

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

**CONCOURS EXTERNE DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS
D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (CAPEPS)**

**CONCOURS D'ACCES AUX FONCTIONS D'ENSEIGNEMENT DANS
LES ETABLISSEMENTS PRIVES SOUS CONTRAT (CAFEP-CAPEPS)**

**Rapport de jury présenté par M. BARRUE Jean Pierre
Président de jury**

Sommaire

Composition du jury	4
Commentaire général	10
Rappel des évolutions principales du concours.....	10
Les enseignements que l'on peut retenir.	10
PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ	14
Analyse du sujet	14
Connaissances attendues	15
Niveaux de production.....	20
Niveau 1	21
Niveau 2	21
Niveau 3	21
Niveau 4	21
DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ	23
Situation de l'épreuve et du sujet dans le contexte du concours	23
Analyse compréhensive du sujet	23
1° La forme du sujet	24
2° Problématiser le sujet :.....	24
3° La mobilisation des connaissances par le candidat	25
4° Structuration du devoir et fonction argumentative	27
5° L'expression écrite	27
Niveaux de production	28
Niveau 1	28
Niveau 2	28
Niveau 3	28
Niveau 4	28
Conseils aux candidats	28
PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION	30
LES PRESTATIONS PHYSIQUES	30
Activités de la compétence propre n°1	30
Activités de la compétence propre n°2	33
Activités de la compétence propre n°3	42
Activités de la compétence propre n°4	49
L'ENTRETIEN DE SPECIALITE	65
LEÇON DE SPECIALITE	65
LES RESULTATS OBTENUS	65
L'ÉPREUVE	66
LA QUESTION INITIALE	66
LES PRESTATIONS DES CANDIDATS DANS LES DIFFÉRENTES PHASES DE L'ENTRETIEN	67
L'exposé	67
L'entretien	69
La transposition à une autre activité relevant de la même compétence propre	70
CONSEILS DE PRÉPARATION AUX FUTURS CANDIDATS	70
ILLUSTRATION DANS LES ACTIVITÉS AU PROGRAMME DU CONCOURS	72
DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION	86
LA LEÇON D'EPS	86

1. DEFINITION ET SENS DE L'EPREUVE	86
2. PREMIERE PARTIE DE L'EPREUVE : « LEÇON D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE »	86
AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT DE MANIERE ETHIQUE ET RESPONSABLE.....	93
1. LA QUESTION POSEE	93
2. EXPOSE ET ENTRETIEN.....	93

Composition du jury

CONCOURS : CAPEPS EXTERNE	SESSION 2011	COMPOSITION DU JURY
<u>PRESIDENT DU JURY</u>		
M. BARRUE JEAN PIERRE	IGEN	PARIS
<u>VICE-PRESIDENTS DU JURY</u>		
MME AMADE-ESCOT CHANTAL	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	TOULOUSE
M. ANDRE BERNARD	IGEN	PARIS
M. TERRET THIERRY	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	LYON
<u>MEMBRES DU JURY</u>		
M. AMATTE LIONEL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AIX-MARSEILLE
M. ANDRIEUX PHILIPPE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	PARIS
MME ANDRIEUX VERONIQUE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
MME ANTIGNAC DELPHINE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CLERMONT-FERRAND
M. ANTOINE THOMAS	PROFESSEUR BI ADMISSIBLE EPS	GRENOBLE
M. ARANDA FREDERIC	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	TOULOUSE
M. ATTALI MICHAËL	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	GRENOBLE
M. AUBERT VINCENT	PROFESSEUR BI ADMISSIBLE EPS	AMIENS
M. AUGER FABRICE	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	TOULOUSE
MME AUSSET MARIE-FRANCOISE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
M. BABUT PATRICK	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CLERMONT-FERRAND
M. BACHELART BENOIT	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AMIENS
MME BALLOT AURELIE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	BESANCON
M. BARBETTE JEAN-MICHEL	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	PARIS
M. BARRUE JEAN PIERRE	IGEN	PARIS
M. BARTHES DIDIER	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	BORDEAUX
MME BATTOIS-LOCATELLI REGINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
M. BAUDET HENRI	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	MONTPELLIER
MME BEDECARRAX CATHERINE	IA-IPR	BORDEAUX
MME BELLEUDY CECILE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LIMOGES
M. BERGE FRANCIS	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	LYON
MME BILLARD SOLENE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NANTES
MME BLANJOIE VERONIQUE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CLERMONT-FERRAND
M. BOGIALLA JEAN-PIERRE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	LILLE
MME BONARDEL NATHALIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LYON
MME BONNERY ANDREE	IA-IPR	DIJON
M. BORDES PASCAL	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	PARIS
MME BOREAS FABIENNE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	GRENOBLE
MME BORGA JOELLE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	TOULOUSE
M. BOSMET DOMINIQUE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	CLERMONT-FERRAND
MME BOSSU DOMINIQUE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
M. BOUDARD ALAIN	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
M. BRESSON GEORGES	PROFESSEUR BI ADMISSIBLE EPS	AIX-MARSEILLE
MME BRET DOMINIQUE	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	PARIS

MME BRUN MARIELLE	IA-IPR	CLERMONT-FERRAND
M. BUC FREDERIC	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
MME BUSSERY MARIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LYON
M. CALAIS OLIVIER	IA-IPR	LILLE
M. CANITROT SYLVAIN	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	VERSAILLES
M. CARBOU VINCENT	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CRETEIL
M. CASANOVA ROBERT	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	AIX-MARSEILLE
MME CASSAGNE MYRIAM	IA-IPR	TOULOUSE
MME CECCHINI LAURENCE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
M. CHAPPET THIERRY	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	MONTPELLIER
MME CHARLIER AGNES	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
MME CHASTAIN BRIGITTE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	MONTPELLIER
M. CHEVALIER MARC	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CRETEIL
M. CHEVALIER KEVIN	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
Mlle CHEVREL-BREARD MURIEL	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	REIMS
M. CHOUGAR RACHID	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CAEN
M. CHUKER FREDERI	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
M. CORNU LUDOVIC	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NANTES
M. CORRE PIERRE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AMIENS
M. COURNAC JEAN-LUC	IA-IPR	CAEN
M. CROENNE JÉROME	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CLERMONT-FERRAND
MME CUVINOT-PEYRE CORINNE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AIX-MARSEILLE
MME DELAPLACE OPHELIE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CRETEIL
M. DELERCE STEPHANE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	BESANCON
M. DELERUE AMAURY	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	BORDEAUX
M. DELISLE HERVE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CAEN
M. DELORME ALEXIS	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
MME DELTOUR SYLVAIN	IA-IPR	GRENOBLE
MME DESLAURIER SOPHIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	ROUEN
M. DETALLE FABIEN	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	REIMS
M. DIEN FREDERIC	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	ROUEN
M. DIEU OLIVIER	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
M. DU VERDIER THIERRY	IA-IPR	BORDEAUX
MME DUFOR FRANCOISE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	TOULOUSE
M. DUPRE REGIS	IA-IPR	LYON
M. DUPUIS PATRICK	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	BESANCON
M. DUTARD BERNARD	IA-IPR	NICE
MME ELOI ROUX VERONIQUE	IGEN	PARIS
MME ESQUIS CECILE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CLERMONT-FERRAND
M. ESTANGUET PATRICE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	BORDEAUX
M. ESTANGUET ALDRIC	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	BORDEAUX
M. EVEILLARD YVES	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	RENNES
M. FAGNONI BRUNO	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AMIENS
M. FATON CHRISTIAN	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	NANCY-METZ
MME FAURE-BRAC VALERIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
MME FIL CHRISTINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	MONTPELLIER

M. FILIATRE PHILIPPE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
MME FORET CHANTAL	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	CAEN
M. FOUCHARD LAURENT	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
M. GADUEL PASCAL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	PARIS
M. GAILDRY ERIC	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
M. GALLOIS ALAIN	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	AIX-MARSEILLE
M. GARRIGUES PATRICE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
MME GARSALT CHRISTINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	MONTPELLIER
MME GATTO CAROLINE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	BESANCON
M. GAUCHARD PATRICE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	CRETEIL
M. GAUDIN CYRILLE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
M. GERVAIS OLIVER	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	POITIERS
MME GILLONNIER FABIENNE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
MME GIORDANO LILIANE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	STRASBOURG
MME GIRAUD CHRISTINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AIX-MARSEILLE
MME GLEIZES MARTINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	STRASBOURG
M. GORWA JEAN NOEL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	STRASBOURG
M. GOUBY FREDERIC	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CLERMONT-FERRAND
M. GOUHEY BERTRAND	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	DIJON
M. GRASSET LAURENT	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	AIX-MARSEILLE
M. GREMION PASCAL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GUADELOUPE
MME GUY SYLVIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LYON
MME GUYARD-BOUTEILLER FLORENCE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
M. HALAIS DIDIER	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
MME HENAFF-PINEAU CAROLINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	VERSAILLES
MME HENRIQUES BRIGITTE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
MME HOUZE ANNE-CLAIRE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	RENNES
M. HUET STEPHANE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
M. JOSEPH JAMES	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GUADELOUPE
M. JOSPIN PHILIPPE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
M. JOUTET MATTHIAS	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	ROUEN
M. JULLIEN HUGUES	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	AMIENS
MME KBAIER MURIEL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NICE
MME KMITA CAROLINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
MME KOHLER MARLENE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NICE
MME KOSINSKI PATRICIA	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	REIMS
MME LAMAZOUERE FRANCOISE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	GRENOBLE
MME LAMY MARIE-CHRISTINE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	VERSAILLES
M. LAPIERRE JEAN-MARC	INSPECTEUR PRINCIPAL JEUNESSE	CLERMONT-FERRAND
MME LARCHER SOPHIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	ROUEN
MME LARROUMETS PERRINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
MME LAUTIER MARIE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	MONTPELLIER
M. LAVIE FRANCOIS	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	CLERMONT-FERRAND
M. LE GALL ARNAUD	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	RENNES
M. LE GAOUYAT SAMUEL	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	RENNES
MME LE LEVE EDITH	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	LYON

M. LEBEGUE DAMIEN	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	REIMS
M. LEGRAND YANNICK	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	AIX-MARSEILLE
M. LEPRON PAUL	MEDECIN	CLERMONT-FERRAND
MME LEROY CAROLINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
MME LETHENET-MEPIEL REGINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	STRASBOURG
MME LHEMERY FRANCOISE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CAEN
MME LOQUET MONIQUE	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	RENNES
MME LOSFELD SOPHIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
M. LOUVET JEROME	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
M. MARCHIVE THIERRY	IA-IPR	POITIERS
MME MARIE MIREILLE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	CLERMONT-FERRAND
M. MARTIN DOMINIQUE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
M. MARTIN DIDIER	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	ORLEANS-TOURS
MME MARTINI NATHALIE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	AIX-MARSEILLE
M. MASSET ERICK	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	LYON
MME MATHIAS VERONIQUE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
MME MENVIELLE ANNE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	LIMOGES
M. MERIEL PASCAL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CAEN
MME MERLE FREDERIQUE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	POITIERS
M. MERY BRUNO	IA-IPR	ORLEANS-TOURS
MME METOUDI MICHELE	IGEN	PARIS
M. MICHELETTI FRANCOIS	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NANCY-METZ
M. MILLET CHRISTOPHE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	MONTPELLIER
M. MIRABEL LOIC	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	POITIERS
MME MOUGIN BLANDINE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CLERMONT-FERRAND
MME MUSSET ISABELLE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	REIMS
MME NEDJEL HAMMOU RAPHAELLE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	PARIS
M. NEGRE ALAIN	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	MONTPELLIER
M. NERIN JEAN YVES	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	CLERMONT-FERRAND
MME NIEDZWIALOWSKA NATHALIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
MME NOZERAN CLAUDINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
MME PACQUELIN AGNES	PROFESSEUR BI ADMISSIBLE EPS	PARIS
MME PAPELIER-SENGERS CHRISTIANE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	VERSAILLES
MME PARIS ANNABELLE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	RENNES
MME PENNIER LAURENCE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
MME PEROT ROSELYNE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	BORDEAUX
MME PERRENX CELINE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	DIJON
M. PERRIN JACQUES	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	MONTPELLIER
M. PETERMANN PAUL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
MME PICH ISABELLE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	POITIERS
M. PIEGAY RICHARD	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
M. PIETTE JULIEN	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	AMIENS
M. PIVANO RICHARD	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	LYON
MME POIROT CLAIRE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	NANCY-METZ
M. POISSON SEBASTIEN	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	BORDEAUX
M. PONS CEDRIC	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	LILLE

M. POTDEVIN FRANCOIS	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	LILLE
M. POUSSIN SEBASTIEN	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
M. POZZO FABIO	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	ROUEN
M. PREUVOT DIDIER	IA-IPR	LILLE
M. QUIOT DAVID	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CLERMONT-FERRAND
M. RACINAIS XAVIER	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
M. RADDE NICOLAS	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AMIENS
M. RAY DANIEL	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	LYON
MME RAYBAUD AGNES	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NICE
M. RAYMOND CHRISTIAN	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	MONTPELLIER
MME RIBERON SEVERINE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CLERMONT-FERRAND
MME RISACHER CAROLINE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	STRASBOURG
M. RIVIERE DOMINIQUE	MEDECIN	CRETEIL
MME RIZZA JEANNE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CRETEIL
M. ROSPARS JEAN-FRANCOIS	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
MME ROUILLE CAROLE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	VERSAILLES
MME RUBIO HUGUETTE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CLERMONT-FERRAND
M. RUSQUET VINCENT	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
M. SAIGNE OLIVIER	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	ROUEN
M. SAINT-MARTIN JEAN	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	GRENOBLE
MME SALAUN EVELYNE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	REIMS
M. SALOME BERNARD	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	MONTPELLIER
MME SALZARD MELANIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
MME SCHAEFER ISABELLE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NANCY-METZ
M. SCOLAN THIERRY	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	VERSAILLES
MME SCREVE CHRYSTELLE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LIMOGES
M. SETTE DAVID	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NICE
M. SIRON CEDRIC	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	BESANCON
M. SOUQUET JEAN PHILIPPE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	REIMS
M. STUMPP SEBASTIEN	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	AMIENS
MME TAHIRI AUDREY	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	DIJON
MME TEULIER MARTINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	BORDEAUX
M. TEYNIE YVES	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	ROUEN
M. THEVENOT JEAN-CHARLES	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	REIMS
M. THOREL PATRICE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	CAEN
MME THOUVENIN SYLVIANE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NANCY-METZ
M. TOUGNE JEAN-CLAUDE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
M. TRIBALAT JULIEN	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	LILLE
M. VALLEE GUY	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
M. VAN-BELLE ALAIN	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CLERMONT-FERRAND
MME VANDENBERGHE VERONIQUE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
MME VANNIER VALERIE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CRETEIL
MME VASSEUR GWLADYS	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AIX-MARSEILLE

M. VERGNE VINCENT	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	LYON
M. VERNAT JEAN PHILIPPE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LIMOGES
M. VERNEAU BRUNO	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	LILLE
M. VEYSSEYRE PATRICK	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CLERMONT-FERRAND
M. VIALLY BERTRAND	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CLERMONT-FERRAND
MME VIGIER BRIGITTE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CLERMONT-FERRAND
M. VIGNERON ALAIN	IA-IPR	LYON
MME VIGNERON CECILE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	LYON
MME VILLEPREUX BRIGITTE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	LIMOGES
M. VOISIN MARCEL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
M. VOLANT CLAUDE	IA-IPR	RENNES
M. VOLONDAT MICHEL	IGEN	PARIS
M. WACAPOU PIERRE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	RENNES
MME WALLIAN NATHALIE	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	BESANCON
M. WATELAIN ERIC	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AIX-MARSEILLE
MME WINCKELS-PANCHEN MARTINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AMIENS

Commentaire général

La session 2011 s'est déroulée classiquement en quatre séries de quatre jours d'interrogation, conformément aux procédures présentées à tous les centres de formation dès le mois d'avril 2010. Elle a tout d'abord été le terrain d'application des éléments d'évolution directement provoqués par les transformations propres à l'EPS. Comme tous les concours externes, elle a également été largement influencée par l'introduction, d'une part, d'une sous-épreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable », et d'autre part d'une règle nouvelle : l'obtention de la note zéro à tout ou partie d'épreuve conduit au non classement du candidat.

Rappel des évolutions principales du concours.

1/ L'accentuation des coefficients des épreuves d'admission pour atteindre un rapport admissibilité/admission de 8/12, a eu pour objectif d'accroître la dimension préprofessionnelle du recrutement.

2/ Une épreuve de spécialité du candidat pleine et entière, dotée de trois coefficients, témoigne de la volonté de disposer d'une culture approfondie dans l'APSA à la fois d'un niveau de pratique et d'une connaissance fine des conduites motrices de l'élève engagé dans les apprentissages dans cette APSA. A cette épreuve de spécialité est associée une épreuve de pratique d'activités de polyvalence. Le tirage au sort par l'ordinateur de deux pratiques sur trois et la conservation de la plus basse des deux notes obtenues, ont fait jouer un double rôle à l'épreuve : mise en avant des réels niveaux de préparation, élimination des candidats ne disposant du niveau minimal exigible correspondant à un niveau scolaire.

3/ Le renouvellement de l'épreuve de leçon, consiste à concevoir et à présenter une leçon d'EPS faisant suite à la dernière leçon décrite dans le dossier synthétisé d'établissement, leçon également montrée à l'aide d'un enregistrement vidéo des élèves de la classe, réalisé lors de cette la dernière leçon.

4/ Cette leçon d'EPS dans un EPLE réel, sert de point d'appui au questionnement sur « l'agir en fonctionnaire de l'Etat » ; le président et son directoire ont retenu de conduire ce questionnement à partir d'un cas professionnel susceptible de se présenter dès la rentrée scolaire à tout professeur d'EPS.

Les enseignements que l'on peut retenir.

Face à un volume de candidats inscrits très inférieur à celui des années précédentes de près d'un tiers, 1852 inscrits au CAPEPS et 340 au CAFEP, pour respectivement 560 et 100 postes offerts au concours, la qualité des copies d'admissibilité a été fort correcte mais très hétérogène. Les moyennes des admissibles du CAPEPS et du CAFEP étaient respectivement de 10,75 et de 10,47, ces valeurs sont totalement équivalentes à celles des années précédentes. Seul le seuil d'admissibilité a été abaissé pour les deux concours à 07,00 /20 en lieu et place de 08,25 et 07,38 à la session précédente. Le jury a fait le choix de laisser aux épreuves d'admission, nouvelles et plus professionnelles, le soin de peser sur le classement définitif des candidats.

Tout lecteur constatera que pour la session 2011, les seuils d'admissibilité et d'admission ont été les mêmes pour les deux concours de recrutement des CAPEPS et CAFEP.

Les efforts de pilotage du concours rénové ont conduit à contrôler l'effet « poids des épreuves » en vérifiant que les moyennes de notes soient comparables.

De ce point de vue, les deux épreuves d'admission dotées chacune d'un coefficient 4, ont joué pleinement leur rôle, les moyennes des deux épreuves étant tout à fait comparables **09,140** contre **09,136**. Ainsi, le recrutement s'est bien appuyé sur les performances complémentaires des candidats dans chacune des deux épreuves.

La première épreuve d'admission a mis en évidence trois profils de candidats :

- celui des candidats qui se sont préparés à réaliser quatre prestations physiques de spécialité et de polyvalence qui les ont conduits à atteindre des moyennes de performances convenables, souvent bonnes, parfois excellentes.
- Celui des candidats qui ont fait des choix stratégiques en choisissant une « fausse » spécialité pour tenter de contrôler la CP de la leçon d'EPS, notamment la CP4 plus nombreuse en

APSA, en faisant ou non l'impasse de préparation sur telle ou telle activité. Il est permis de renvoyer cette classe de candidats à l'analyse de leur erreur stratégique pour un nombre conséquent d'entre eux. Les moyennes de « spécialité » pour certaines APSA sont ridiculement basses témoignant de la fonction refuge stratégique pour certains candidats.

- Celui des candidats qui ont fait des impasses de préparation dans certaines activités et qui lorsque le tirage au sort leur a été néfaste, se sont retrouvés avec un zéro éliminatoire ou une note tellement basse qu'elle ne pouvait être compensée.

Cette première épreuve a directement fait souffrir un certain nombre de candidats non préparés physiquement alors que pour la première fois depuis 20 ans quatre mois séparaient l'admissibilité de l'admission. Les épreuves physiques de la CP2 (course d'orientation, escalade, Kayak) ont joué un rôle décisif dans le classement des candidats. Elles ont témoigné d'une insuffisance de préparation ou d'un effet d'impasse chez certains.

Le nombre total de zéros dans les pratiques physiques est dispersé sur les quatre CP. Si les activités de la CP2 concentrent à elles seules les deux tiers des notes du zéro éliminatoire, elles ne doivent pas masquer l'impréparation des candidats. En effet, ce n'est pas le facteur blessure qui a pesé sur le concours et le président du concours s'en réjouit. Seuls quelques candidats en amont du concours n'ont pu se présenter, cette année comme les autres années, dans les mêmes proportions. Ce sont les zéros de pratique qui ont fait la différence. Trois types de cas ont été observés :

- le cas des candidats qui ne trouvent pas lieux de pratique : faibles en nombre, ils relèvent d'une incapacité à suivre les informations transmises lors de l'accueil et surtout sur les tableaux de roulement. Il est rappelé que les candidats doivent pouvoir se déplacer de manière autonome sur des lieux de pratique, la course d'orientation notamment ayant lieu en forêt, distante du CREPS d'environ dix kilomètres.
- Le cas des candidats au niveau de pratique non règlementaire : là également, plutôt faible en nombre, mais inacceptable pour un concours de recrutement de professeurs d'EPS. Certains candidats (course d'orientation, escalade notamment) n'ont même pas connaissance et maîtrise de ce qu'ils auraient eu à enseigner et à faire apprendre à des élèves du second degré (collège et lycées).
- Le cas des candidats dont le niveau de pratique est hors barème ou hors niveau minimal requis par les grilles d'évaluation. Ces cas sont plutôt rares mais présents sur les différentes pratiques CP1, CP2, CP3, CP4.

