposées, en mobilisant à bon escient un corpus équilibré de connaissances techniques et didactiques approfondies et actualisées	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Courseurs </div> Discernement Engagement Argumentation persuasion	20.00
	Explication – clarification de la démarche - conviction Défend ses propositions et en situe les limites , en appui sur des connaissances techniques et didactiques suffisamment maîtrisées. Les propositions répondent explicitement aux acquisitions susceptibles de concourir au développement des compétences attendues.		16.25
Bandeau 3	Enonciation – approximation - Justifie ses propositions en énonçant des connaissances techniques et didactiques parfois approximatives et superficielles. Les propositions répondent partiellement à la thématique et se rapportent au(x) niveau(x) de compétences attendues		16
			10.25
Bandeau 2	Confusion – incohérence - ignorance Peine à justifier 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.		10.00
			6.25
Bandeau 1			6
			3

Répartition des notes de l'épreuve d'admission N°2