La note de service adossée à l'arrêté qui organise le concours avait prévu de pouvoir ajuster les vingt nouveaux barèmes si la dispersion des notes ne favorisaient pas un classement des candidats. Les barèmes avaient été présentés à titre d'information pour choix d'inscription, et le jury sous contrôle du directoire du concours et vote du jury plénier, a ajusté quelques barèmes quand le besoin s'en faisait sentir, tout en les appliquant, bien évidemment, à l'intégralité des prestations. Ceci a été fait de manière modeste mais la fonction « ajustement », a permis de favoriser la distribution des notes dans les espaces de 0 à 20/20. Je répète qu'il va de soi que l'ajustement a été ensuite appliqué à la totalité des candidats.

La douloureuse question des zéros a concentré les réflexions du jury, notamment dans les pratiques de course d'orientation et d'escalade, puisque 2/3 des zéros sont liés à ces deux spécialités. Le jury tient à rappeler trois éléments cardinaux :

- Les niveaux **minimaux de difficulté des parcours en Course d'Orientation et Escalade sont les niveaux exigés pour les élèves des collèges et lycées aux examens de fin de scolarité**. Il n'est pas pensable aujourd'hui qu'un candidat ne dispose même pas du niveau de pratique physique attendu chez un lycéen en fin de scolarité. **Le président et son jury souhaitent que les candidats et les centres de formation prennent en compte les exigences du recruteur, car derrière la pratique de ces deux activités de la CP2, sont directement placées la connaissance et la maîtrise du risque imposé ensuite aux élèves, engageant alors les responsabilités civile et pénale de l'enseignant.**
- Le concours est bâti pour permettre aux candidats de faire un choix de niveau de difficulté du parcours retenu en CP2 (du niveau 1 au niveau 3), car les pratiques dites de « pleine nature » supposent de savoir juger du parcours possible et sécuritaire pour chaque élève et donc adapté ensuite aux différents niveaux des élèves. **Comment peut-on penser enseigner ces activités si l'on ne dispose pas de la capacité à choisir pour soi son niveau de difficulté et de se préparer en conséquence ?**
- Le niveau exigé a été fixé au plus bas niveau de difficulté des voies et des parcours. Dès le début du concours les membres du jury ont ajusté au plus bas niveau de difficulté, la voie

d'escalade la plus simple, le parcours de C.O ou de kayak. L'absence de voie réussie en escalade **avec mousquetonnage en fin de voie a été considérée comme rédhitoire**, car la voie **5A pour les filles et 5 B pour les garçons, est un attendu chez les élèves pour l'examen du baccalauréat**. Il en a été de même en course d'orientation en cas d'incapacité à trouver les balises d'un **parcours de niveau 1**, qui est également une exigence de second degré. **Selon le jury, les candidats qui ne se sont pas préparés à ce niveau, ne relèvent pas des attendus professionnels minimaux.**

Il reste à chacune et chacun à prendre ses dispositions pour pratiquer les activités qu'il retient au sein du programme, dans le cadre soit des enseignements offerts par les centres de formation, soit des pratiques sportives volontaires universitaires, soit enfin des pratiques libres des clubs et associations. Les niveaux d'exigences sont publiés depuis un an et fixés par le recruteur.

Au terme du concours il convient de rappeler que les candidats qui ont été admis ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 09,06 pour le CAPEPS et à 09,02 pour le CAFEP. A titre de rappel les moyennes des derniers admis session 2010 étaient de 09,61 et 08,98. Si dans l'absolu cette moyenne est légèrement plus basse de 0,8 pt par rapport à celle de la session 2010, elle est fort honorable pour une première session d'un concours totalement rénové. Les félicitations sont adressées à tous les candidats admis. Une mention spéciale est adressée aux deux majors des CAPEPS et CAFEP ; ils présentent respectivement une moyenne de 15,38 /20 et 13,87 /20. Ces moyennes sont strictement identiques à celles des majors 2010.

Il est évident que l'évolution du concours a plus pesé sur les épreuves d'admission que d'admissibilité, les moyennes des majors à chaque étape du concours témoignent incontestablement du poids joué par les épreuves d'admission plus discriminantes en termes de « préparation physique » et de professionnalité.

Enfin, le jury du concours s'est penché cette session, comme les autres, sur le contrôle de l'effet « série de convocation ». Il convient de signaler que les candidats de la série 1 qui ont ouvert la voie du nouveau CAPEPS se sont particulièrement bien exprimés, concentrant leurs efforts sur les prestations et peut-être moins sur les stratégies anticipées ici ou là. La série 4 est cette année un peu moins performante sans que l'on ne puisse imputer à l'une des variables une explication certaine. Pour autant, les commentaires de certains candidats qui pensent connaître le contenu de telle ou telle épreuve de leçon d'EPS, sont de fausses pistes de réussite ; les candidats ne doivent pas confondre disposer d'une information probante déduite de rencontres de candidats et disposer d'un avantage sur l'épreuve. Ils sont invités à comprendre que le jury attend du candidat une leçon d'EPS avec des élèves différents à chaque leçon présentée, qui ne saurait se confondre avec une leçon de telle ou telle APSA susceptible de « tomber ». Le jury attend une leçon d'EPS pour la classe présentée, dans le contexte de l'établissement, pour la population dont les caractères singuliers sont traduits par le texte et surtout l'image.

Ce concours veut ouvrir la voie d'un recrutement plus centré sur les conduites motrices des élèves, afin de recruter des enseignants capables non seulement de planifier une leçon d'EPS, mais cette fois de le faire en prenant des décisions sur des images de conduites d'élèves en train d'apprendre. Les deux épreuves d'admission sont fondées sur cette exigence. Ce n'est donc pas dans la stratégie de savoir 24h à l'avance l'APSA qui risque de tomber que réside la réussite des candidats mais dans la formation préalable à l'analyse de la motricité et de l'activité des élèves.

Le président du concours au nom du jury adresse aux formateurs des félicitations pour avoir introduit aussi rapidement une qualité de formation qui répond dès cette session, à une partie conséquente de nos attentes.

Le président, au nom du directoire du concours, remercie chaque membre du jury pour s'être pleinement engagé dans la mise en œuvre d'un concours rénové qui a requis la réactualisation d'une très grande partie des conditions de travail et une rénovation complète des outils d'évaluation. Que chacune et chacun soit remercié pour son engagement professionnel et personnel tout autant que pour la qualité de son travail.

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Sujet : La formation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) et l'évolution de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) de la fin du XIXe siècle à nos jours.

Programme du CAPEPS. Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010

Les permanences et les transformations de l'éducation physique dans le système éducatif en France depuis la fin du XIXe siècle :

- Les enseignants et les élèves en éducation physique
- Éducation des corps et formation du citoyen en éducation physique
- Valeur physique, santé et performance en éducation physique
- Place et statut des activités athlétiques et des activités de combat en éducation physique

Analyse du sujet

Le sujet de la première épreuve d'admissibilité de la session 2011 du CAPEPS et du CAFEP s'inscrivait dans une actualité marquée par la transformation de la formation des enseignants et des concours de recrutement. Il se présentait sous la forme d'une assertion à l'égard de laquelle le/la candidat-e devait se positionner et conduisait à mettre en relation deux « blocs » dont il était nécessaire de clarifier la signification en introduction. Ne retenir que l'un d'entre eux ou donner la priorité à l'un par rapport à l'autre constituait une lecture partielle du sujet pouvant être pénalisée. Le premier bloc, « *La formation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS)* », devait s'appréhender par l'intermédiaire des différentes formes qui la caractérisent et des raisons politiques, pédagogiques, culturelles, scientifiques, etc. pour lesquelles elle change. Le second, « *L'évolution de l'Éducation Physique et Sportive (EPS)* », devait amener à préciser les indices d'une discipline multiforme à travers des angles institutionnels, culturels, sociaux ou scolaires. Si l'on peut comprendre que les textes officiels et les facteurs politiques constituaient des clés d'analyse mobilisées prioritairement par les candidat-e-s, la philosophie qui caractérise l'épreuve devait en effet conduire à faire également des pratiques un indicateur central de l'analyse et de la démonstration. Cet aspect était essentiel sur une longue période qui engageait le/la candidat-e à justifier ses choix de traitement du sujet.

La forme même de l'intitulé, caractérisée par une absence de verbe, supposait de se situer explicitement dans l'interaction entre les deux « blocs » du sujet. Cette posture devait conduire les candidat-e-s à proscrire toute analyse à tiroirs et à s'engager dans une approche dialectique. En d'autres termes, il n'était pas pertinent de rédiger une partie du devoir sur la formation des enseignants d'EPS puis une autre partie sur l'évolution de l'EPS. En revanche, il était attendu une articulation systématique entre ces deux aspects et une évaluation de l'intensité de leurs liens réciproques afin d'identifier avec précision les leviers décisifs en matière de formation sur la transformation de l'EPS et de son enseignement tout autant, à l'inverse, que les modifications de l'EPS ayant eu des incidences sur les formations proposées aux enseignants et futurs enseignants.

Plus généralement, il n'est pas acceptable de concevoir la première épreuve d'admissibilité comme une longue description historique amenant à raconter l'histoire davantage qu'à l'interpréter. Une fréquentation régulière des travaux de sciences sociales devrait aisément éviter ce genre d'approche. Pour autant, le jury a des attentes sur les connaissances à mobiliser pour construire une démonstration. Les candidat-e-s doivent faire preuve de rigueur et veiller à ne pas fournir des approximations trop importantes, qu'elles soient chronologiques ou factuelles, qui dénotent un manque d'investissement dans leur préparation. Les devoirs reflétant une maîtrise de l'histoire de l'EPS qui prend du sens au regard de l'histoire de l'école et de la société française depuis la fin du XIXe siècle sont ainsi valorisés.

Dans les cursus de formation, dont la durée varie, en fonction des époques, de quelques jours à plusieurs années, l'étudiant-e se prépare à devenir un-e enseignant-e modèle. Au même titre que d'autres facteurs, la formation structure les compétences, savoirs faire, valeurs et représentations partagées par un groupe professionnel (Lang, *La professionnalisation des enseignants*, 1999). Elle fixe donc l'identité des enseignants qui se reconnaissent dans des manières communes d'enseigner

ou dans la nature des relations de leur discipline avec les pratiques sociales. Le débat actuel sur la redéfinition du métier enseignant met d'ailleurs cette dimension au cœur des réflexions: « Les enseignants ont une conception marquée de leur métier, forgée au cours de l'histoire de l'enseignement. Cette conception du métier joue sur la façon dont l'enseignement est dispensé » (M. Pochard, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Rapport au ministre de l'Education Nationale*, 2008). En déterminant comment les enseignants doivent enseigner et ce qu'ils doivent enseigner, la formation contribue à structurer une discipline (A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, 1998).

Parmi l'ensemble des disciplines, l'EPS est l'une de celles où la question des formations est rendue plus sensible par les interrogations récurrentes sur son identité. Or, la multiplication des formations initiales à partir des années 1940 (M. Attali, *L'univers professionnel des enseignants d'EP de 1940 à nos jours*, 2006), moment-clé de l'histoire de l'EPS, participe d'un éclatement professionnel peu propice à clarifier la contribution de cette discipline au processus éducatif. Il faut attendre la structuration puis l'institutionnalisation de la formation continue au cours des années 1970 pour que se dessine une plus forte unité professionnelle. Il s'agit alors d'analyser les conditions institutionnelles, les contenus de formation et le niveau de qualification des futurs enseignants mesuré à l'occasion des concours de recrutement (en particulier le CAMEPS - certificat d'aptitude à la maîtrise d'EPS - préparé dans les CREPS, et le CAPEPS - certificat d'aptitude au professorat d'EPS - préparé essentiellement dans les ENSEPS et les IREPS, puis les UEREPS, UFRSTAPS et IUFM).

Connaissances attendues

Les candidat-e-s devaient sélectionner quelques indicateurs pertinents dans « l'évolution de l'EPS », puisés par exemple dans les principes axiologiques, pédagogiques ou politiques qui organisent l'EPS, ses pratiques et ses discours, sur l'ensemble de la période. Ces choix étant fonction de la problématique déterminée par chaque candidat-e, l'orientation des connaissances produites n'a pas donné lieu à des attentes spécifiques du jury. En revanche, la formation des enseignants d'EPS constituait bien le point d'accroche du sujet. Afin d'éclairer l'évolution de l'EPS depuis la fin du XIXe siècle, elle pouvait s'envisager autour de trois dimensions : la formation initiale, la formation continue et l'auto-formation (appréhendée par exemple par l'intermédiaire de l'analyse du contenu des revues touchant à l'enseignement de l'EPS).

La fin du XIXe siècle est l'occasion d'une réflexion sur la formation des enseignants d'EPS. En effet, la majorité des enseignants de gymnastique étant des militaires, il s'agit de créer les conditions d'émergence d'enseignants se rapprochant du modèle scolaire alors en formation (A. Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, tome IV, 1981). Si la création du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de la Gymnastique (CAEG) en 1869 constitue un moment important de l'identification d'une figure enseignante, il n'était pas attendu des candidat-e-s qu'il soit développé, car hors-période du programme de l'épreuve. La création du cercle de gymnastique rationnelle par G. Demeny en 1880 et surtout celle du Cours Supérieur d'Éducation Physique rattaché à l'Université de Paris en 1903 devaient en revanche permettre de situer l'autonomisation des enseignants par rapport au domaine militaire. Ce cours permet d'accéder au certificat d'études supérieures en EP après une formation de cinq semaines. La brièveté de cette formation comme le faible nombre d'étudiants pouvant y accéder reste toutefois un frein important à un changement en profondeur de l'enseignement. L'absence de formation pédagogique (*L'empreinte de Joinville*, 2003) conduit alors à s'interroger sur le réel impact de la formation sur les pratiques enseignante.

Les conséquences de la Grande Guerre donnent un poids important aux médecins et offrent une opportunité aux professeurs français d'EP de faire valoir leurs compétences en matière d'hygiène publique et de santé scolaire. La création à Bordeaux du premier IREP en décembre 1927 marque une étape essentielle dans la légitimation sociale et scolaire de l'éducation physique française. Plusieurs facultés françaises de médecine se dotent bientôt d'un Institut Régional d'Éducation Physique. Cette naissance consolide l'utilité de ses enseignants qui, en rééduquant les corps meurtris, en soignant les corps malades de la jeunesse de France, participent « au relèvement de la race française ». Ce discours n'est pourtant pas novateur car, depuis trente ans, P. Tissié (1852-1935), un médecin palois connu pour son attachement à la méthode suédoise qu'il a découverte en 1898, défend l'idée selon laquelle l'éducation physique ne peut être légitimée dans le système éducatif que s'il existe des professeurs compétents, formés au sein de l'université. Pour lui, la formation initiale des

enseignants français d'EP doit être modifiée et s'aligner sur les formations universitaires des autres enseignants afin d'être reconnue en tant que telle.

Si cette restructuration de la formation contribue à imposer l'EP dans le paysage national, elle renforce aussi la vassalisation médicale de ses futurs enseignants lors de leur formation initiale. Cette dernière est ponctuée par un diplôme universitaire, passage obligé pour obtenir ensuite le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de la Gymnastique (CAEG), seul diplôme professionnel reconnu par l'Etat français pour enseigner dans les établissements scolaires. Avec sa transformation en 1931 en Certificat d'Aptitude à l'Education Physique (CAEP), on assiste à une augmentation des exigences universitaires qui illustre la volonté scientifique et médicale d'établir un contrôle de plus en plus rigoureux des personnels chargés d'enseigner l'éducation physique en France. En modernisant l'ancien CAEG, le CAEP traduit en actes le vœu de P. Chailley-Bert (1931) selon lequel, « il est indispensable quant on veut créer ou rénover une discipline de former d'abord un bon corps enseignant ». Deux ans plus tard, en 1933, lorsque le CAEP est remplacé par le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Education Physique (CAPEP) suite à la création de l'Ecole Normale d'Education Physique (ENEP), on assiste toujours à la même logique, celle d'accroître les exigences universitaires chez les futurs lauréats de diplômes professionnels, même si paradoxalement cette école n'a pas de statut universitaire. La formation dispensée durant deux années dans les IREP permet aux étudiants d'obtenir pour la première fois de leur histoire l'équivalent d'une licence universitaire, ce qui est alors jugé comme une revalorisation sociale et professionnelle. Néanmoins, pour être admis à suivre ces enseignements, les candidat-e-s doivent être titulaires du baccalauréat, du brevet supérieur ou du diplôme de fin d'études secondaires.

De son côté, l'ENEP constitue le lieu de l'excellence en matière d'EP et devient très vite la matrice d'où doit sortir la nouvelle génération d'enseignants d'EP. Malgré la faiblesse quantitative des premières promotions, la plupart des promus sont considérés comme des experts dans leurs domaines et diffusent dès leur entrée dans le métier la nécessité d'une exigence pédagogique devant supplanter les aspects scientifiques (D. Abonnen et M. Attali, « De l'Amicale à l'AEEPS : des spécialistes au service de l'EPS », 2006).

Même si la programmation des enseignements diffère selon les instituts, les cours alternent entre théories (anatomie, physiologie, pédagogie générale et/ou de l'éducation physique) et pratiques (enseignements techniques). Le CAEP, puis le CAPEP participent donc à l'intellectualisation sous contrôle du métier d'enseignant d'EP. En 1931, les épreuves du CAEP sont constituées d'une interrogation écrite sur une ou plusieurs sciences (anatomie, physiologie, pédagogie), un examen pratique individuel comportant six épreuves athlétiques et gymniques et une épreuve de pédagogie consistant à animer une leçon pour un groupe d'élèves. Néanmoins, faute d'un programme national, de nombreux acteurs de cette période constatent l'émiettement qui menace leur avenir. À la fin des années vingt, les politiques des IREP diffèrent en effet d'une institution à l'autre. En outre, le nombre d'enseignants en poste est nettement insuffisant pour assurer un enseignement de l'EPS pour l'ensemble des élèves scolarisés. Des mesures s'imposent pour faire face aux enjeux de formation physique des enfants et imposer davantage la discipline à l'école. C'est dans le contexte de la France de Vichy que des solutions nouvelles sont imaginées, tout en confortant un recrutement de professionnels de l'EPS qui valorise leurs compétences de technicien.

Créé en 1941, le statut de moniteur est symbolique et dénote les évolutions en cours. Il s'agit de pallier l'insuffisance du nombre d'enseignants dans les établissements et de répondre aux enjeux de formation physique. S'agissant de rompre avec l'intellectualisme et la théorisation passée, le pouvoir politique considère alors qu'il n'est pas besoin de recruter des enseignants ayant suivi une formation scientifique ambitieuse. Par la suite, avec le décret du 17 mars 1945, qui crée le diplôme de maître d'EPS en remplacement de celui de moniteurs, et l'arrêté du 30 mars 1945 qui détaille les modalités du concours de recrutement de ce corps de fonctionnaire, la DGEPS précise les compétences à posséder à l'issue des deux années de formation dans les Centres Régionaux d'Education Générale et Sportive devenus Centres Régionaux d'EPS (J. Rangeard, *La saga des CREPS*, 1996). Plus de la moitié de l'admission à la maîtrise d'EPS est ainsi déterminée par la possession de savoir-faire inhérents aux techniques sportives. Techniciens sportifs de haut niveau, les nouveaux moniteurs sont sensibles à la maîtrise gestuelle alliée à une efficacité dans les spécialités sportives. Ils constituent un personnel efficace pour diffuser l'idéologie sportive et se distinguent nettement des professeurs qui continuent d'être formés à l'Ecole Nationale d'EPS. Ce sont ainsi deux enseignements de l'EPS qui se distinguent à la fin de la Seconde Guerre mondiale en fonction des compétences acquises lors des formations initiales. Cette situation est essentielle dans la mesure où le nombre des maîtres en 1945 est sensiblement équivalent à celui des professeurs. N'ayant reçu, pour la plupart d'entre eux, que peu de formation sur les méthodes traditionnelles, on comprend aisément que ce personnel, maintenu en poste après la Libération, soit peu enclin à les enseigner

dans les établissements scolaires même si des instructions officielles sont publiées dans ce sens. Plus précisément, en 1945, sur 3139 enseignants d'EP, un tiers rassemble des professeurs titulaires du CAPEPS, un autre tiers regroupe des moniteurs et un dernier tiers est constitué de délégués sans véritable formation (M. Attali, *Le syndicalisme des enseignants d'EP de 1945 à 1981*, 2004). Les formations déterminent bien un format d'enseignement distinct de celui apparaissant dans les discours.

La tendance à la diversification du corps enseignant s'accroît lorsque l'attention se porte sur les formations dispensées dans les CREPS. Pour réussir les épreuves du CAMEPS, les CREPS anticipent une formation sportive dont le degré peut varier en fonction des compétences des formateurs. En effet, même si l'enseignement des sports constitue l'épicentre des formations initiales des maîtres et maîtresses d'EPS, on remarque de profondes disparités géographiques. Depuis 1945, l'INS abrite pour sa part l'Ecole Normale des maîtres d'EPS dirigée par Louis Chalivoy. Cette proximité permet la présence régulière de stagiaires venus des CREPS. L'INS constitue en cela un moteur de la diffusion des techniques sportives en France, par l'intermédiaire notamment de Maurice Baquet et surtout d'Auguste Listello, maître d'EP. Pour A. Listello, il s'agit « d'élever le niveau du personnel enseignant dans les CREPS » pour démocratiser ensuite à grande échelle la doctrine d'éducation sportive et homogénéiser une catégorie d'enseignants d'EPS (les maîtres et l'ensemble des corps qui leurs sont rattachés) autour d'un socle organisé autour des modèles sportifs.

Après la Libération, les exigences pour suivre les enseignements préparatoires au CAPEPS sont précisées. Le 27 novembre 1947, la transformation de l'Ecole Nationale d'EPS, créée sous Vichy, en deux ENSEPS, marque une rupture considérable dans l'évolution et la représentation du métier d'enseignant d'EPS. La sexuation des cursus, inédite car elle n'existe dans aucune autre école normale supérieure, présume de l'attachement des contenus au type d'élèves scolarisés. A une époque où l'enseignement secondaire n'est pas mixte, l'EPS des filles sera différente de celle des garçons au regard des compétences développées par les enseignantes et les enseignants dans leur cursus de formation initiale.

Par l'intermédiaire des décrets du 1^{er} juillet 1947 et du 19 juillet 1948, l'Etat prolonge la durée des études d'un an entre la première partie et la seconde du CAPEPS. La formation initiale dure dorénavant quatre ans. Le concours de classement se compose de deux épreuves écrites de pédagogie générale et appliquée, d'une épreuve orale de pédagogie, d'une épreuve de pédagogie pratique et d'épreuves physiques. Pour les épreuves physiques, les candidats peuvent choisir entre des épreuves d'athlétisme, de gymnastique ou de natation qui figurent aux programmes d'enseignement. Les candidates bénéficient d'un choix plus large car elles ont en plus la possibilité de choisir la gymnastique rythmique. Deux exposés oraux complètent le dispositif en évaluant, d'une part, les connaissances des candidats sur des questions de pédagogie appliquée et, d'autre part, leurs connaissances des méthodes d'EPS. Ces trois ensembles d'épreuves, dotées chacune d'un coefficient 1, ne représentent que 29% du total des coefficients pour le CAPEPS de l'année 1950. En réalité, les épreuves les plus discriminantes de ce concours de classement demeurent celles de pédagogie pratique qui comptent pour 71% de la note finale. Les compétences attendues en fin de formation initiale se recentrent progressivement sur le domaine scolaire. Il n'est pas obligatoire pour le professeur d'EPS de connaître parfaitement les techniques élémentaires et élaborées des pratiques sportives. En privilégiant dorénavant les enjeux éducatifs, les professeurs d'EPS endossent le costume d'éducateurs pour mieux se démarquer des maîtres d'EPS et des métiers du sport alors en pleine expansion et assimilés à des compétences de techniciens.

Les années 1960 conduisent néanmoins à interroger les formations d'enseignants d'EPS et tout particulièrement celles des professeurs. L'exclusivité sportive de cette période rompt avec l'éclectisme des contenus dispensés au cours de leur formation. Au milieu des années 1960, une orientation est retenue et s'exprime dans la revue *EP.S* : « Actuellement les professeurs d'EP qui représentent une partie très importante des éducateurs sont en nombre notablement insuffisant ; par ailleurs leur préparation, si elle répond aux exigences des établissements pour lesquels ils sont formés, ne correspond pas toujours aux nécessités des secteurs qui restent à explorer ou à développer, pour lesquels aucun personnel qualifié n'est prévu (...) Dépassant le domaine scolaire, (le projet) est de proposer un ensemble cohérent qui, en vue de la formation souhaitée, abat les cloisons traditionnelles, trop souvent artificielles que l'on dressait jusqu'alors » (Éditorial « La mission de l'ENSEP », Revue *EP.S* n°64, mars 1963).

La formation éclatée dans les IREPS et les ENSEPS accentue les difficultés pour définir d'une façon unitaire les compétences attendues à l'issue des formations initiales. Au cours de ces années, cette nécessité constitue la problématique essentielle. Il devient en effet urgent de construire et de revendiquer l'harmonisation des compétences acquises en fin de cursus. La solution d'un diplôme

universitaire commun, inexistant jusqu'alors, est envisagée pour mettre fin aux possibles confusions entre enseignant d'EPS et entraîneur sportif.

La loi du 12 novembre 1968 transforme les IREPS en UEREPS. Si l'arrêté du 31 décembre 1968 et le décret du 10 avril 1969 en précisent les modalités pratiques, les conséquences ne sont pas immédiates. Au plan des exigences intellectuelles requises en fin de formation initiale, les UEREPS visent à accentuer le niveau d'excellence.

L'intégration universitaire des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), officialisée par l'article 6 de la loi Mazeaud de 1975, entraîne deux ans plus tard la création d'une licence universitaire. Au-delà de présenter cette troisième année universitaire comme la suite logique du Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG), l'arrêté du 7 juillet 1977 marque une étape importante dans la légitimation des savoirs scientifiques et pratiques des professionnels de l'EPS. Pour autant, la création de cette première année du second cycle universitaire en STAPS ne met pas fin à la diversité des compétences recherchées durant les formations initiales.

La création des STAPS ne correspond pas à l'établissement de compétences communes des enseignants d'EPS. Tout au plus accentue-t-elle l'hétérogénéité des connaissances théoriques exigées par les responsables de formation des différentes UEREPS puis UFR STAPS. Pourtant, la solution de la pluridisciplinarité ne constitue pas non plus une solution adéquate pour résoudre les problèmes identitaires des enseignants d'EPS : « les STAPS, dénomination propre à la France, se définissent d'abord par les activités physiques et sportives puis par les différentes disciplines universitaires susceptibles d'éclairer ces pratiques. Dès lors, on comprend pourquoi sous le label STAPS peuvent se rencontrer des contenus très variés : biologie de l'exercice corporel, physiques des matériaux sportifs, économie du sport, psychologie, sociologie, pédagogie, etc. » (B. Michon, « Problématiques savoirs en "STAPS-EPS" », *Les Sciences de l'éducation 1-2*, 1991). En définitive, les savoirs, savoir-faire et savoir-être des étudiants STAPS divergent fortement d'une université à l'autre et accentuent l'inégalité des chances de réussite au CAPEPS.

La création des IUFM par l'intermédiaire de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 offre une opportunité pour préciser les connaissances indispensables aux enseignant-es d'EPS. Deux ans après leur création, l'arrêté du 30 avril 1991 stipule que les IUFM ont désormais en charge la préparation au concours externe du CAPEPS. Si cette nouvelle situation fait débat, elle conduit néanmoins à une redéfinition des connaissances minimales des futurs candidats et lauréats du CAPEPS (PLC1 et PLC2). La problématique centrale des années 1990, relative aux missions des enseignants d'EPS, met en évidence les divergences mais aussi les convergences possibles entre les nécessités d'éduquer et celles d'enseigner (circulaire du 23 mai 1997 relative à « la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale, n° 22 du 29 mai 1997). Au fil des débats, les IUFM induisent une réinvention des formations du métier d'enseignant d'EPS non seulement en leur sein mais aussi en amont, au niveau des UFR STAPS (M. Durand, « La formation initiale des enseignants d'EPS : pour d'autres rapports entre connaissances scientifiques et pratiques professionnelles », 2001). Les deux pôles qui tiraillent la formation des professeurs depuis ses origines restent d'actualité pour la situer entre la tentation scientifique et la sacralisation du terrain. Cette complémentarité institutionnelle se justifie donc au niveau des compétences à acquérir et accentue le poids de l'interdisciplinarité dans la formation initiale : « la professionnalisation des PLC2 en EPS dépasse très largement la simple acquisition de compétences disciplinaires pour s'orienter vers une formation du métier d'enseignant qui apparaît souvent exemplaire aux yeux des autres stagiaires » (F. Charles et J.P. Clément, « Les professeurs en EPS et leurs pairs des autres disciplines scolaires : caractéristiques et trajectoires des professeurs stagiaires à l'IUFM d'Alsace », revue *STAPS*, n°48, 1999). Les IUFM participent donc à la formation d'un enseignant d'EPS sur les mêmes bases que les autres enseignants, notamment au cours de leur seconde année de formation. Au sein de cette maison commune des futurs professeurs des écoles et des établissements du second degré, la formation d'un enseignant cultivé, lucide et autonome s'opère grâce à la conviction de formateurs généralement issus des métiers de l'enseignement. Investie d'une mission qui ni totalement professionnelle, ni vraiment appuyée sur des connaissances scientifiques, la seconde année de l'IUFM privilégie les problématiques interdisciplinaires dictées par le ministère de l'Education nationale afin d'assurer une cohérence et une unité de la profession.

Plus récemment, la mise en place des premiers masters professionnels dans les universités lors de la rentrée 2004 participe d'une redéfinition des stratégies des centres de formation initiale. L'intégration des IUFM aux universités, envisagée dans la loi Fillon de 2005 et entérinée à partir de 2007, accentue ce phénomène à un moment où l'université tend à privilégier la professionnalisation. Cette situation pour le moins paradoxale semble placer les UFR STAPS ayant toujours calqué leurs contenus de formation sur les exigences des concours de recrutement dans une position de force.

L'analyse de la formation continue fournit aussi l'occasion d'importantes réflexions sur les liens entre formation et évolution de l'EPS. Dès la fin des années 1940, les enseignants d'EPS organisent des stages à des fins de formation au cours de leur carrière. D'abord réservés à une minorité issue de l'École normale supérieure d'EP, leur prolifération, en raison de leur prise en charge par plusieurs structures, amène toutes les catégories d'enseignants à s'y intéresser. L'Amicale des Élèves et des Anciens Élèves de l'ENSEP propose ainsi un stage de formation au cours de l'été 1950 donnant à l'enseignement sportif une place majoritaire qui signale les transformations en cours dans l'enseignement de la discipline. Les stages offerts par l'INS au cours de cette décennie, organisés la plupart du temps par les entraîneurs nationaux, s'inscrivent dans la même veine en s'adressant d'abord aux maîtres d'EPS. Le cadre de cette alternative à la formation initiale se dessine encore davantage durant les années 1960 avec l'implication de la FSGT et l'avènement des stages Maurice Baquet. Portés par l'analyse du sport de l'enfant pour chacune des APS proposées dans l'enseignement de l'EPS, ils visent à développer une méthodologie commune visant à rester fidèle aux principes sportifs et aux lois de développement de l'enfant dans une logique dialectique. La formation continue devient alors progressivement un élément de l'identité professionnelle de cette catégorie d'enseignants qui va prendre une toute autre ampleur à partir de la loi du 16 juillet 1971. Selon celle-ci, « La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue ». Les structures existantes et les habitudes ayant été prises, ce texte joue un rôle d'amplificateur de pratiques déjà à l'œuvre. Déjà engagés dans ce processus, les enseignants d'EPS s'en saisissent au moment même où leur métier est discuté. En effet, les circulaires du 9 septembre 1971 et du 1^{er} juillet 1972, en donnant la possibilité aux éducateurs sportifs d'intervenir à l'école, reposent sur une confusion de l'EPS avec l'animation ou l'entraînement. L'officialisation de la formation continue constitue donc une opportunité historique pour répondre à cette situation et tenter de réhabiliter le métier d'enseignant d'EPS.

La FPC se révèle particulièrement importante pour les nombreux enseignants qui n'ont pas reçu une formation initiale approfondie. Au début des années 1970 sont par exemple en poste des maîtres d'EPS recrutés trente ans plus tôt après un stage de formation initiale de quelques jours. L'objectif consiste dès lors à réduire les décalages de pratiques pédagogiques entre les enseignants et de fonder une unité professionnelle, véritable enjeu récurrent depuis le début du XX^e siècle. La notion de recyclage alors utilisée en situe bien les enjeux. Elle exprime le déficit de compétences de certains enseignants face aux bouleversements que connaissent l'EPS et l'École depuis la fin des années 1950 (massification de l'enseignement mixité, etc.). Elle correspond à une transmission d'informations que les enseignants doivent s'approprier en vue d'adapter leur intervention à ces nouvelles exigences. En raison de l'évolution des connaissances et des techniques, il s'agit de dépasser celles acquises en formation initiale. Le recyclage doit convaincre rapidement l'ensemble des enseignants de l'intérêt d'adopter une nouvelle approche pédagogique. Il s'agit « d'étudier « in vivo » les problèmes relatifs à l'organisation de l'EPS dans un établissement scolaire » (R. Delaubert). L'implication syndicale révèle l'importance de la formation continue. Par exemple, en 1971, le secrétaire pédagogique du SNEP, Y. Adam, définit ce que doit être son contenu : remise à niveau des connaissances scientifiques et techniques, perfectionnement pédagogique portant sur les modalités d'enseignement des différentes APS, relations entre disciplines scientifiques (sociologie, psychologie, etc.), réflexion sur les problèmes généraux de l'éducation et ses finalités ainsi que sur la fonction enseignante et enfin pratique d'activités diversifiées (*Bulletin du SNEP* n° 19 nouvelle série, janvier 1971).

À partir du milieu des années 1970, la FPC réunit chaque année environ trois quarts des enseignants en poste. En moins de cinq ans, elle s'est imposée comme une pièce maîtresse de l'environnement professionnel. Elle repose sur une logique militante qui impose la mise en forme d'un enseignement devant prendre en compte l'apprenant : « la logique de l'enfant et de l'adolescent commence à apparaître face aux logiques des activités. La confrontation des deux logiques semble être le grand problème actuel à débattre. » (JP Julliard, *L'éducation physique et la réussite de tous*, 1982).

Tandis que les préalables au travail en équipe pédagogique font l'objet d'une attention importante, le comportement de l'enfant dans les spécialités sportives, la mise en place des conditions de l'observation, l'activité de l'enfant dans la leçon d'EPS ou les démarches pédagogiques sont les thèmes essentiels des stages proposés. Les mises en œuvre concrètes représentent à la fois la base des interventions et des ressources à utiliser dès le retour des stagiaires dans leur établissement scolaire. Les stages organisés envisagent de dépasser le niveau des seuls contenus pour embrasser

plusieurs thèmes sous-jacents de l'acte d'enseignement. Les animateurs proposent alors des fiches d'observation, des indicateurs comportementaux ou des séances à mettre en place en fonction des problèmes que peuvent rencontrer les enseignants. Désormais réguliers, ces stages structurent un vaste mouvement de transformation de l'enseignement de l'EPS.

La commission sur la formation des personnels de l'Education nationale, nommée en 1981 et dirigée par André de Peretti, se charge de faire le diagnostic de l'état de la formation continue et d'établir des propositions en vue d'améliorer le dispositif. Concernant l'EPS, la situation de la formation des enseignants est saluée par cette commission : « (...) l'EPS présente un certain nombre de particularités et des acquis qu'il ne faut pas perdre ; il serait même souhaitable d'en faire bénéficier les autres disciplines. Cela est particulièrement vrai dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants, tant au plan de la méthodologie que des structures organisationnelles (...). L'organisation de la formation professionnelle continue des enseignants d'EPS représente une expérience originale (...). Les modalités de fonctionnement bien que variables suivant les académies, reposent sur les principes suivants : décentralisation des actions, volontariat, concertation » (*Rapport au ministère de l'Education nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Education nationale*, 1982). Avec les mathématiques, l'EPS est l'une des disciplines les plus organisées en matière de formation continue au début des années 1980 et constitue un modèle d'organisation dans plusieurs académies. La forme de gouvernance instituée depuis les années 1970 dans la FPC en EPS correspond au fonctionnement que souhaite voir se généraliser le rapport De Peretti, cette impulsion étant par ailleurs un aspect caractéristique de la politique menée par A. Savary. En accord, avec les nouvelles conceptions à l'œuvre, cette formation ne doit plus être conçue dans une perspective uniquement disciplinaire mais s'inscrire dans un souci de rénovation de l'enseignement. Sa mise en place est ainsi fondée sur l'idée d'un nécessaire changement de l'école par l'intermédiaire d'une évolution de l'enseignement des disciplines.

Chaque Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) voit ainsi un représentant de l'EPS désigné afin de s'inscrire dans une dynamique commune tout en faisant entendre des besoins particuliers. Les organisations syndicales, fortement ancrées dans le paysage de l'EPS, restent attentives au développement d'une structure qui doit améliorer sa légitimité scolaire, elle-même soumise à de profonds bouleversements. En outre, la révision des épreuves du baccalauréat en 1983 nécessitant le développement d'outils d'évaluation plus qualitatifs et la mise en place du contrôle en cours de formation impliquent une nouvelle organisation.

La formation continue constitue un moyen décisif pour développer chez les enseignants de nouvelles compétences. Tout en étant un vecteur de diffusion de grande envergure, les MAFPEN sont aussi l'occasion de mettre en phase l'EPS avec l'ensemble des composantes du système pour lui donner une épaisseur éducative encore plus dense. Touchant l'ensemble des personnels, la FPC revêt dès lors une mobilisation d'envergure pour créer les conditions de transformation de l'exercice professionnel. La note de service du 17 février 1986, publiée dans le bulletin officiel du 13 mars 1986, précise par exemple les orientations à donner à la FPC des enseignants d'EPS. Ces résolutions insistent en particulier sur « la préparation et l'accompagnement de l'application des nouveaux programmes et des nouvelles modalités de contrôle aux examens ; l'évolution des pratiques pédagogiques en liaison avec le développement ou l'apparition d'APS et des outils pédagogiques modernes ; le développement d'une dynamique de formation continue de caractère plus collectif. » La place de l'EPS dans les projets d'établissement, la définition des objectifs et des compétences à atteindre en fin d'apprentissage, l'évaluation des élèves et des pratiques pédagogiques, la construction de PAE à dominante EPS et la pédagogie différenciée constituent le socle commun des Plans Académiques de Formation (PAF). Ces thèmes sont d'autant plus importants qu'ils structurent la publication des instructions officielles de 1985-1986 et de leurs compléments en 1987 et 1988.

Alors que la dimension disciplinaire reste au cœur de la professionnalité des enseignants, elle ne semble plus suffire dans les années 1990. Au-delà de la maîtrise des seuls contenus, il s'agit en effet de travailler sur leurs conditions d'appropriation sur la base de compétences transversales. Dans la dernière décennie du XXe siècle, l'exercice du métier conduit à ne plus se contenter d'une actualisation des connaissances ou de technologies éducatives. L'acte pédagogique s'inscrit désormais dans l'acquisition d'autres capacités que celles définies par la discipline enseignée.

Niveaux de production

Il est attendu des candidats une capacité à problématiser sa réflexion, surtout lorsque le sujet ne pose aucune question explicite. Si un effort conséquent est à souligner sur les analyses du sujet et

la structure générale de l'introduction, le jury regrette vivement que, la plupart du temps, l'objet de démonstration posé reste formel. En effet, la problématique étant formulée, de trop nombreux candidats ont tendance à s'en détacher au cours du développement, amenant à produire un devoir descriptif éloigné des exigences de l'épreuve. Il ne suffit pas de proposer une problématique pour s'assurer d'une démonstration de qualité. Les examinateurs sont attentifs à la capacité des candidat-e-s à « exploiter » les éléments proposés dans l'introduction.

Par ailleurs, les candidat-e-s doivent faire l'effort d'inscrire leur propos au regard des travaux de référence sur les thématiques abordées. Il est regrettable de constater que certains ouvrages sont systématiquement cités sans que le sujet n'en justifie l'utilisation. Le recours à des références bibliographiques formelles, non maîtrisée ou inappropriées est pénalisant pour les candidats. En général, un renvoi bibliographique suppose de citer le nom de l'auteur, le titre de la revue ou de l'ouvrage et l'année de publication. Des références bibliographiques adéquates et maîtrisées ont conduit à valoriser certaines copies.

Sur la forme, le jury a considéré que de trop nombreuses copies ne faisaient pas l'effort de respecter les règles grammaticales et syntaxiques de la langue française. A ce titre, elles ont été pénalisées. Il faut rappeler qu'une relecture s'impose à la fin de l'épreuve pour gommer les scories et les maladresses inacceptables à ce niveau.

Niveau 1.

Plusieurs profils de copies correspondent au niveau le plus faible de l'épreuve. Le premier renvoie à des copies se caractérisant par une absence de connaissances débouchant la plupart du temps sur une fresque historique générale ne se rattachant quasiment pas au sujet. Le prétexte de l'évolution de l'EPS est souvent mobilisé mais demeure insuffisant puisque le sujet se situait bien dans la dialectique entre formation et évolution. Le second profil correspond aux candidats ayant fait le choix de ne traiter qu'une période restreinte, donc en dehors du programme. Enfin une troisième catégorie de copies multiplie les approximations, les connaissances superficielles et/ou inexactes, interdisant toute possibilité de développer une argumentation de qualité. Il est nécessaire de rappeler aux candidat-e-s l'importance d'approfondir leur réflexion et de se fonder sur des arguments précis.

Niveau 2.

Il réunit les copies se situant dans le sujet, mais faisant preuve d'une fragilité méthodologique et/ou historique. Le devoir ne propose pas une démonstration suivie. La problématique annoncée tend à disparaître progressivement et/ou ne correspond pas aux exigences attendues. Elle est souvent énoncée sous la forme d'une affirmation sans aucune interprétation qui pourrait lui donner sa valeur argumentative. Concernant les aspects plus directement liés au sujet, ces copies proposent un « face-à-face » formation-évolution sans véritable lien entre eux. Par ailleurs, la formation est abordée de manière générique sans effort de nuances et en évacuant la diversité de ses registres. Cela aboutit à une approche allusive du sujet autour de quelques dates repères sans véritable approfondissement. La formation n'est donc ici qu'un point d'appui et non un élément structurant du développement qui reste essentiellement tourné vers l'évolution de l'EPS. A l'inverse, certaines copies sont centrées sur la formation des enseignants et l'évolution de l'EPS n'apparaît qu'épisodiquement. Ce niveau correspond également aux copies qui occultent une période significative au regard de l'objet du sujet (par exemple l'entre-deux-guerres ou les années 1990), offrant une périodisation non pertinente.

Niveau 3.

Ces copies proposent un niveau de traitement acceptable et sont considérées par les membres du jury comme étant recevables au regard des exigences du CAPEPS. Le devoir repose sur une problématique bien structurée et opérationnelle. L'interprétation prend appui sur la logique du sujet et l'analyse propose des pistes originales. La thématique de la formation des enseignants est appréhendée dans sa pluralité (lieux, statuts, enjeux, etc.) et est mise en relation avec l'évolution de l'EPS dans une logique d'articulation (par exemple par l'intermédiaire d'une étude des influences, des décalages, des obstacles, etc.). Plutôt que la recherche d'exhaustivité sur la formation des enseignants, la démonstration s'articule autour de quelques éléments précis et fondés, pour en faire des indicateurs d'analyse. La formation continue est souvent évoquée sans faire l'objet d'un approfondissement équivalent à la formation initiale.

Niveau 4.

Il regroupe les meilleures productions qui ont pour point commun le souci de la discussion, de l'interprétation et de la profondeur d'analyse. A partir d'une problématique affichée et mobilisée tout au

long du développement, le devoir analyse l'interaction entre la formation et l'évolution de l'EPS autour du principe de réciprocité des influences et des enjeux qui les animent. Les indicateurs utilisés offrent un large registre en mobilisant par exemple les pratiques d'enseignement, la place de l'élève ou la place de l'enseignant dans le système éducatif. L'évolution prend ainsi sens au regard de la réalité de l'enseignement de l'EPS depuis la fin du XIXe siècle, sous-tendue par les transformations de la formation des enseignants. L'analyse des formations initiales est enrichie par celle des formations continues tout en questionnant leur diversité.

DEUXIEME ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Sujet : Les notions «de connaissances et de compétences », « d'évaluation des acquis des élèves», introduites institutionnellement, sont-elles susceptibles de transformer la conception et la mise en œuvre de l'EPS au sein de chaque EPLE et de chaque leçon?

Après en avoir fondé l'argumentation, vous en montrerez les formes concrètes à travers des exemples recouvrant deux compétences propres à l'EPS.

Situation de l'épreuve et du sujet dans le contexte du concours

La seconde épreuve d'admissibilité amène les candidats à mobiliser des connaissances utiles à l'exercice futur de la profession. En lien avec les autres épreuves, elle relève également d'une dynamique propre, singulière, que les candidats doivent appréhender. Le sujet à traiter s'inscrit dans une logique définie par des textes délimitant les modalités de l'épreuve et par un programme. Ces exigences sont définies par la note du 4 juin 1992 modifiée par la note de service n° 96-109 du 19 avril 1996 et le B.O. spécial n°8 du 24 mai 2005.

Le jury de l'épreuve tient à rappeler cinq points qui en caractérisent la spécificité :

- Il s'agit de réaliser une composition. Cela implique que la seule discussion autour des termes du sujet est insuffisante. Le candidat doit, dans le cadre de cette épreuve, s'engager dans une argumentation visant à asseoir le bien fondé de ses propositions à partir d'une analyse du sujet.
- Ces propositions relèvent de « choix » personnels et de « propositions didactiques et pédagogiques » que le candidat est amené à justifier tout au long de son devoir.
- Ces choix et leurs justifications s'inscrivent dans un contexte d'enseignement complexe que le candidat doit décrire et caractériser à partir de la mobilisation de ses connaissances.
- Les connaissances requises en référence aux modalités de l'épreuve sont de différents ordres. Elles relèvent des domaines des « sciences biologiques » et des « sciences humaines -dont les sciences de l'intervention- » en relation étroite avec les champs institutionnels (une bonne connaissance des textes officiels qui organisent l'enseignement de l'EPS est indispensable) et d'exercice professionnel. La référence à des exemples concrets constitue une donnée essentielle de la réussite dans cette épreuve. Bien qu'évoquant ici des « connaissances pratiques et théoriques », le jury d'Ecrit 2 reste sensible et attentif au caractère pré-professionnel du concours du CAPEPS externe.
- Ainsi, il est plus attendu des candidats de savoir manipuler ces connaissances à partir de stages d'observation et/ou d'intervention, de la lecture d'articles issus de revues professionnelles et scientifiques que de relater et d'exploiter à des fins d'illustration une expérience personnelle. A cet égard, la parfaite maîtrise des domaines méthodologique, technologique et didactique des Activités Physiques, Sportives et Artistiques en contexte scolaire et en milieu éducatif est requise.

Analyse compréhensive du sujet

En Éducation Physique et Sportive, le système enseignement-apprentissage postule que les problèmes professionnels qui se présentent à l'enseignant sont multi-déterminés et reflètent la complexité de l'exercice du métier. C'est pourquoi le sujet de cette session met en tension les notions véhiculées dans le discours professionnel et les actes professionnels s'y rapportant ; il exige de fait une forte intrication entre pratique et théorie et une prise en compte des variables de traitement du sujet indiquées dans son libellé (chaque EPLE, chaque leçon, deux compétences propres à l'EPS) représentant des données du contexte.

Nous allons successivement aborder l'analyse compréhensive du sujet, la problématisation du sujet, les formes de connaissances mobilisées, la valeur argumentative de la structuration du devoir, l'expression.

1° La forme du sujet

Le sujet 2011 s'inscrit prioritairement dans le premier item du nouveau programme de l'Écrit 2 du CAPEPS: « *Développement des ressources, acquisitions de compétences et curriculum de formation pour les différents élèves* ». Il invite à débattre de:

- la question de **l'évolution de la discipline** au regard des acquisitions des élèves au collège et aux lycées (entrée par les compétences, dimension temporelle dans la continuité/discontinuité curriculaire, validation des acquis, débat relatif aux connaissances disciplinaires...)
- La **contribution de la discipline** au sein de l'EPLÉ et du système éducatif (socle commun du collège, programme national/harmonisation européenne, contrat d'objectifs et travail en équipe, différents projets et décentralisation...)

Les repères organisateurs du traitement du sujet se structurent et s'articulent autour de plusieurs mécanismes argumentatifs. Tout d'abord, deux assertions servent de lieu de l'argumentation. L'assertion « A » vise à constater l'introduction de deux notions dans le champ de l'EPS (compétences/connaissances), les positionnant d'emblée dans un statut épistémologique précis (une notion n'est pas un concept). L'assertion « B » attribue l'origine de ces termes au champ institutionnel (le discours officiel et non la recherche par exemple) et en revendique implicitement la légitimité normative (ce que le candidat pourra éventuellement discuter). Ensuite le sujet formule une double commande : l'argumentation consistant à justifier ou non la transformation (sa nature, ses limites) et la formulation d'une réponse de nature professionnelle. De plus, cette réponse au sujet se devra de prendre en compte trois modalités restrictives: la conception et la mise en œuvre, le niveau du contexte de référence (la leçon, l'établissement) et les critères de choix des exemples (référés à deux compétences propres ; pas plus, pas moins).

Il apparaît ainsi que le sujet est à la fois fortement structuré dans ses lieux argumentatifs préalables, et circonscrit fortement l'espace délibératif, ce qui pourrait apparaître comme une contrainte surajoutée. Il définit des niveaux de questionnement s'étendant de l'éthique du métier à la place de la discipline EPS et aux contenus disciplinaires tels que mis en œuvre concrètement. L'empan culturel nécessaire pour y répondre est donc vaste, fait appel à une culture multi-référenciée et bien ancrée tant dans/par les activités physiques, sportives et artistiques que dans la connaissance du système éducatif et de la discipline EPS. Il est à noter une contradiction possible entre la question initiale, délibérative et ouverte, et la commande successive formulée, qui exige de « montrer les formes concrètes à travers des exemples » ; ce paradoxe apparent n'a pas perturbé les candidats. L'acronyme EPLÉ (établissement public local d'enseignement) apporte une difficulté de vocabulaire supplémentaire pour qui ne possède pas en mémoire le texte définissant leur régime dans le cadre de la Loi de décentralisation (décret n° 85-924 du [30 août 1985](#) ; titre II du livre IV du code de l'éducation).

2° Problématiser le sujet :

La difficulté première consiste à formuler et à choisir une problématique originale permettant d'orienter le traitement du sujet sans le paraphraser ni le réduire. Il s'agit bien de raisonner à propos d'une question professionnelle pour montrer comment une dynamique de changement est perceptible dans les pratiques comme dans les discours. La contribution de l'EPS, dont on suppose qu'elle soit positive et favorable pour l'élève, est à cet effet à débattre et à étayer jusque dans ses limites. La question essentielle, par-delà la réponse au sujet, porte sur l'évolution et les modalités d'évolution de la discipline d'enseignement EPS. A ce titre, le terme « susceptible de transformer » est le pivot en ce sens qu'il questionne les rapports d'influence entre terminologies employées (des discours) et préoccupations professionnelles (des pratiques). De fait, une véritable exégèse préliminaire des termes du sujet, de ses implicites et des lieux argumentatifs est à réaliser avant la formulation de la problématique.

Une compétence s'exprime par définition en contexte situé et renvoie à l'idée d'un agir juste en situation complexe et/ou inédite. La notion de situation complexe en EPS mérite de s'y arrêter pour marquer l'exigence nouvelle d'un élève capable de mobiliser ses ressources pour s'adapter en contexte. Si l'entrée en EPS par les compétences renvoie à une conception flexible et réflexive de l'apprenant, elle doit se doubler du souci de ne pas reléguer les connaissances au rayon de garnitures intellectuelles, ce qui remettrait en cause le statut même de l'EPS en tant que discipline d'enseignement. Le risque alors serait de voir se développer deux répertoires chez l'élève, l'un acquis à l'école et l'autre construit dans l'interaction autonome avec la situation « réelle », faisant ainsi de l'EPS une discipline hors la vie physique quotidienne des élèves.

Enfin, la question délicate du transfert de compétences et de la transversalité des compétences peut être débattue en regard des conditions qu'elles requièrent. Elle autorise de fait l'ouverture vers

l'approche interdisciplinaire des capacités et attitudes constitutives des compétences attendues, notamment au lycée concernant la CP5 qui est souvent citée.

De faciles hors sujets sont possibles dès qu'un terme est isolé du champ sémantique par une opération de simplification du sujet : le devoir glisse alors vers le hors sujet autour des thèmes de l'évaluation, des théories de l'apprentissage, de la motivation, de l'estime de soi...

3° La mobilisation des connaissances par le candidat

Le premier axe de mobilisation des connaissances consiste à *définir au préalable les mots-clés* et « notions ». A cet effet, le simple fait de relever le faible statut épistémologique d'une notion en regard d'un concept permet de mettre l'accent sur la difficulté du professionnel enseignant à employer des termes polysémiques et peu stabilisés, voire idéologiques, comme par exemple le terme de compétences. Celui-ci figure explicitement dans le programme de l'épreuve et mérite de prendre le temps d'une définition fine et référencée, voire d'une approche critique qui confronte les points de vue. Si les nombreux mots-clés ne sont pas tous identifiés, ils sont généralement ébauchés, juxtaposés, traités isolément et très inégalement, sans lien ni interactions. Tout se passe comme si certains termes jouaient le rôle d'un attracteur et en estompaient d'autres pourtant tout aussi importants : « l'évaluation » efface par exemple « les acquis des élèves » et les « compétences » masquent les « connaissances ». Or c'est bien les relations entre les termes qui orientent la problématique : quelles exigences (déontologiques, docimologiques, disciplinaires...) recouvre l'expression « l'évaluation des acquis des élèves » ? Implicitement, la distinction majeure entre ce qui est enseigné/appris y est opérée ; il faut en reconnaître l'impact sur les pratiques professionnelles. Il est à noter au passage que cette terminologie est à distinguer de la « validation des acquis ». L'apposition des termes « introduites institutionnellement » représente de plus un indice quant à l'origine des notions employées et mérite un détour conceptuel critique (voir à cet effet Crahay, 2006, *RFP* 154).

Parler des « compétences et connaissances » postule que les premières, nécessaires, ne suffisent pas et doivent être référées aux secondes pour contribuer à des acquisitions réelles. La dimension culturelle et intégrative d'une EPS référée à des compétences et connaissances est à souligner. D'emblée la coloration du sujet réaffirme que l'approche par les compétences en EPS ne peut se dédouaner d'acquisitions attestées ou de l'obligation de résultats dans l'intervention de l'enseignant en regard des effets sur les élèves. Bien souvent, l'amalgame est opéré avec les compétences attendues, se décomposant du coup en composante motrice puis méthodologique et sociale. Les connaissances, rarement définies, même en citant les textes officiels, méritent un détour afin de les caractériser comme le produit de leur intériorisation par le sujet au terme d'une expérience décisive. En conséquence, un cours récité sur l'évaluation (sommatif, formative...) part sur une option hors sujet. De même, une copie sans références est considérée comme ne répondant pas aux exigences minimales du concours.

Le second axe de mobilisation des connaissances suppose *le choix de sources* variées, récentes et pertinentes en regard du traitement du sujet. A cet effet, force est de constater cette tendance déjà relevée dans les rapports précédents à plaquer des sources hors sujet, sans lien direct avec les exigences du sujet. La copie ressemble alors plus à un cours récité hors de propos qu'à une argumentation mettant en réseau des connaissances référées aux exigences du libellé. Une tendance à l'uniformisation des sources est à dénoncer, restreignant de fait leur champ à un microcosme éclectique et hétérogène cité en seconde main. Les références bibliographiques relatives aux compétences sont indigentes et lacunaires et si celles relatives à l'évaluation datent de plus d'un quart de siècle (Eisenbeis & Maccario, 1982 ; Maccario, 1986), la copie se perd en citations plaquées sans lien logique. La nature des sources récentes à disposition est pourtant multiple et foisonnante : instructions officielles (avec citation des passages relatifs aux compétences à développer, notamment au minimum « deux compétences propres »), publications scientifiques (ex : Rey, 2004 ; Crahay, 2006 ; ...), sources professionnelles. Il faut rappeler que les publications actuelles dans le champ sont nombreuses et riches dans leurs rapports possibles avec les pratiques professionnelles ; la source « Delignières & Garsault, 1993 » a elle-même vu d'autres écrits postérieurs chez ses auteurs qui ont depuis fait évoluer leur pensée de façon dynamique (ibid, 1999 ; 2003). Encore aurait-il fallu suivre cet itinéraire et en montrer les tenants et aboutissants par une approche épistémologique. Un travail approfondi d'état de la littérature est donc à mener en profondeur pour revisiter le programme de l'épreuve.

Le terme « compétences » est décliné sans champ de référence ni distance critique : or son origine liée au monde du travail, puis à l'enseignement professionnel et enfin à l'enseignement général n'est pas sans questionner le scientifique autant que le praticien. Il faut rappeler que les données théoriques qui font la culture STAPS (sciences humaines et sociales, dont les sciences de l'intervention et également les sciences biologiques ici peu sollicitées) contribuent à fonder la légitimité des pratiques en EPS : un candidat ne saurait méconnaître ni les textes qui régissent la discipline d'enseignement non plus que l'état des travaux en cours sur cette question d'actualité. Au total,

plusieurs types de sources peuvent être mobilisées pour définir la notion de compétence: les sources institutionnelles (Rapport Bourdieu & Gros, 1985 ; Charte des programmes 1992), les sciences de l'éducation dont la psychologie (De Montmollin, 1984 ; De Ketele, 1996, 2006 ; Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 1997 ; Leplat, 1997...); les sources liées à l'EPS (Delignières & Garsault, 1999, 2003 ; Ubaldi, 2005 ; Delignières, 2009), les perspectives scientifiques critiques (Boutin & Julien, 2000 ; Doltz & Olgner, 2000 ; Crahay, 2006 ; Audigier, Crahay & Doltz, 2006). En ce qui concerne l'évaluation des compétences, les auteurs suivants peuvent figurer utilement ; Barbier, 1985 ; Bonniol in De Ketele, 1986 ; Allal, 1989 ; Nunziati, 1990 ; Vial, 1995 ; Hadji, 1997. Dans le champ plus spécifique de l'EPS peuvent être cités sur le sujet David, 2000 ; Méard & Bertone, 1996 et Brau Antony & Cleziou, 2005.

Le troisième axe de mobilisation des connaissances concerne *l'usage des références*. Si l'argument d'autorité est fréquemment usité, il est d'une force rhétorique relative et suppose un positionnement selon le statut de l'auteur et le lieu d'où il parle. Or il apparaît bien souvent que la citation est conçue comme allant de soi, sans distance critique ni débat relatif aux limites et aux conditions d'usage : l'explicitation de la pensée de l'auteur et la spéculation sur son lien avec le sujet sont inexistantes, laissant entendre une inféodation naïve à une école de pensée, à un auteur, à un lieu de publication, quand ceux-ci sont connus. Cette posture conformiste est a fortiori déployée en ce qui concerne les textes officiels, quand ils sont connus du candidat, alors même qu'ils représentent des ressources pour le praticien à la condition d'en faire l'exégèse éclairée. La distance critique telle que déployée dans un cursus universitaire suppose la mise en tension des notions et concepts et le débat sur leurs conditions d'utilité/validité pour résoudre –ou à défaut débattre de– la question posée. Les références doivent être appelées de façon circonstanciée et fine pour répondre aux difficultés telles qu'identifiées par le sujet. De même, les connaissances institutionnelles semblent avoir fait défaut, notamment celles concernant les programmes de la discipline EPS dont certains ne sont pas même actualisés voire à proprement parler désuets. Les compétences propres (CP) sont parfois confondues avec les compétences attendues ; les compétences méthodologiques et sociales (CMS) ne sont que rarement évoquées. L'articulation entre CMS et CP est réservée aux meilleures copies et les enjeux de formation de la CP5 rarement compris.

Le quatrième axe de mobilisation des connaissances relève de *leur statut épistémologique*. De nombreux candidats véhiculent encore des représentations applicationnistes et descendantes de la théorie vers la pratique du terrain alors même que les publications dans le champ des sciences de l'intervention et de la didactique professionnelle renouvellent les démarches de formation à/par la recherche. Le sujet invite à cet effet à une mise en relation entre « conception et mise en œuvre » sans pour autant qu'il faille en déduire mécaniquement une translation de la théorie vers la pratique. Si les pratiques n'évoluent pas de façon descendante en regard des injonctions institutionnelles, a fortiori les mises en œuvre ne sauraient être dictées par des discours prescriptifs et/ou scientifiques. Il en résulte une dynamique dialectique au sens où l'évolution des pratiques marque l'évolution des discours et vice versa, amenant une co-construction disciplinaire évolutive et critique.

Le cinquième axe de mobilisation des connaissances porte à cet effet sur les *relations à l'expérience professionnelle* ; il est demandé explicitement dans le sujet de « montrer des formes concrètes à travers des exemples », réaffirmant par-là la forte identité professionnelle de l'épreuve. Or les exemples convoqués par les candidats, quand ils répondent (rarement) à l'exigence de s'ancrer dans un contexte authentique lié à « deux compétences propres », ni plus ni moins, ne s'appuient souvent que sur des pré-formatages génériques valables quels que soient les contextes. Or l'expression d'une compétence s'opère par essence en contexte situé, d'où l'enjeu majeur de son acquisition en EPS dans des situations didactiques précises ; l'absence même de contexte d'apprentissage particulier interdit de fait l'émergence de compétences, celles-ci étant par essence hautement situées. Outre les exemples passe-partout, certains d'entre eux véhiculent des stéréotypes pour le moins discutables : la musculation en lycée professionnel bâtiment, le step pour les filières secrétariat,... Le choix même des APSA-support doit s'opérer en regard de l'argumentation et demande à être justifié. Par ailleurs, force est de constater dans bien des cas que les exemples mobilisés viennent en fait consolider l'assertion selon laquelle « rien n'a changé » dans les pratiques : il existe un véritable hiatus entre l'intention argumentative et les illustrations sensées l'étayer. Les dispositifs proposés par les candidats existaient bien avant l'avènement des compétences alors même que la thèse de la transformation des conceptions est défendue. Enfin, rares sont les copies qui approfondissent la finesse de l'étude jusqu'au niveau de la leçon ; celle-ci, décrite de manière plus que sommaire, laisse apparaître une méconnaissance désarmante dans sa conception, son traitement didactique et sa mise en œuvre. Une tendance consistant à voir dans plusieurs copies le même exemple déployé est à proscrire absolument: aussi faut-il rappeler qu'une dissertation est le produit d'une réflexion personnelle et originale.

4° Structuration du devoir et fonction argumentative

Globalement, les devoirs sont convenablement structurés ; un effort méthodologique considérable est mené pour que les candidats structurent leur copie et l'achèvent effectivement par une conclusion. Cependant, les modes d'entrée dans le sujet sont excessivement classiques ; de rares techniques de rupture osent prendre les termes à contre-pied, marquant là d'emblée une distance critique originale. En effet, il est légitime de se demander si le changement est aussi profond que suggéré ; les CP et CMS ne seraient-elles finalement que le nouvel avatar des taxonomies de Bloom et Krathwool (1956 ; savoir-faire, savoirs, savoir-être) ? Si l'enjeu est de structurer l'ensemble de la discipline dans un cursus et en regard des autres disciplines, pour autant les pratiques s'en trouvent-elles à ce point et si rapidement modifiées ? Y a-t-il des obstacles ou des latences à ce changement ?

Il est à noter que ces entrées suscitent également des attentes du lecteur qui, si elles sont comblées, permettent au candidat de sortir des copies conformes tout-venant, l'inverse étant également vrai : bien des copies qui créent des attentes par une introduction bien structurée débouchent sur un devoir relativement pauvre qui s'étiole au fil des pages.

Les stratégies de traitement attendues pour ce sujet consistent à :

- Discuter l'expression « susceptible de ... » : cette formulation laisse planer une incertitude quant à la validité de l'assertion. A quelles conditions ces notions sont-elles transformatives ? Jusqu'à quel point ? avec quels enjeux ?
- Débattre à propos de « la(les) transformation(s) » : qu'est-ce qu'une transformation ? S'agit-il d'un changement de surface, d'une révolution, d'une maturation ? S'il y a transformation, de quelle nature et de quelle profondeur est-elle ? Qui en est la cause (peut-on réformer des pratiques avec des discours institutionnels ?) A quel rythme s'opère ce changement, moyennant ruptures et/ou continuités ? Quels sont les acteurs de la transformation ?
- Situer les notions de « compétence et connaissance » et « d'évaluation des acquis » de façon critique et référencée ; quels enjeux pour la discipline dans le cadre d'une loi de décentralisation, du socle commun des compétences et des programmes disciplinaires, d'une recherche d'unité et de cohérence des programmes disciplinaires ? Quels enjeux transformatifs pour l'élève ? Quelles transformations pour l'exercice du métier en regard des autres disciplines voire des directives européennes ?
- Mettre en relation les « formes concrètes » et les discours (institutionnels, scientifiques, professionnels) à propos de ces notions en montrant leur dialectique et leur complémentarité, mais également leurs limites.
- Choisir deux compétences propres à l'EPS dans deux APSA différentes, en les faisant fonctionner pour les EPLE et selon un grain de contexte variable (niveau micro de la leçon ; niveau macro de l'établissement)
- Illustrer par des exemples choisis (et non néo-formatés) marquant bien de degré de maîtrise des notions.

Une inversion de la logique de traitement a parfois été opérée, consistant à passer de « les notions modifient » à « les procédures pédagogiques et évaluatives permettent de valider les compétences et connaissances ». Quand elle n'était pas explicitée dans le cadre d'une argumentation rétroactive, cette démarche ne pouvait être valide.

Certaines copies voient ainsi leur introduction prendre des proportions inconsidérées du fait d'une accumulation de définitions empilées et non reliées. Celles-ci ne sont ni reprises dans la suite de l'étude ni heuristiques de la problématique choisie.

Les plans choisis pour traiter le sujet sont relativement simpl(ist)es en regard de la complexité à embrasser : soit trois parties organisées selon la nature des compétences (propres, méthodologiques, sociales), soit trois parties simplistes (collège, LP, LG ou Connaissance, compétence, évaluation), soit trois parties classiques (susceptible de..., pas susceptible de, limites). De bonnes copies ont opté pour l'analyse des transformations/permanences et des conditions de leur expression. Certains plans annoncés ne sont pas tenus, ce qui risque de perturber le lecteur.

Les paragraphes de transition qui assurent la fluidité et articulent logiquement les liens entre parties sont les bienvenus, surtout du fait de l'allongement mécanique des productions écrites en regard de la durée de l'épreuve portée à 5 heures. Il semble ainsi que ce temps supplémentaire ait été effectivement exploité à bon escient par les candidats qui parviennent mieux à boucler leur devoir, à le relire –sans pour autant mieux corriger– et à achever leur argumentation. Quantitativement, tout se passe comme si le temps supplémentaire imparti profitait à la qualité comme à la quantité des productions. Cependant la capacité à faire la synthèse dans la conclusion est à travailler.

5° L'expression écrite

Certaines copies présentent au plan de l'expression écrite un niveau irrecevable de maîtrise de la langue française (syntaxe, vocabulaire, grammaire) : elles ont été écartées. Le graphisme de

certaines productions est parfois à la limite du lisible et souvent corrélé à une imparfaite maîtrise de l'expression écrite : résoudre cette dernière permet généralement de régler la question de l'écriture. La structuration des phrases sous forme de phrases courtes et synthétiques est à recommander afin d'apporter concision et clarté formelles. L'usage des connecteurs argumentatifs est à affiner ainsi que celui de la ponctuation. Certains noms d'auteurs sont revisités. L'empan et la précision lexicaux, qui marquent l'appartenance à une identité professionnelle définie, sont améliorables.

Niveaux de production

Niveau 1.

Le devoir glisse progressivement vers des thèmes dérivés (ex : pédagogie différenciée, théories de l'apprentissage, motivation...) ou la copie se résume à de longs exemples pré-formatés et superficiellement reliés aux notions du sujet.

Niveau 2.

Plusieurs notions, encore éparpillées et simplifiées, sont (ré)citées ou pré-définies. La relation entre discours officiels et exemples professionnels est abordée mécaniquement, comme allant de soi. L'argumentation se résume à une récitation-application des textes (quand ils sont connus) et se limite aux compétences attendues. L'EPL est abordé de façon générique. L'exemple a un statut plus ou moins plaqué et superficiel.

Niveau 3.

Plusieurs notions sont articulées (connaissances et compétences ; compétences et évaluation des acquis ; CP, CMS et CA ...) principalement en introduction. La question des acquis à évaluer commence à être abordée voire discutée. La relation entre un discours officiel et la conception et la mise en œuvre de l'EPS est questionnée. L'argumentation se fonde sur des propositions restreintes au champ disciplinaire (programmation, équipe pédagogique d'EPS, ...) et tend à articuler les CP avec les CMS. Différentes dimensions de la compétence sont présentes (capacités, attitudes, connaissances ou autres concepts mobilisés dans l'argumentation ...). Les exemples portent sur des APSA référées explicitement aux CP. L'exemple a un statut illustratif.

Niveau 4.

Problématisation critique des notions du sujet en regard : des enjeux de la discipline, de la formation de l'élève, des contextes des réformes curriculaires et de la genèse des notions dans différents champs. La question de la transformation des pratiques professionnelles par les notions du sujet est traitée de façon nuancée et critique. Des conditions nécessaires aux transformations (et les limites de celles-ci) sont précisées au niveau de la conception et de la mise en œuvre. Les transformations envisagées sont explicitées au niveau de l'EPL, dans la discipline et élargies à l'ensemble du champ scolaire (piliers du socle commun, ...) et de la leçon d'EPS. Les connaissances convoquées sont en relation explicite avec les notions clés du sujet. Les exemples mettent en relation la conception ET la mise en œuvre de l'EPS sous des formes contextualisées et à des niveaux différents (EPL et leçon) et dans des temporalités variées (long, moyen et court terme). Des exemples crédibles renforcent l'argumentation et le choix des CP est justifié.

Conseils aux candidats

Au terme du rapport de cette deuxième épreuve d'admissibilité, le jury invite les candidats à :

- mobiliser les connaissances actualisées et de première main, pertinentes et variées en regard des exigences du sujet ; diversifier ces sources avec des publications issues de la recherche actuelle en sciences de l'intervention et en sciences de l'éducation, notamment, et de façon complémentaire à celles issues de STAPS.
- traiter de façon plus rigoureuse les préalables (« lieux » de l'argumentation) du sujet
- travailler les textes officiels en vigueur
- s'entraîner à tenir plusieurs paramètres de traitement d'un sujet complexe
- choisir des exemples crédibles, originaux, pertinents et situés ; la connaissance des APSA et de leur mobilisation pour des publics variés est à ce titre un redoutable révélateur de failles professionnelles éventuelles.

EPREUVES D'ADMISSION

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

LES PRESTATIONS PHYSIQUES

Cette partie d'épreuve se compose d'une série de trois prestations physiques inscrites dans le programme du concours, l'une est issue d'une liste de spécialité et les deux autres de la liste de polyvalence. Les APSA tirées au sort pour la polyvalence sont notifiées au candidat ou à la candidate sur sa feuille de route au moment de l'accueil des candidats par le président du jury. Seules sont prises en compte dans la note finale la note de la prestation physique de spécialité et la note de la présentation de polyvalence la plus faible. La note finale proposée des prestations physiques correspond à la moyenne établie entre la note de prestation physique de spécialité et la note de la prestation de polyvalence la plus faible. Les modalités pratiques d'évaluation sont précisées dans la note de service avec des propositions de barème qui ont été ajustés pendant cette session en fonction des nécessités de fonctionnement.

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 09.36 sans les notes de zéro ; de 09.28 avec les zéros. Les prestations physiques ont joué un rôle décisif pour cette session 2011. Les candidats et/ou les centres de formations qui avaient fait des impasses, mesurent maintenant l'importance donnée à la prestation physique dans le recrutement des professeurs d'éducation physique et sportive.

Activités de la compétence propre n°1

Les épreuves proposées dans la logique de CP1 « réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée », exigent des candidats une préparation physique et technique anticipée, programmée, régulière et assidue.

La connaissance des différents règlements ne souffre aucune approximation, certaines négligences entraînant parfois des conséquences désastreuses (la note zéro éliminatoire).

En conséquence, les jurés des deux activités réunies conseillent vivement aux candidats et aux candidates d'assister à des compétitions scolaires et/ou fédérales et de s'approprier les protocoles ou règlements spécifiques.

ATHLETISME

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Les épreuves sont régies par le règlement IAAF.

La tenue : Une tenue adaptée aux efforts athlétiques est vivement conseillée. Il n'est pas acceptable que des candidats puissent concourir avec des vêtements inappropriés de type bermuda de bain, pantacourt... A l'inverse les équipements spécifiques même s'ils ne sont pas obligatoires sont indispensables à la réalisation d'une performance efficace (par exemple : les chaussures à pointes).

L'échauffement : Les candidats disposent d'une durée suffisante pour se préparer à l'épreuve ; 45minutes au minimum et davantage s'ils le désirent et en formulent la demande. Le jury est parfois surpris que cette durée soit utilisée avec parcimonie et pas toujours à bon escient.

Déroulement de l'épreuve : les candidats doivent connaître le règlement IAAF de leur épreuve. Le jury n'est pas autorisé à donner d'informations, ni sur la prestation, ni sur le règlement. Par ailleurs, dès l'appel, toute communication avec l'extérieur est interdite. Il est regrettable que le jury soit obligé d'interrompre les épreuves pour intervenir et faire effacer des images capturées indûment (photos, films). Cela perturbe le bon fonctionnement des épreuves et peut, au final, pénaliser les candidats. Dans l'enceinte du stade, ou dans le périmètre réservé aux lancers, seuls les candidats peuvent se

conseiller entre eux. Le jury constate une méconnaissance du règlement (mauvais choix du plateau de lancer de disque, incompréhension des candidats lorsque des essais sont invalidés durant les concours ou disqualifiés pour non-respect du règlement en course)

Le jury constate également que certains candidats font le choix d'une épreuve inadaptée à leurs ressources et/ou leurs capacités, produisant des performances de piètre qualité. Cela conduit malheureusement à des notes très faibles voire « hors barème ». Les conséquences sont parfois ressenties de façon dramatique par les candidats, la note « zéro » étant éliminatoire.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 9,92 sans 0 ; 9,76 avec 0

Il faut établir une distinction entre les prestations choisies par les candidats optionnaires et les candidats polyvalents :

2 types de profil se dégagent pour les « optionnaires », épreuve de spécialité:

- les véritables spécialistes
- les optionnaires par défaut et plus ou moins performants

4 types de profil de candidats polyvalents:

- les candidats non préparés,
- les candidats préparés mais n'ayant pas les qualités physiques requises pour l'épreuve,
- les candidats insuffisamment préparés et faibles en termes de ressources mobilisées.
- De trop rares candidats dont le choix de polyvalence semble réfléchi (et a été tiré au sort) et dont les performances se situent à un niveau correct.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats :

Dont la préparation a semblé manifestement tardive et/ou incomplète, les candidats blessés et ceux possédant une méconnaissance du règlement ou de l'épreuve elle-même ;

exemple : confusion des lignes de départ en course, des cercles de lancer en disque, positions non réglementaires lors des départs ...)

Dont les qualités motrices, les qualités techniques, et les qualités physiques sont insuffisantes ou inadaptées.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

Semblent avoir travaillé régulièrement, sur une durée significative et dont le registre de prestation s'établit autour de la moyenne en terme de note, mais qui possèdent des marges évidentes de progression. A cet égard l'exemple du lancer du disque est significatif puisque bon nombre de candidats lancent plus loin sans élan qu'avec un élan construit mais inefficace car non maîtrisé, non stabilisé et non reproductible.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats :

dits « spécialistes » qui obtiennent systématiquement des notes maximales et des candidats dont la préparation a été anticipée, planifiée et régulière ce qui les situent dans une fourchette de notes de 13 à 16.

Conseils aux candidats :

Le choix de ce qu'il est convenu de nommer des « activité- refuges » semble relever de différentes stratégies de fuite :

Éviter des épreuves qui comporteraient des risques plus importants de blessures (ce qui n'est pas avéré)

Éviter des épreuves coûteuses sur le plan énergétique (alors que le nouveau CAPEPS propose un allègement conséquent des contraintes imposés aux candidats ; passage de 5 à 3 épreuves physiques, et de 3 à 2 oraux leur ménageant des plages de récupération substantielles)

Éviter enfin les épreuves où le risque de disqualification est plus grand (le risque étant proportionnel à la méconnaissance patente de l'activité).

Cette tactique souvent couronnée d'insuccès s'avère souvent très pénalisante en terme de note obtenue (rappelons, en outre, que seule la polyvalence la plus faible est retenue pour la moyenne du concours). L'exemple du lancer de disque, spécialité sur laquelle s'est reporté massivement le choix des candidats, en est un exemple éloquent ; alors même que le barème était publié et connu à l'avance, et que les candidats possédaient un délai de préparation raisonnable après la date d'admissibilité, les résultats obtenus sont souvent très médiocres.

Il apparaît alors incompréhensible au jury, que les étudiants hypothèquent de cette façon leurs chances de réussite au concours. Et, le jury rappelle enfin qu'il ne peut y avoir « d'effets magiques » espérés, compte-tenu des critères d'exigence de chaque spécialité athlétique retenue.

NATATION

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve

Le concours 2011 a vu l'apparition d'une nouvelle épreuve soit un 200m NL pour les optionnaires et les polyvalents.

Déroulement de l'épreuve

Les épreuves de natation se déroulent l'après-midi du premier jour de chaque série, au stade aquatique Val d'Allier de Vichy, dans un bassin extérieur de 50 mètres, équipé de huit couloirs, avec chronométrage électronique.

Les séries sont composées par sexe.

L'appel est effectué à 13h30. La fin de l'échauffement est annoncée pour 14h20.

A ce moment, le public est autorisé à rentrer dans une tribune prévue à cet effet.

Des explications orales sont annoncées aux candidats et au public sur l'organisation retenue et ses aspects spécifiques réglementaires (photos interdites, encouragements, etc.....)

Le règlement FINA en vigueur à la date de clôture des inscriptions au concours 2011 est appliqué pour assurer le cadre réglementaire de l'épreuve, y compris l'utilisation des maillots ou autres shortys. C'est aussi la raison pour laquelle un jury d'appel aurait pu être réuni en cas de nécessité.

Niveaux des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 10,33 sans 0 ; 10,27 avec 0

Aucun candidat n'a été disqualifié pour faux départ ou pour toute autre raison non réglementaire.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

- ne disposaient pas des bases techniques et énergétiques nécessaires à la production et à la gestion d'un effort maximal,
- rencontrent des difficultés à maintenir une allure adaptée à la distance de course, ceci pouvant conduire à une note faible (moins de 3)

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

- ont réalisé une préparation spécifique adaptée à l'épreuve.
- ont organisé leur prestation dans un souci d'efficacité technique pour mieux se propulser, s'équilibrer et respirer tout en optimisant leurs ressources individuelles.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

- se sont préparés spécifiquement à l'épreuve et à l'effort à produire.
- ont fait preuve d'une technique adaptée à l'épreuve choisie, d'une vitesse correspondante à la distance de course et utilisent les aspects réglementaires de la nage pour améliorer la performance.

Conseils aux candidats

Le jury invite les candidats à :

- Connaître et respecter la réglementation FINA.
- Se préparer spécifiquement à l'effort à produire par un entraînement planifié sur une longue période précédant l'épreuve.
- Entreprendre un travail technique en corrélation avec leur niveau de pratique.
- Optimiser leur temps d'échauffement.
- Assister, voire participer à une réunion UNSS, FFSU ou FFN afin de mieux appréhender les protocoles réglementaires, le déroulement d'une compétition et la gestion de l'épreuve.

Activités de la compétence propre n°2

Les APSA issues du champ d'activité de la CP2 « Adapter ses déplacements à des environnements variés, incertains » génèrent, de par leur spécificité, un risque indéniable lors des prestations : risque de ne pas arriver au terme d'un itinéraire choisi, risque de ne pas le valider, même si le candidat a initié un trajet moteur. Que ce soit la chute, le dessalage, l'absence de balise trouvée, ou encore l'impossibilité de boucler un parcours dans le temps imparti, nous devons bien constater un contexte anxiogène vis-à-vis d'un échec potentiel.

Par conséquent, nous émettons quelques hypothèses de travail susceptibles d'aider le candidat ou la candidate à mieux gérer cette spécificité :

- Un accent particulier doit être mis sur la formation afin que les candidats soient capables d'évaluer avec une quasi-certitude leur niveau de prestation efficient. Seule une telle connaissance leur permettra d'exploiter de manière optimale leurs capacités.
- Les candidats doivent prendre la mesure du niveau minimal exigible en tant que futur enseignant d'EPS et de ce fait, se donner le volume de pratique nécessaire pour accéder à un niveau de compétence 4 d'un élève de lycée.
- Les candidats doivent être capables d'assumer une situation de stress intense (concours) sans que cela grève de manière significative leur prestation physique.

Ces nouvelles épreuves pratiques du CAPEPS 2011 renouent pour certaines avec le passé d'une prestation physique en APPN avant 1989. De ce point de vue, elles représentent une nouvelle étape historique de la place de ces activités dans le concours.

CANOË-KAYAK

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Le déroulement de la session 2011 a scrupuleusement respecté les indications du B.O. N°29 du 22 Juillet 2010. Aussi, conformément au descriptif du texte, l'épreuve, de parcours slalomé s'est déroulée sur la rivière artificielle de Vichy de classe 1-2.

Chaque jour, les candidats ont été confrontés à un tracé différent. Mais à chaque fois, au travers des 3 parcours proposés (3 niveaux de difficulté identifiés et hiérarchisés), tous les candidats ont eu la même opportunité de pouvoir mettre en avant leurs capacités. Pour cela, à divers moments de l'épreuve, les candidats ont été amenés à effectuer des choix et ce, tant au regard du niveau de difficulté du parcours (1, 2 ou 3), qu'au regard du type d'embarcation utilisée.

Déroulement de l'épreuve :

Le choix du niveau de difficulté du parcours de la première manche est choisi lors de l'accueil des épreuves d'admission, de même que le choix du type de bateau, sachant qu'un parc de matériel est mis à la disposition des candidats : kayaks dépontés (type Frenzy), kayaks d'initiation polyéthylène (type Stream) et kayak slalom polyéthylène (type Fox). Du matériel complémentaire (pagaies, jupes, gilets et casques) est également à la disposition des candidats. Les candidats sont encouragés à venir avec leur matériel personnel (bateau, pagaie, gilet, jupe, casque, vêtements étanches, chaussures fermées...), dans la mesure où les critères mentionnés dans le B.O. N°29 du 22 Juillet 2010, sont respectés. Dans tous les cas, le matériel de navigation est contrôlé avant l'embarcation des candidats (chaussures, casque et gilet aux normes C.E., gonflés dans l'embarcation permettant d'assurer son insubmersibilité).

Un exposé par un des membres du jury leur précise les consignes sur :

- le déroulement de l'épreuve,
- les règles sur l'équipement des pagayeurs et des bateaux aux normes,

- les conduites et règles de sécurité,
- la présentation sur papier du parcours, précisant ainsi les 3 niveaux de difficultés des parcours (1, 2 et 3),
- les modalités de franchissement et l'attribution de pénalités

En tenue, les candidats se rendent à pieds, accompagnés par les membres du jury, au bord du bassin. De là, ils assistent à une démonstration des 3 parcours par au moins un ouvrier. Celle-ci s'effectue dans un des bateaux mis à disposition pour les candidats.

Un temps minimal de 30 minutes permet ensuite aux candidats d'observer, d'analyser les parcours et de s'échauffer.

Lors de chacune de ses prestations, le candidat est suivi tout au long de son trajet par les membres du jury, qui chronomètrent sa prestation (attribution de sa note de performance, corrélée à la difficulté du parcours) et relèvent les indicateurs significatifs de son niveau d'habileté (attribution de sa note de maîtrise partiellement corrélée au type d'embarcation choisie). Les candidats ayant utilisé un kayak déponté ont obtenu des notes minorées ; cependant ce type d'embarcation a permis à l'ensemble des candidats de terminer au moins une manche.

A l'issue de la première manche, les temps et pénalités sont affichés par le secrétariat, sur un panneau prévu à cet effet, ce qui permet aux candidats de déterminer le choix du niveau de difficulté du parcours de la deuxième manche (manche obligatoirement d'un niveau égal ou supérieur à celui choisi en première manche). Par ailleurs, en fonction de sa prestation, le candidat peut, entre ses 2 manches, procéder à un changement éventuel d'embarcation.

Enfin, un délai d'au moins quarante-cinq minutes est laissé aux candidats, entre le départ de leur première manche et de leur seconde manche. Cette période laisse alors, à nouveau, la possibilité aux candidats, d'observer et d'analyser le parcours, ainsi que de s'échauffer avant le départ de la deuxième manche.

A l'issue des deux manches réalisées, seule la meilleure des prestations est retenue.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 10,70

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

- ont choisi une embarcation inadaptée à leur niveau (bateau trop instable ou bateau ne permettant pas d'exprimer leur potentiel physique et technique)
- font état d'habiletés très modestes, essentiellement centrées sur des problématiques d'équilibrage et le contrôle de la direction du bateau
- font des erreurs de trajectoires révélant de difficultés de lecture de l'environnement, et/ou des erreurs d'analyse et/ou de difficultés de mise en œuvre de leur projet de trajectoire (problème d'anticipation)
- subissent les effets du courant, lorsqu'ils abordent la portion du parcours d'eau vive, en classe 2.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

- ont adapté leur choix d'embarcation à leur niveau d'habiletés et à leur choix de parcours
- ont assuré l'équilibre de leur embarcation et contrôlé les dérapages
- ont eu une lecture des mouvements d'eau évitant les pertes de vitesse, notamment dans les sorties de courant,
- ont su réajuster, entre les 2 manches, le choix du niveau de difficulté de leur parcours

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

- ont intégré la direction à la propulsion (navigation plus enchaînée et plus fluide)
- anticipent leurs trajectoires et réalisent des trajectoires plus précises et plus courtes (choix d'options rapides)
- exploitent les caractéristiques de leur embarcation, ainsi que celles de la rivière
- choisissent et réussissent le parcours 3 (sans pénalités)

Conseils aux candidats :

Le jury invite les candidats à :

- se préparer à la spécificité de l'épreuve

- consacrer un temps de pratique suffisant pour atteindre un niveau « Pagaie verte- pagaie bleue eau-vive »
- pouvoir enchaîner deux manches successives sur des efforts plus ou moins proches de deux minutes
- savoir analyser et mémoriser un parcours slalomé pour faire des choix cohérents de trajectoires et réaliser au mieux son projet
- faire initialement (avant la première manche) un choix d'embarcation adaptée à son niveau ou/et exploiter la possibilité entre les deux manches, de changer d'embarcation, si nécessaire
- tenir compte des variations et des conditions météorologiques pour s'équiper en conséquence

COURSE D'ORIENTATION

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'épreuve s'est déroulée sur le site d'une forêt domaniale. Deux zones de course ont été choisies, chacune d'entre elles disposant de deux espaces de départ. Chaque zone de départ propose deux circuits de niveau 1, deux de niveau 2, et un circuit de niveau 3.

Pour chaque série les candidats ont été répartis sur quatre départs différents, ainsi huit parcours de niveau 1, huit de niveau 2, et quatre de niveau 3 étaient proposés.

Les circuits, comprenant de six à dix postes selon le niveau de difficulté, sont à réaliser dans l'ordre imposé.

Chacun des circuits proposés mesure entre 2000m et 2300m. Des ouvriers ont étalonné les circuits, et leur temps ont servi à l'élaboration de la note de performance sur 10 points.

La note d'habileté tient compte du niveau de circuit choisi préalablement par le candidat.

Pour le niveau 1, la note d'habileté est comprise entre 0 et 3 points maximum. Pour le niveau 2, la note d'habileté est comprise entre 0 et 6 points. Pour le niveau 3, la note est comprise entre 0 et 10.

Déroulement de l'épreuve :

Appel : Deux à trois séries d'appel sont affectées aux candidats afin d'éviter des temps d'attente. Premier Appel à 13h30, puis 14h30, et 15h30 lorsque le nombre de candidats est supérieur à 40. L'appel est effectué sur la zone de parking, dont le lieu avait été indiqué en début de session.

Période préparatoire : Les candidats sont amenés sur la zone de départ où les dernières recommandations concernant l'épreuve leur sont données ainsi que leur heure de départ. Ces informations sont affichées dans la zone de pré-départ où s'effectue également l'échauffement.

Départ : Le départ des candidats s'effectue toutes les quatre minutes. Une balise sur le terrain matérialise le triangle de départ de couleur violette figurant sur la carte.

Pointage des postes : Les candidats sont équipés d'un dispositif de poinçonnage électronique permettant un contrôle du temps effectué, et validant la réalisation correcte du circuit. En cas de défaillance du boîtier électronique, les candidats disposent également d'un système de pointage mécanique (pince).

Arrivée : A leur arrivée les candidats remettent leur carte et leur puce électronique. Ils sont ensuite accompagnés en zone d'isolement.

Retour parking : Lorsque les candidats de la dernière série sont dans la zone d'échauffement, les candidats présents dans la zone d'isolement de l'arrivée sont raccompagnés au parking. Les candidats d'une série n'ont pas de contact avec la série suivante.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 8,99 sans 0 ; 8,36 avec 0

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

Ont un niveau insuffisant de préparation, et dont les caractéristiques sont décrites ci-dessous :

- Echauffement inadapté, pour la réalisation d'un parcours d'orientation.
- Pas d'orientation de la carte au départ.

- Pas de prise d'information pertinente sur les postes à trouver, notamment peu ou pas d'utilisation des définitions de postes figurant sur la carte. Pas de contrôle des postes trouvés (pas d'utilisation de la grille de définition). Les candidats de ce niveau cherchent la balise plutôt que de chercher l'élément caractéristique du terrain.

- Difficultés de reconnaissance des lignes ou points remarquables sur le terrain.

- Difficultés d'association entre l'élément sur le terrain et le symbole cartographique conduisant à des confusions fatales. Méconnaissance de la légende et de l'utilisation de l'échelle de la carte.

- Difficultés pour utiliser la boussole afin de réorienter la carte si nécessaire.

- Difficultés d'anticipation et mauvaise utilisation des lignes d'arrêt.

Ces candidats n'ont pas trouvé toutes les balises, ont poinçonné des postes qui ne correspondent pas à leur circuit, reviennent sur leur pas après une erreur de 180° dès le départ, n'adaptent pas leur allure de course à leur compétence technique, s'arrêtent souvent pour identifier tous les éléments du terrain (surcharge d'informations) et/ou n'ont pas une tenue et un matériel adaptés, jambes non protégées, chaussures qui ne tiennent pas aux pieds. Leur préparation physique reste succincte et insuffisante pour une épreuve d'environ 20 minutes.

Les candidats qui ont obtenu la note 0, sont ceux qui n'ont pas respecté la règle des 30 minutes maximum de course autorisée et/ou ceux qui n'ont pas trouvé de balises (zéro balise trouvée).

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

Présentaient les caractéristiques suivantes :

- Echauffement sécurisé.

- Tenue et matériel adapté.

- Savent orienter la carte grâce à la boussole

- Regardent la grille de définition des postes.

- Utilisent à profit la minute de lecture de carte avant le départ.

- Savent reconnaître des lignes directrices simples, se fixer des lignes d'arrêt et réorienter leur carte aux points de décision.

- Maîtrisent les principaux symboles de légende

- Peu ou pas d'anticipation.

- Sont capables de se resituer pour corriger une erreur d'itinéraire.

Ces candidats ont réalisé leur circuit dans l'intégralité (pas de balises manquantes) dans le temps imparti, mais perdent beaucoup de temps dans la lecture de carte et la prise de décision consécutive. Leur niveau de performance reste faible par rapport au temps de l'ouvreur.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

- S'échauffent de manière adaptée à la spécificité de l'épreuve.

- Utilisent une tenue et un matériel spécifiques.

- Connaissent avant la prise de carte la position du nord et anticipe l'orientation de celle-ci.

- Regardent et décodent la grille de définition des postes.

- Utilisent la minute de lecture pour anticiper les choix d'itinéraires.

- Savent reconnaître l'ensemble des éléments de la carte.

- Sélectionnent les éléments pertinents nécessaires à leur planification d'itinéraire.

- Ont une course fluide : lisent la carte en courant, anticipent.

- Se recalent rapidement à l'aide de points d'appui fiables.

Ces candidats ont réalisé un parcours de niveau 2 ou 3 dans un temps proche du temps de l'ouvreur.

Conseils aux candidats :

Le jury conseille au candidat de se préparer le plus tôt possible en course d'orientation en pratiquant l'activité. Il est nécessaire de se constituer une banque de données qui associe des éléments de terrain et les symboles cartographiques correspondants : associer des images mentales avec un symbole permet de le reconnaître rapidement sur le terrain. Seule une pratique régulière sur des terrains variés permet d'acquérir cette expérience nécessaire. Une préparation ne peut pas s'appuyer uniquement sur les aspects théoriques. De plus le candidat doit travailler sa condition physique ainsi que la technique de course en sous-bois afin de lui permettre d'être à l'aise sur un effort d'au moins vingt minutes.

Sachant que l'activité cognitive nécessaire à la lecture, à la planification, à la prise de décision est corrélée avec l'intensité de l'effort, il est recommandé d'être préparé physiquement pour réaliser une bonne performance.

Il est aussi conseillé aux candidats de s'informer quant aux risques inhérents à la pratique d'une activité de pleine nature, notamment en ce qui concerne la présence de tiques dans les forêts (...). Les niveaux de parcours auxquels le candidat doit se confronter sont tracés en fonction du règlement fédéral de la Fédération Française de Course d'Orientation.

ESCALADE

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Les prestations physiques de l'épreuve se sont déroulées sur une Structure Artificielle d'Escalade (S.A.E.).

De dimensions linéaires de 25 mètres de largeur pour 7 mètres 50 de hauteur, cette S.A.E. a permis au jury d'ouvrir et de proposer 16 voies d'escalade cotées de 5A à 7C.

L'ouverture des voies a été conçue de sorte à exploiter la richesse offerte par la S.A.E. en termes de surface (partout résinée donc adhérente) d'inclinaison (du mur raide au dévers prononcé), de reliefs (dièdres plus ou moins ouverts, pouxe, surplombs et pilier) et de macro-reliefs présents dans quasiment tous les couloirs d'escalade. En revanche, le support ne présentant aucune « réservation » ou prises en creux, tous les itinéraires ont été ouverts sur prises saillantes qu'elle que soit la taille des prises, gommant ipso facto les problèmes adaptatifs posés par l'escalade sur prises « rentrantes ».

De façon cohérente avec le niveau de cotation considérée, le jury s'est imposé, dans le choix de chaque ligne générale de l'itinéraire, de la gamme de prises sélectionnée et dans la composition des configurations de prises constitutives de la voie, d'ouvrir des itinéraires variés sollicitant une gamme large de solutions motrices. Par voie de conséquence, chaque itinéraire a été conçu pour donner la possibilité aux candidats d'exprimer en actes le potentiel de moyens tactiques, techniques et énergétiques permettant de les mettre en œuvre, les voies étant de difficulté homogène sans bas de bloc caractéristique.

A l'exclusion de quelques voies, toutes ont été composées sur des lignes brisées, une ou plusieurs fois, les changements de direction étant de nature à augmenter le nombre de mouvement mais aussi et surtout à solliciter les ressources permettant de gérer ce type de déplacement avec efficacité, qu'il s'agisse de traversées, de diagonales ou de boucles ascendante ou descendante.

Le jury tient enfin à préciser que la très grande diversité de marques de prises à sa disposition a constitué un aliment déterminant de sa recherche créative.

Déroulement de l'épreuve :

Les candidat(e)s de chaque série ont été amenés à prononcer leur choix de parcours dès l'accueil le premier jour à leur arrivée. Le jury a donc pu organiser puis afficher chaque jour, selon le nombre de candidat(e)s, la ou les tranche(s) horaire(s) correspondante(s) permettant le passage de 12 candidats maximum par tranche.

Sur site, l'accueil par 2 membres du jury est suivi d'un rappel protocolaire des modalités de l'épreuve en escalade fixées par le texte officiel :

- Il s'agit de réaliser flash et en position de leader (en tête de cordée) 2 voies différentes dans le même parcours avec une chute autorisée par voie. Les candidats ont la possibilité d'effectuer un nouvel essai en repartant ou non (selon leur état de fatigue et le temps écoulé) dans le temps imparti des 7 min. Ce nouveau départ se fait obligatoirement du bas.

- Chaque candidat a l'obligation d'utiliser les 3 types d'équipements de protection individuelle (dits « E.P.I ») mis à disposition par le concours : les dégaines inamovibles en place sur la S.A.E., les harnais et les cordes.

- Chaque candidat a la possibilité d'utiliser ses chaussons et la magnésie sous toutes ses formes.

- Le jury rappelle enfin les consignes à respecter pour préserver le bon déroulement des épreuves ainsi que leur confidentialité : l'exigence d'une tenue vestimentaire permettant la pratique en sécurité (bagues et grandes boucles d'oreille interdites...) ; prise de note, vidéo, communication avec l'extérieur interdites donc appareils de communication éteints dès l'entrée dans le gymnase.

- Cette phase initiale a été close par l'appel des candidat(e)s pour la tranche horaire considérée.

Après passage au vestiaire, le jury a accueilli l'ensemble des candidat(e)s au pied de la S.A.E. pour une présentation des modalités techniques suivantes :

- chaque voie est balisée dans une couleur unique de prises excluant la possibilité d'utiliser toute autre couleur présente à l'intérieur ou en périphérie du couloir d'escalade de la voie choisie. Le ou les macro-reliefs présents dans le couloir d'escalade ne respectant pas ce code couleur, ils (s) ne font jamais l'objet du moindre interdit.

- Chaque départ est repéré par un carré de scotch blanc signalant les 2 prises ou la prise unique (dans ce cas à double préhension) à utiliser obligatoirement pour démarrer la prestation. Avant que le dernier appui quitte le sol, les 2 mains doivent se trouver dans ce carré blanc de départ.

- Le candidat est informé que le décollage du sol du dernier appui avec les mains sur la ou les prises de départ imposée(s), signale au jury que l'essai a démarré.

- Chaque voie doit être réalisée en « bon style », c'est-à-dire celui de l'escalade libre, dont le code exige que les dégaines qui la jalonnent soient mousquetonnées dans l'ordre, à l'endroit et sans jamais constituer une aide pour la progression.

- Pour valider la voie en position de leader, le candidat doit répondre de deux exigences : mousquetonner le relais et tenir la prise sommitale entourée d'un carré de scotch noir, le tout dans un ordre indifférencié. Si ces deux conditions sont réunies, le jury signale de façon audible pour le/la candidat(e) la fin de la prestation par « voie validée » (Sommet du mur interdit).

- Le jury prend en charge la sécurité du candidat au niveau de l'assurage dès l'échauffement. En revanche, il ne peut l'aider à réaliser son encordement réglementaire car c'est un pré-requis à la pratique. Si le nœud d'encordement réglementaire (nœud de huit suivi d'un nœud d'arrêt, le tout compacté proche des ponts d'encordement) n'est pas conforme aux exigences, le jury n'autorise pas dès l'échauffement le candidat à grimper en moulinette. Si à l'appel du candidat pour sa prestation, le nœud n'est toujours pas conforme, le candidat amené au pied de sa voie dispose d'une minute 15 pour y remédier. Au-delà de ce temps, le jury compte un essai et le candidat dispose du temps restant pour confectionner son nœud. Si ce nœud n'est toujours pas conforme, le jury n'autorise pas le candidat à décoller du sol.

- En cas de chute, il redescend le candidat au pied de l'itinéraire pour que ce dernier puisse repartir en tête, s'il décide d'un nouvel essai autorisé dans le temps imparti des 7 minutes. Si une deuxième chute devait survenir, elle signifierait la fin de la prestation dans la voie en question. A tout moment, le candidat peut demander le temps écoulé et/ou restant au jury qui, dans tous les cas, lui signale la dernière minute.

- Le jury s'est octroyé la possibilité d'intervenir de façon anticipée sur la sécurité du candidat dans 2 cas de figure identifiés : l'inversion de l'ordre de mousquetonnage consécutive d'un tricot (ou « yoyo », c'est-à-dire une prise de corde sous le dernier point mousquetonné pour clipper le suivant) et/ou l'oubli d'un mousquetonnage en cours de progression avec l'injonction de l'effectuer avant de poursuivre le déplacement.

- En cas d'incident technique (prise cassée ou prise ayant tournée), le candidat est invité à rejoindre l'espace d'échauffement, pour un repos de trente minutes chronométrées, le temps que le jury remette la voie en état (les prises étant indexées, il est facile de retrouver l'orientation initiale). L'essai ayant subi l'incident technique est effacé au profit du nouvel essai.

- Le chronomètre du jury démarre lorsque le/la candidat(e) entre dans la zone d'escalade, au franchissement borné du tapis moquette au pied de la SAE. Il dispose d'une minute maximum pour commencer à grimper. Au-delà d'une minute et 15 secondes, si le candidat n'a pas décollé du sol, le jury compte une chute donc un essai consommé.

- A l'issue de l'énoncé de ces précisions, le jury procède à la présentation de chacune des voies pour les parcours choisis par les candidats.

Le retour en salle d'échauffement enclenche le chronomètre des 30 minutes dédiées à cette phase. Les candidats sont invités à regarder les démonstrations des ouvriers via les 2 ordinateurs permettant la retransmission vidéo. Les candidats bénéficient d'une seule démonstration de chaque voie et doivent finaliser leur choix de voie 1 et de voie 2, différentes dans un même parcours, avant la fin des 20 premières minutes de l'échauffement.

Sur la base des choix effectués par les candidats et enregistrés par le jury, ce dernier subdivise les candidats de la tranche horaire en deux groupes (A et B) en déterminant pour chaque candidat(e) un ordre de passage affiché en salle d'échauffement. Dans la mesure du possible, les candidats de chaque groupe réalisent leur prestation en parallèle, chaque groupe ayant son propre jury.

Tous les candidats de chaque groupe réalisent la voie 1. Ensuite, tous les candidats réalisent la voie 2. Ainsi, tous les candidats bénéficient d'un repos entre les 2 voies d'une durée contrôlée par le jury de 25 minutes minimum, quelle que soit la taille des groupes de la tranche horaire.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 8,89 sans 0 ; 7,76 avec 0

Tous les candidats sans exception ont réalisé un nœud d'encordement conforme.

D'une façon générale, il apparaît que les filles se sont mieux préparées que les garçons.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

- Ont choisi dans le parcours 1, les voies du niveau le plus modeste sans en réussir aucune pour les plus incompetents et en enchaînant la voie de plus basse cotation pour les moins démunis.

- Les candidats n'ayant sorti aucune voie ont été en difficulté dès le départ, les mouvements étant conduits avec le train supérieur au détriment des appuis pieds : l'épuisement rapide des ressources des avants bras a été amplifié par des phases statiques prolongées et nombreuses, les candidats reprenant de l'information sur chaque déplacement mais surtout essayant de retrouver la stabilité perdue ou fragilisée dès que les préhensions horizontales crochetantes disparaissaient. La peur du zéro et de la chute ont couplé leurs effets pour inhiber les candidats dans leur escalade.

- Sur un plan tactique, l'escalade ici repose sur un rythme haché car elle est de nature essentiellement réactive. La démonstration de la voie via la vidéo n'a probablement servi qu'à confirmer un choix plus qu'à structurer une image mentale.

- Sur le plan technique, à ce premier niveau de pratique, les changements de direction sur traversée ont mis en évidence la difficulté à organiser un déplacement permettant à minima de décaler les pieds dans le sens de la traversée pour neutraliser l'apparition perturbatrice de déséquilibres latéraux.

- Ils associent souvent la pose de pied à une poussée systématique de jambes donc à un redressement du corps plus ou moins verticalisé, incompatible avec les transferts partiels ou complets mais aussi les changements de pieds. Tout passage organisé sur une configuration de prises plus alignées verticalement ou sur des préhensions d'orientation autre qu'horizontale stoppe littéralement leur progression.

- La présence de macro-reliefs amplifie ce phénomène, la contrainte spatiale augmentée étant de nature à révéler une mémoire spatiale des prises très déficitaire dans l'espace proche d'action.

- On assiste à ce niveau à une escalade de face sur 1 ou 2 appuis, les mouvements à l'amble se soldant par un déséquilibre latéral péniblement compensés en fin de mouvement. Au mieux assiste-t-on à des phases propulsives de face enclenchées sur des poussées de jambes combinées en groupé-dégroupé ou à des mouvements contro-latéraux toujours de face. Les poses de pieds sont la plupart du temps sonores car effectuées sur des déséquilibres latéraux de chaque côté de la montée de pied. L'assistance visuelle nécessaire à la précision des appuis est donc rendue ici impossible. Bref, dès qu'il s'agit de combiner des forces de façon plus complexe ou d'enclencher une phase propulsive sur un pied de plus petite taille ou d'organiser le mouvement sur une préhension en adhérence, ou de franchir un petit macro-relief, les candidat(e)s éprouvent des difficultés.

- Après une chute, apparaissant de façon plus majoritaire entre la 3^{ème} et la 4^{ème} dégaine, le deuxième essai dans la voie s'avère souvent voué à l'échec, le candidat étant dans la très grande majorité des cas dans l'incapacité soit de gérer son temps au profit de sa récupération ou soit de modifier sa lecture au profit d'un nouveau projet de déplacement, soit des deux à la fois. On observe donc une mauvaise gestion du temps.

- Il est assez significatif de voir à ce niveau une impossibilité de gérer les phases statiques de façon équilibrée et relâchée : le sac à magnésie est dans ce cas plus décoratif que fonctionnel.

- Les candidats les plus faibles multiplient les tricots, mousquetonnent de façon vrillée en perdant soit le contrôle de la dégaine soit le contrôle du mousqueton le tout sur un contrôle postural

parfois douteux qui fait craindre des chutes de grande amplitude dans cette phase décisive. Les candidats mousquetonnent avec une main préférentielle de façon récurrente.

- Les effets de contexte ont amplifié ceux liés à une maîtrise technico-tactique assez limitée définis plus haut (i.e. : hyper-tonicité...).

- Certains candidats plus à l'aise ont réalisé les voies du plus bas niveau sans trop de peine, animés par la stratégie de valider en la sortant sans chute et avec aisance au moins une voie. Leur niveau leur a permis de déployer une escalade maîtrisée dans tous les registres : sur le plan tactique avec une lecture préalable utile pour cadencer plus rapidement l'escalade, les phases statiques étant réellement exploitées.

- Sur le plan technique, le choix des solutions motrices était adéquat, la variété des placements et des appuis apparait. Les pieds de remplacement ou intermédiaires en adhérence sur fond de plaque, parfois placés sous le bassin, sont utilisés.

- Les mousquetonnages sont, à ce niveau, conformes sans pour autant être toujours aussi automatisés des 2 côtés. Dans tous les cas, le mousquetonnage est intégré à la progression.

- Sur le plan affectif, le confort permis par cette maîtrise a permis de gommer plus facilement les effets délétères du concours.

- Enfin, certains signes restent significatifs d'un manque manifeste de préparation à cette épreuve : escalade en basket pour un candidat seulement mais surtout sacs à magnésie inaccessibles. Certains chaussons sont trop grands pour devenir une aide à la performance.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

- Ont choisi les voies les plus difficiles du parcours 1 et les plus faciles du parcours 2.

Sur le plan des ressources cognitives :

- Les candidats exploitent la vidéo en focalisant leur attention sur les 2 voies préalablement choisies. L'effort de mémorisation est patent dès cette visualisation et dans le temps restant de l'échauffement. Arrivés au pied de la voie, les candidats mettent à profit la minute laissée libre avant départ pour confirmer ou infirmer le projet mémorisé. Malgré cet effort cognitif, la réalisation voit apparaître pour les plus faibles de ce niveau médian, des dégradations techniques (poses de pieds moins ajustées, retour à des placements plus rudimentaires...) et tactiques (hésitations dans le ou les mouvements, désescalades mais aussi changements complets de « méthode ») qui in fine conduisent à la chute. Pour les plus forts de ce niveau médian, l'anticipation joue pleinement son effet : l'escalade déroule sans phases statiques subies, les fractionnements étant au service du projet, dédiés à la récupération énergétique grâce à un délayage relâché et/ou à la confirmation en lecture du projet anticipé.

Sur le plan des ressources énergétiques :

- On retrouve la subdivision décrite ci-dessus, entre ceux dont le niveau de ressources énergétiques est responsable de l'impossibilité de récupérer à partir des Positions de Moindre Effort (P.M.E.), contrairement à ceux moins nombreux dont le niveau permet de réussir ce fractionnement.

Sur le plan des ressources motrices :

- Au niveau de la sécurité, les mousquetonnages à ce niveau sont maîtrisés. Les solutions motrices organisées sur des placements de face et/ou de profil, de façon statique et/ou dynamique, sur des lignes d'action judicieusement choisies souffrent néanmoins d'un manque de relâchement bien souvent, de défauts de coordination couplé parfois à un manque de dissociation permettant d'augmenter la finesse des phases respectives du mouvement ou enfin d'imprécision(s) plus ou moins chronique(s) dans le pilotage en de rares exceptions.

Sur le plan des ressources affectives :

- Tous les candidats de ce niveau ont intégré la chute dans leur escalade. Les comportements anticipés de ces derniers lors des chutes confirment ce constat. En revanche, comme dans le niveau précédent, ils semblent soumis à un stress parfois si intense que leur escalade perd en relâchement ce qu'elle avait gagné à ce niveau en anticipation et maîtrise des choix techniques.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

- Ont choisi les voies les plus dures du parcours 2. Tous les candidats ayant choisi les voies du parcours 3 se sont avérés très bons voire excellents.

D'un point de vue tactique :

- La démonstration vidéo est ici pleinement exploitée jusqu'à une appropriation permettant de modifier le projet de déplacement des ouvreurs (raccourcissement de boucles, amplitude des mouvements augmentée en supprimant l'usage de prises intermédiaires pour cadencer le déplacement plus rapidement en dévers...).

- Lorsque les plus faibles d'entre eux ont chuté, ils ont su profiter de l'échec pour réajuster le projet de déplacement au bénéfice de l'enchaînement réussi.
- Les meilleurs d'entre eux ont réalisé les 2 voies avec une maîtrise absolue témoignant d'une expérience de l'escalade sous toutes ses formes, y compris compétitive à en juger par la maîtrise des effets de contexte dont ils ont su faire preuve.
- Dans tous les cas, les candidats de ce niveau confirment le projet mémorisé au pied de la voie avant de décoller, l'usage effectif de cette anticipation se révélant dans un temps d'ascension relativement court si l'on retire le temps dédié à la gestion réussie des PME. Le fractionnement de l'effort est toujours judicieux, les délayages parfois intégrés au déplacement quand l'intensité des mouvements perçus le permet.

D'un point de vue technique :

Les candidats de ce niveau ont su faire la démonstration d'une maîtrise de l'ensemble des solutions motrices nécessaires à la réalisation performante des voies choisies. De l'escalade de face sur mouvements dynamiques et statiques sur des lignes d'action variées, à l'escalade de profil sur des enroulements dont l'amplitude fut toujours cohérente avec la logique de combinaison de mouvements, à l'escalade en vissage quand la configuration des prises l'exigeait tout en la permettant, la palette technique des candidats était suffisamment riche dans tous les domaines (traversée, croisé, développé...) pour permettre l'enchaînement réussi sans peine.

Certains candidats de ce niveau ont préféré conserver une marge de sécurité pour éviter tous risques de chute, là où d'autres avaient un niveau suffisant pour avoir une aisance totale dans les cotations les plus élevées du parcours 3.

La préparation des candidats ici ne peut faire aucun doute : leur récupération entre les voies semble complète et celle permise pendant l'action toujours au service de leur performance.

Les mousquetonnages sont totalement intégrés au déplacement.

Conseils aux candidats :

Il est recommandé aux candidats de grimper régulièrement dans tous les types de reliefs, dans les voies les plus variées possibles gestuellement et dans les 3 modalités de performance connues en escalade qui sont les suivantes :

- en à vue pour affiner la capacité de lecture et mémorisation avant l'essai tout en apprenant à réajuster en action un projet de déplacement mémorisé. L'entraînement dans cette modalité permet d'apprendre à mieux gérer son effort, en recherchant d'emblée l'économie gestuelle nécessaire à l'enchaînement en gardant une réserve de ressources énergétiques précieusement restaurées dans le fractionnement de l'effort permis par les positions dites « de moindre effort » (P.M.E.). Sous cette forme, la combativité peut se développer dans la recherche de l'optimisation des mouvements et des séquences de mouvements dans l'action en même temps que le grimpeur conserve en mémoire ce qu'il a pu judicieusement anticiper du bas.

- En flash évidemment car elle est la modalité de performance retenue par le concours. S'entraîner à grimper flash, c'est accepter de faire reposer son escalade de facto sur une image mentale visuelle de la voie, de ses reliefs et des configurations de prises complétées par la localisation des mousquetonnages. La précision de cette « photographie » de la voie sur la S.A.E. dans le respect des proportions réelles de la carte spatiale des prises est fondamentale pour élaborer, à l'aide de la démonstration, l'image motrice servant l'anticipation gestuelle nécessaire à l'efficacité. Le jury invite le candidat à apprendre à connaître ses ressources ou ce qui fait la singularité de son style pour mieux adapter dans cette modalité les solutions démontrées par l'ouvreur et celles effectivement choisies ou réajustées par le grimpeur en fonction de ses capacités.

- Après travail enfin, de sorte que les candidats poussent leur escalade à la limite de leurs ressources. Cette modalité est de nature à développer les capacités de mémorisation permettant d'anticiper un projet de déplacement sur la base de la construction d'une chronologie des préhensions en adéquation avec celle des appuis sur chaque solution motrice et combinaison de solutions. L'apprentissage de la construction de ce projet anticipé doit permettre aux candidats de choisir les placements et les dynamiques de mouvement nécessaires, la précision de l'image motrice pouvant aller jusqu'aux sensations de mouvement dans le pilotage et de pression sur les préhensions/appuis, tout en y intégrant de façon numérotée et latéralisée chaque mousquetonnage.

- Le jury conseille également aux futurs candidats de pratiquer de façon complémentaire en salle de pan, de bloc ou en blocs naturels pour enrichir leur répertoire gestuel à condition que cette pratique, pour devenir véritablement porteuse, respecte à minima un cahier des charges constructif.

- Il est vivement recommandé aux candidats d'apprendre à voler en tête de sorte que les chutes, si elles devaient advenir lors des épreuves du concours, ne soient pas subies. Afin d'apprendre à gérer un stress intense lié à un enjeu, le jury recommande aux candidats de pratiquer dans un cadre compétitif dans les compétitions universitaires et/ou fédérales.

Activités de la compétence propre n°3

Les thématiques générales qui traversent l'ensemble de la CP3 « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique » reposent sur la maîtrise de la composition, de l'interprétation et des éléments corporels et /ou techniques. Ces derniers sont au service d'un propos acrobatique ou artistique.

L'exigence de la compétence 3 oblige les candidats à présenter un enchaînement ou une chorégraphie dans une tenue adaptée à la spécificité des activités. Les compositions doivent être adaptées, réfléchies et construites au regard des ressources particulières de chacun des candidats et des candidates:

- Les compositions doivent être préparées et agencées de manière optimale.
- Elles doivent préserver une attitude artistique chez le candidat nécessitant une mémorisation au service de la fluidité de la prestation évacuant tout geste parasite, tout temps d'arrêt.

Cette prestation évaluée contraint à une préparation maîtrisée de la gestion des émotions dans le déroulement de l'épreuve à laquelle le public est autorisé à assister.

GYMNASTIQUE SPORTIVE

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'épreuve de gymnastique sportive s'appuie sur les codes UNSS et FIG en vigueur.

Pour ce qui concerne les règlements spécifiques de l'épreuve, le bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010 est la référence. Les modalités de déroulement s'appuient sur le règlement de la FIG, tout particulièrement concernant les normes des agrès (hauteurs et écart de barres). Seuls les enchaînements dépassant 1'30" sont pénalisés (La cloche est sonnée à 50' à titre indicatif).

La valeur des éléments, les pénalités d'exécution, les exigences et la composition finale, sont directement liées quant à elles pour l'activité choisie, au code de référence retenu lors de l'accueil des candidats. Si le barème proposé pour l'activité gymnastique dans le B.O. précité est la référence, il peut être ajusté pour la session d'examen en tant que de besoin.

A partir de la fin de l'appel, aucune manifestation n'est autorisée : Pas d'applaudissements, pas de prises de vues, de notes ou d'enregistrements, sous quelques formes que ce soit.

Les téléphones portables ou tout autre appareil de communication doivent être éteints et rangés.

Déroulement de l'épreuve :

Les candidats de chaque après-midi sont répartis en deux groupes, chacun des groupes disposant de 20 minutes d'échauffement. Chaque groupe est scindé en deux sous-groupes, A et B. Le groupe B bénéficie de 5 minutes d'échauffement supplémentaires.

Après leur échauffement, les candidats réalisent une prestation devant un jury composé de 3 juges. L'ordre de passage est déterminé par l'appel provenant de la table du jury.

Les 3 juges évaluent l'enchaînement au regard de l'ensemble des exigences du code choisi par le candidat préalablement.

Toute tenue vestimentaire susceptible de provoquer un danger pour l'intégrité physique du candidat, ou d'empêcher son évaluation, est interdite. Il est demandé aux candidats de satisfaire à la réglementation. Les tenues non conforme (bijoux, shorts, tee-shirt) à l'activité sont encore récurrentes et occasionnaient des pénalités de 0.3 pt.

Toute aide est autorisée pendant l'échauffement, et seulement entre candidats d'un même groupe. Au sol, pendant l'échauffement, les candidats doivent se concerter dans un but sécuritaire, pour l'utilisation de l'espace sur le praticable, notamment lors de la réalisation des séries acrobatiques dans les diagonales.

Les candidats sont invités à rester dans une partie des gradins avant leur épreuve. Le public quant à lui est placé dans une autre partie des gradins.

Seuls les candidats concernés par la rotation sont autorisés à évoluer sur le plateau.

Pour leur prestation, les candidats doivent se présenter au jury au départ et à l'issue de leur enchaînement, dans une attitude conforme (jambes serrées, bras tendus). Pour les filles, les chants et paroles sur les musiques sont interdits. Il est rappelé aux candidates que chacun des CD ne doit présenter qu'une seule et unique musique. Il est conseillé d'utiliser un compact disque (CD-R) compatible sur tous lecteurs et d'enregistrer la musique sous .wav. Quelques candidates ne terminent pas leur prestation en même temps que la musique (-0,10pt). Dans le cas particulier où pour des raisons techniques la musique se coupe pendant la prestation, il est demandé aux candidates de poursuivre leur enchaînement. Aucune pénalité ne leur est affectée après vérification du matériel.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 10,08 sans 0 ; 10,05 avec 0

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

N'ont pas construit leur enchaînement au regard des exigences de composition et d'une analyse des codes de pointage en vigueur. Leurs mouvements font souvent preuve de répétition d'éléments.

La réalisation des difficultés choisies ne respectent pas le texte descriptif de la difficulté et des fautes typiques. De ce fait, la conséquence est une non validation de la difficulté en référence à sa non reconnaissance, ou un déclassement. La valeur des difficultés reste inférieure à 4 points (code UNSS), 1.0 points (code FIG GAM) et 0.8 (code FIG GAF).

Il manque une ou deux exigences de composition (UNSS). Ceci est révélateur soit d'une réalisation non conforme aux exigences des formes corporelles, soit une mauvaise conception, soit une incapacité motrice à répondre à ces exigences. Au niveau du code FIG, une seule exigence est présente.

La somme des pénalisations d'exécution est supérieur à 3 points de fautes et fait preuve d'une non maîtrise technique corporelle et d'une incoordination. La motricité reste très globale.

Concernant la qualité artistique des prestations, celles-ci montrent un manque d'amplitude, de rythme important, de même qu'une utilisation de l'espace relativement insuffisante.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

Ont construit un enchaînement qui articule l'analyse du code dans ses spécificités ;

La valeur des difficultés se situe autour de 5 points (Code UNSS), entre 1 et 1.3 (Code FIG). Les exigences techniques sont majoritairement respectées.

En référence au code UNSS, une exigence de composition reste absente chez les candidates due à une mauvaise réalisation ou une mauvaise conception. Exemple en GAF UNSS :

L'appui tendu renversé roulade est classé dans les éléments acrobatiques et non dans les éléments validant l'appui tendu renversé.

La planche faciale est un élément classé dans les éléments de souplesse/maintien donc ne peut pas valider une liaison gymnique.

Au niveau du code FIG, deux ou trois exigences sont présentes.

La valeur des pénalisations d'exécution situe le candidat au niveau du bonus soit à zéro soit à -0.5 point.

La valeur artistique des prestations est correcte (0.6 point) avec une utilisation complète de l'espace.

La construction est harmonieuse mais les liaisons approximatives, le rythme de l'ensemble est lent.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

Au niveau du code UNSS, ont intégré tous les paramètres du code de pointage dans leur réalisation motrice. Pour le code FIG, ils font preuve d'une prestation d'un niveau nationale B.

La valeur de difficulté est de 6 points (UNSS) et supérieure à 1,6 en (FIG).

En référence au code UNSS, l'ensemble des exigences de composition sont présentes. En référence au code FIG, 4 voir 5 exigences sont présentes pour les candidats et 3 voir 4 pour les candidates.

Le bonus (UNSS) de +1.5 voir 2 points est accordé en référence à une maîtrise des formes corporelles présentées. En référence au code FIG, la valeur des fautes d'exécution apporte un bonus minimum de 1 point.

Conseils aux candidats :

Les prestations attendues gardent le principe immuable de l'activité, à savoir la réalisation du plus haut niveau de difficulté mais de manière la plus correcte possible dans leur exécution technique et esthétique.

Compte tenu de l'utilisation majoritaire du code UNSS, et l'obligation de réaliser de 6 à 7 éléments, il est préférable de ne pas réaliser des mouvements trop longs conduisant à la répétition de certains éléments, voire certains qui n'appartiennent pas au code, et qui pénalisent fortement le candidat dans la note d'exécution.

De même, à partir de ce code UNSS, la valeur artistique et ses déterminants de rythme, espace et fluidité des enchaînements, jouent un rôle prépondérant. Une attention particulière devra être faite à la construction harmonieuse des prestations. L'utilisation de l'espace aérien, les séries acrobatiques avec envol ainsi que les liaisons sont particulièrement valorisés.

Compte tenu des ressources individuelles des candidats, il est ainsi souhaitable de réfléchir à la disposition des éléments acrobatiques dans l'enchaînement pour une réussite optimale et éviter des chutes en fin de mouvement. Terminer sa prestation en rotation avant avec envol est généralement difficile à maîtriser et occasionne de fortes pénalités.

Il est rappelé aux candidats qu'un élément ne peut satisfaire à une exigence de composition que s'il appartient à la famille des éléments de cette exigence. Il s'agit alors de privilégier pour leur validation, le choix d'éléments simples.

Il s'agit aussi d'attacher une attention toute particulière à la justesse des postures ou d'alignement, pour permettre la prise en compte de nombreux éléments. Ces postures relèvent d'une réelle motricité gymnique tout autant d'un travail de préparation physique.

DANSE

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Déroulement de l'épreuve :

Le jury procède au contrôle des pièces d'identité et convocation au moment de l'appel, et effectue le tirage au sort de l'ordre de passage. Cet ordre est conservé pour les deux parties de l'épreuve. A partir de ce moment tout retardataire est porté absent.

La prestation physique de danse comporte 2 épreuves :

Un solo d'une durée de 2 à 3 minutes et une chorégraphie à paramètre imposé d'une durée d'1minute à 1minute 30.

Le solo :

Les candidats disposent de 30 minutes d'échauffement pendant lesquels ils ont la possibilité de sortir de la salle et d'utiliser leur matériel personnel (lecteur MP3). Pendant ce temps les candidats donnent un support sonore au surveillant et ont la possibilité s'ils le souhaitent de procéder au réglage de leur volume sonore.

Le jury rappelle que le support sonore est un CD.

Le candidat doit prévoir un CD de secours.

A la fin des 30 minutes les candidats doivent être prêts pour le déroulement de l'épreuve.

Epreuve à paramètre imposé :

Les candidats sont répartis en 2 groupes. Le temps de préparation est de 15 minutes pour une prestation de 1 minute à 1 minute 30 à partir d'un paramètre proposé par le jury.

Les candidats ne sont plus autorisés à sortir de la salle ou à utiliser leur matériel personnel. Les brouillons, stylos, lecteur MP3 et chronomètres sont fournis.

A la fin des 15 minutes, les candidats sont assis dans l'espace qui leur est réservé.

Le solo fait appel aux compétences d'interprète et de chorégraphe, il permet de mettre en valeur :

- Les potentialités expressives du candidat, fruit d'un travail spécifique sur le mouvement.
- Un projet artistique personnel où le candidat s'inscrit dans une démarche de création pour aboutir à une prestation singulière.

L'épreuve à paramètre imposé fait appel à la capacité de réécriture du candidat, de ses compétences d'interprète et de chorégraphe au regard du paramètre imposé.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 11,03

La nouvelle forme du concours fait apparaître une grande hétérogénéité de niveau.

Ont témoigné d'un niveau très faible les candidats qui :

Lors du solo, ont présenté une prestation très pauvre tant au niveau de l'écriture chorégraphique que dans la diversité et la qualité des formes corporelles (gesticulation).

Les éléments scénographiques desservent ou altèrent la lisibilité du propos.

L'interprétation repose sur une motricité non spécifique. L'état de stress apparent et les crispations nuisent à la présence.

L'interprétation est altérée par un regard dénué d'intention et/ou inapproprié, un état de stress apparent, un manque de concentration, des gestes parasites importants et des crispations.

Aucun soin aux éléments scénographiques (costume absent, support sonore non travaillé avec des coupures soudaines...)

Lors de la séquence à paramètre imposé : constat d'une même gestuelle et d'une même écriture que dans la séquence initiale ou avec une utilisation de la matière et écriture originelles absente (improvisation).

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

Lors du solo, ont présenté une composition dont le projet est peu lisible. Les choix d'écriture sont partiels et mettent en avant des ruptures dans l'interprétation.

Les éléments scénographiques sont illustratifs, naïfs ou inappropriés.

La motricité est globale, simple et usuelle, souvent mal maîtrisée, l'interprétation repose alors sur une gestuelle sans mobilisation de l'axe et principalement distale

Les candidats ont une concentration intermittente et un manque de présence.

Les paramètres du mouvement sont peu exploités.

Il est constaté un manque de présence et une danse souvent récitée.

Lors de la séquence à paramètre imposé : perception ponctuelle des transformations sur des oppositions simples. Utilisation partielle de la matière et de l'écriture originelles.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

Lors du solo, parviennent à créer un univers particulier grâce à une composition reposant sur une écriture simple et cohérente, rendant le propos chorégraphique lisible.

Les éléments scénographiques et/ou l'argument ne font qu'accompagner le propos.

Parfois le fil conducteur s'épuise dans une abondance de propositions et/ou dans la juxtaposition de procédés ou de formes stéréotypées, non pertinents par rapport au propos.

Se démarquent les candidats qui articulent leurs choix d'écriture et dont la gestuelle témoigne d'un certain travail de recherche.

Au niveau de l'interprétation, certains candidats utilisent une motricité simple plus ou moins contrastée, d'autres une gestuelle plus élaborée mais pas encore intériorisée.

L'engagement émotionnel permanent du candidat participe à la lisibilité du propos.

L'interprétation repose sur une gestuelle variée (appuis, jeu autour de l'axe, dissociation), mais sans prise de risque et laisse apparaître des variations d'états de corps portées par des intentions claires.

Lors de la séquence à paramètre imposé : perception permanente des transformations avec utilisation adéquate de la matière et de l'écriture originelles.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

Lors du solo, ont présenté un projet artistique abouti et singulier. Tous les éléments chorégraphiques contribuent à créer un univers poétique. Les candidats s'appuient sur les fondamentaux du

mouvement mettant en valeur des qualités d'interprétation. Ils font preuve à la fois de virtuosité et/ou de subtilité dans leur gestuelle.

Ils communiquent sens et émotion.

L'interprétation s'appuie sur une gestuelle subtile, complexe et maîtrisée. Le candidat fait preuve d'un réel « état de danse » en explorant le détail et la qualité du mouvement. Un phrasé singulier apparaît. Les meilleurs prennent des risques et luttent contre les évidences. Les formes corporelles sont stylisées.

L'espace scénique devient un véritable lieu de spectacle.

Lors de la séquence à paramètre imposé perception permanente des transformations subtiles et nuancées. Utilisation pertinente de la matière et de l'écriture originelles

Conseils aux candidats :

Le jury conseille aux candidats d'avoir une scénographie en relation avec leur propos (apporter un soin au choix du costume, de la musique, des accessoires en lien avec le propos chorégraphique...)

Pour les candidats qui souhaitent apporter une note d'intention, le jury demande de réfléchir à la pertinence et à la forme synthétique de celle-ci.

Le jury rappelle aux candidats que la chorégraphie est comprise entre 2 et 3 minutes. Réfléchir à la cohérence et à la pertinence de la durée de la prestation au regard du propos développé.

Le candidat doit veiller à présenter un enregistrement sonore de qualité.

Il rappelle que la fin des prestations ne doit pas être escamotée.

Enfin il conseille aux candidats d'avoir une pratique régulière en danse (un travail perceptif et sensoriel pour affiner la qualité du mouvement, un travail d'expérimentation de différents vocabulaires gestuels) et d'enrichir sa culture chorégraphique (en fréquentant des lieux de spectacles vivants).

GYMNASTIQUE RYTHMIQUE

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Il est important de rappeler quelques points réglementaires :

Sur la musique :

-Conformément aux codes FIG et UNSS en vigueur, la musique doit être enregistrée sur CD, sans autre musique à la suite.

La durée doit être comprise entre 1'15 et 1'30.

Il est conseillé d'utiliser un compact disque (CD-R) compatible sur tous lecteurs et d'enregistrer la musique sous un format .wav.

Le nom et le prénom du candidat doivent être mentionnés sur le CD.

Le candidat doit prévoir un enregistrement de secours sur CD.

Les pots-pourris ne sont pas autorisés : pas de juxtaposition de fragments musicaux divers sans lien entre eux.

Le chronomètre est déclenché dès la mise en mouvement du candidat et arrêté dès l'immobilisation complète ; la position finale doit être synchronisée avec la fin de la musique.

Observations :

Quelques candidats ont été pénalisés pour la présence sur le CD d'une autre musique enregistrée à la suite de leur musique.

Les candidats peuvent commencer leur enchaînement en même temps ou légèrement décalés après le début de la musique mais ils doivent terminer leur enchaînement en même temps que la musique.

Le jury constate que trop souvent la position finale n'est pas synchronisée avec la fin de la musique.

A plusieurs reprises, le jury s'est vu contraint de pénaliser une durée non conforme quand la musique dépassait largement les 1'30.

Sur l'engin :

-Le jury vérifie la conformité de l'engin (normes FIG) avant le passage des candidats sur le praticable.

Dans le cas où un candidat n'a pas un engin conforme, il est autorisé à utiliser celui d'un autre candidat ou à concourir avec son engin non conforme, mais sera alors pénalisé.

Observations :

Quelques cerceaux n'étaient pas réglementaires.

Très peu d'engins sont non-conformes. Il est rappelé que le poids du cerceau est de 300g minimum. Le diamètre du cerceau est, de façon générale, compris entre 80 et 90 cm, cependant il est conseillé d'adapter le cerceau à la taille des candidats, la norme adulte minimale se situant davantage autour de 85 cm.

Sur la tenue :

-Pour les candidates : la tenue doit être réglementaire (code FIG en vigueur).

-Pour les candidats : la tenue doit être très près du corps (tenue gymnique, collant, short, tee-shirt sans aucune inscription et adapté à la taille du gymnaste). Le passage s'effectue pieds nus, en socquettes basses ou en chaussons de gymnastique.

Toute tenue non conforme sera pénalisée.

Observations :

Le tee-shirt doit être solidaire du collant ou du short pour les candidats (exemple : le tee-shirt remontant lors de l'élévation des bras ou d'une roue).

Déroulement de l'épreuve :

L'échauffement :

Les candidats disposent d'un échauffement de vingt minutes suivi d'un temps de travail individuel sur le praticable de trois minutes.

On constate que le temps d'échauffement individuel est partiellement utilisé pour les candidats les plus faibles.

Lors de l'échauffement général, les engins sont trop rapidement utilisés au détriment d'un bon échauffement corporel.

La prestation physique

La prestation du candidat s'inscrit dans le rituel gymnique :

A l'appel de son nom, le candidat se présente, réalise son enchaînement puis salue le jury avant de quitter le praticable.

Dans l'ensemble, les candidats présentent des enchaînements construits selon les codes en vigueur. Cependant, une majorité des candidats n'est pas suffisamment préparée au passage devant un jury et un public ; ce stress, ajouté à celui du concours, entraîne de nombreuses fautes : pertes et sorties d'engins.

Choix du code de référence :

Traitement des fiches par le jury :

La fiche D1 D2 a été utilisée dans l'intérêt des candidats. Les fiches ont été globalement bien remplies. Aucune pénalité n'a été appliquée pour rédaction incorrecte.

En l'absence des fiches, c'est le code UNSS qui a été appliqué.

Le choix du code FIG n'est pas toujours pertinent. Il doit se faire en fonction du niveau d'exécution des candidats. Un trop grand nombre de difficultés ou d'éléments de maîtrise non adaptés au niveau d'exécution des candidats se fait au détriment de l'exécution plus exigeante en code FIG. Or, une difficulté corporelle et une maîtrise doivent être maîtrisées pour être comptabilisées et les pénalités pour perte d'engin et de sortie sont plus fortes en code FIG.

Les candidats UNSS gagneraient à mieux exploiter les difficultés spécifiques pour enrichir bien entendu la valeur des difficultés mais aussi la valeur artistique de la composition. Quand elles sont bien intégrées au projet chorégraphique, elles apportent de l'originalité dans les compositions.

Les difficultés corporelles présentées démontrent un souci de variété mais le répertoire utilisé reste le même pour une grande majorité des candidats.

La musique doit avoir un tempo qui correspond au rythme personnel du candidat et qui soit dans la logique de l'activité.

Quelques candidats ne sont pas dans l'activité tant du point de vue de la composition que de l'exécution.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 9,18

- Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

	FIG	UNSS
Exécution	<ul style="list-style-type: none"> - ne sont pas dans un comportement GR c'est à dire qu'ils ne réalisent pas une association permanente entre le mouvement corporel et l'utilisation de l'engin. (Principe de concordance corps/engin). -réalisent leur prestation sans engagement gymnique (beaucoup de piétinements, manque de tonicité musculaire et absence d'amplitude gestuelle). -exécutent les difficultés techniques corporelles et à l'engin de façon très imprécise et incorrecte. (fautes d'alignement segmentaire, maladresses, ruptures de trajectoire, chutes fréquentes...). 	
Difficultés	<ul style="list-style-type: none"> -ont un niveau de D1 inférieur à 1 point. -exploitent les éléments de maîtrise. -utilisent les difficultés corporelles de façon non équilibrée. 	<ul style="list-style-type: none"> -exploitent les difficultés spécifiques à l'engin mais varient peu les difficultés corporelles. -répètent trop souvent la même difficulté.
Artistique	<ul style="list-style-type: none"> -ont un projet artistique très insuffisant voire inexistant. - effectuent un choix de musique et de difficultés inappropriés au regard de leurs ressources et de leurs capacités. -exploitent peu les paramètres musicaux (la musique est un fond sonore) et spatiaux (trajets linéaires, sans variété dans les niveaux et occupation partielle du praticable). - proposent un enchaînement sans aucune variété : répétition de manipulations simples et symétriques, engin trop souvent statique, éléments corporels simples (ex: marche et course) privilégiés. -Toutes les familles corporelles ou à l'engin ne sont pas présentes. 	

- Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

	FIG	UNSS
Exécution	<ul style="list-style-type: none"> -ont combiné la logique du maniement de l'engin avec des formes corporelles lisibles mais pas toujours fixées et exécutées de manière gymnique. -ont encore trop souvent un manque d'amplitude. -ont des ruptures de continuité encore trop fréquentes. -utilisent la structure de la musique de façon intermittente. 	
Difficultés	<ul style="list-style-type: none"> -ont un niveau de D1 compris entre à 1 et 2 points. -exploitent les éléments de maîtrise et obtiennent la note de 2 points. 	<ul style="list-style-type: none"> -exploitent les difficultés spécifiques à l'engin et varient les difficultés corporelles.
Artistique	<ul style="list-style-type: none"> - ont un projet artistique intégrant le projet technique exigé (difficultés et groupe corporel obligatoire). - ont une composition équilibrée et stabilisée mais la logique d'enchaînement n'est pas toujours respectée (pas de respects des plans et des changements de plans, peu de liaison entre les éléments). - utilisent certains paramètres musicaux au service de leur projet (accents, tempo...) mais une absence de variations dans les dynamismes est encore constatée. 	

- Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

	FIG	UNSS
Exécution	<ul style="list-style-type: none"> - réalisent des formes corporelles précises et tenues. - montrent une virtuosité dans la technique de maniement de l'engin. - interprètent la musique (joue sur les nuances et la variété des dynamismes). 	
Difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - ont un niveau de D1 supérieur à 2 points. - obtiennent 2 points en D2. - exploitent de manière variée les éléments de maîtrise. - utilisent les difficultés corporelles dans le respect du code. 	<ul style="list-style-type: none"> - exploitent les difficultés spécifiques à l'engin de manière variée et les difficultés corporelles sont riches.
Artistique	<ul style="list-style-type: none"> - ont un projet technique au service du projet artistique. - exploitent au mieux tous les registres de la composition. - exploitent leur potentiel physique de manière pertinente et au service de leur projet. - jouent avec les paramètres musicaux (expression). 	

Conseils aux candidats :

Le choix du code doit être adapté :

- aux qualités physiques du candidat,
- au niveau de la maîtrise de l'engin par le candidat.

Le candidat doit se préparer à passer devant un public.

Le choix de la musique doit se faire au service du projet et être en adéquation avec le niveau du candidat (la musique est parfois trop rapide par rapport au niveau d'exécution du candidat).

Certaines chorégraphies sont très riches mais ne sont pas mises en valeur par un manque de maîtrise.

Le candidat qui obtient 10 sur le code UNSS présente les caractéristiques suivantes :

-il obtient le maximum en difficultés tant corporelles qu'à l'engin (beaucoup de difficultés spécifiques à l'engin).

-il s'inscrit dans un comportement GR en exécution.

-il propose une composition variée et riche.

L'anticipation de la préparation est bénéfique.

Le candidat doit prendre le temps de s'échauffer corporellement afin de mieux gérer le stress de l'épreuve.

Activités de la compétence propre n°4

Dans les diverses activités de la CP4 « Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » le candidat ou la candidate doit se préparer et s'entraîner en tant qu'attaquant, défenseur, porteur ou non porteur de balle, adversaire. Il doit être en mesure de faire basculer le rapport de force individuel et collectif en sa faveur au travers de ces rôles, en liant avec efficacité les aspects techniques, tactiques, informationnels et énergétiques. L'intelligence de jeu, la créativité, la lucidité, l'engagement, les prises de décision pertinentes permettent de valoriser cette compétence. L'approche psychologique et émotionnelle de l'épreuve doit être mise en avant. Il est souhaitable que les candidats soient capables de mobiliser et d'optimiser leurs ressources dans un contexte de concours. Les candidats doivent connaître le règlement spécifique de l'activité (tenues et matériel notamment) et s'y conformer. Nous leur conseillons vivement de se préparer physiquement, mentalement, techniquement et tactiquement à une épreuve duelle d'opposition comportant plusieurs reprises, plusieurs combats, plusieurs rencontres.

TENNIS DE TABLE

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'épreuve s'est déroulée dans de très bonnes conditions matérielles. Les candidats doivent se préparer pour une épreuve physique assez longue au cours de laquelle ils multiplieront les matchs.

Déroulement de l'épreuve :

Après l'appel à 13h30 à l'issue duquel toute personne déclarée absente ne peut plus concourir, une brève présentation de l'épreuve est faite aux candidats qui entrent ensuite en période d'échauffement libre jusqu'à 13h50 heures. Ils sont observés par des membres du jury afin de les pré-placer pour quelques tours de montées descentes(6 à 8 tours). Celles-ci n'ont pas pour fonction d'attribuer une note mais d'affiner les observations du jury en vue de constituer des poules les plus homogènes possible.

A l'issue de ces dernières, les joueurs sont placés selon leur ordre de classement dans un tableau dit « haut » ou un tableau dit « bas » dans lequel ils jouent des matchs de classement. A l'issue de ces rencontres, on obtient le classement intégral de chacun des candidats.

Ces rencontres se jouent au meilleur des 3 manches de 11 points selon le règlement FTTT, l'arbitrage étant effectué par les candidats sous la surveillance du jury qui se réserve le droit d'intervenir en cas de manquement aux règles de l'activité.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 9,61

Ont témoigné d'un niveau très faible les candidats qui :

Pour les garçons

Le service se limite à une mise en jeu réglementaire, relativement bas, sans variation de placement, de vitesse et de rotation.

Le jeu est régulier avec le coup droit et/ou le revers avec des accélérations sur les balles très favorables et avec beaucoup de déchets (réussite inférieure à 30%).

C'est un joueur renvoyeur avec épisodiquement quelques tentatives inappropriées de déstabilisation de l'adversaire (prise de risque inappropriée, apparition d'un coup préférentiel).

Pour les filles

Le service se limite à une mise en jeu réglementaire, relativement bas, sans variation.

Jeu de renvoi, à plat, à la table, dans la zone centrale.

Le jeu reste avant tout sécuritaire et privilégie le placement au centre de la table, avec des trajectoires en courbe.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

Pour les garçons

Le service, varié en placement et/ou en vitesse, est peu efficace et peu exploité.

- Le candidat réalise souvent un service à effet utilisé comme une arme isolée.

Le candidat ne maîtrise pas les rotations adverses.

- Le jeu s'engage par un jeu régulier d'attaque contre attaque à plat dans la largeur de la table pour déséquilibrer l'adversaire. Le rythme des échanges reste peu rapide. Il exploite les balles favorables par un smash puissant avec beaucoup de déchets (environ 50%).

Il y a recherche de prise d'initiative basée sur le placement combiné à de la force.

Pour les filles

Le service, varié en placement et/ou en vitesse, est peu efficace et peu exploité.

- La candidate réalise souvent un service à effet utilisé comme une arme isolée.

La candidate ne maîtrise pas les rotations adverses.

- Le jeu s'engage par un jeu régulier dans la largeur de la table pour déséquilibrer l'adversaire. Le rythme des échanges reste peu rapide. Il exploite les balles favorables par une accélération avec beaucoup de déchets (environ 50%).

Le jeu reste avant tout sécuritaire et privilégie le placement de la balle en direction, avec des trajectoires rasantes. La candidate cherchera à exploiter les balles favorables.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

Pour les garçons

L'efficacité des services tant au niveau des effets, de la vitesse que des placements permet de se procurer des balles favorables.

- Utilise souvent 2 services placés : un service à effet coupé et un service à effet latéral.

Les candidats prennent l'initiative soit en top spin sur les balles coupées soit en frappes de coup droit et revers accélérés.

- A la poussette et à la frappe coup droit vient se greffer un topsin de démarrage avec peu de rotation et de vitesse de translation avec une efficacité de 70%. La réalisation des coups techniques permet d'instaurer un certain rythme de jeu.

Les candidats construisent le point à partir d'un schéma de jeu qui privilégie un rythme soutenu.

- Le système de jeu est repérable et permet de construire les points avec la recherche privilégiée de la frappe coup droit voire du top spin. Cependant, cet ensemble reste stéréotypé et même prévisible. Ils peuvent également jouer contre l'initiative et/ou en défense.

Pour les filles

L'efficacité des services tant au niveau des effets, de la vitesse que des placements permet de se procurer des balles favorables.

- Utilise souvent 2 services placés : un service à effet coupé et un service à effet latéral

Les coups les plus utilisés sont l'attaque coup droit et le contrôle de l'échange en bloc ou en poussette du revers.

- La poussette revers est essentiellement recherchée pour gêner la prise d'initiative adverse. En revanche, la frappe du coup droit (essentiellement sur une balle favorable) est utilisée comme coup préférentiel avec une efficacité de plus de 50%. A ce niveau de pratique le topspin commence à apparaître mais reste peu efficace.

Les candidates construisent le point :

- en privilégiant la tenue de balle à plat en coup droit et en revers. Contre l'initiative, la balle est remise 2 ou 3 fois.
- en développant un jeu d'attente en poussette.
- en utilisant des schèmes de jeu repérables avec le service pour prendre ensuite l'initiative avec une frappe du coup droit.
- en débordant l'adversaire

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

Pour les garçons

Le joueur s'appuie sur 2 ou 3 services efficaces (quantité de rotation, vitesse, placement) pour tenter d'imposer son système de jeu.

Il maîtrise les coups de base du jeu avec l'initiative (frappe et/ou Topspin) et ceux de contre initiative (blocs passifs et actifs), mais avec une difficulté à enchaîner les coups. Le rythme du jeu est soutenu. Le système de jeu est organisé autour de schèmes de jeu privilégiés et identifiés, mais le joueur fait encore des fautes car il ne s'adapte pas toujours aux balles adverses et à l'adversaire.

Pour les filles

L'efficacité des services tant au niveau des effets (latéraux, coupés, liftés), de la vitesse que des placements permet de se procurer des balles favorables.

A la poussette, au bloc passif et à la frappe coup droit vient se greffer un lift de démarrage avec une efficacité de 70%. La réalisation des coups techniques permet d'instaurer un certain rythme de jeu où l'élément principal devient la vitesse.

Des schèmes de jeu sont repérables avec le service pour prendre ensuite l'initiative avec une frappe du coup droit ou un lift. Le jeu s'appuie sur une frappe (action sur la balle efficace), mais la joueuse s'adapte rarement aux balles adverses et à l'adversaire.

Conseils aux candidats :

Prendre connaissance du règlement FFTT. Il ne sera pas admis à l'épreuve pratique de tennis de table des candidats ne disposant pas d'une tenue vestimentaire adaptée (short et chemisette à manches courtes, tenue blanche et orange proscrites) et des raquettes homologuées à la date d'ouverture du concours (faisant apparaître le sigle « ITTF »).

Les règles de l'arbitrage sont parfois méconnues surtout en ce qui concerne les services, le choix initial et le déroulement d'une éventuelle 3ème manche.

Energétiquement et mentalement, l'épreuve de tennis de table est éprouvante de par sa durée. Nous ne pouvons que conseiller aux candidats de se préparer à ces différentes dimensions avec attention. Les périodes d'échauffement et de montées-descentes sont importantes quant à leurs fonctions d'estimation des niveaux. Les candidats doivent prendre en compte cet aspect.

L'observation du niveau de jeu prend en compte la qualité de l'enchaînement «service-1er coup», les coups techniques utilisés et les intentions de jeu. Nous attirons l'attention des candidats sur la nécessité de prendre en compte le rapport de force pour construire une tactique en fonction de leurs points forts au regard des points faibles de l'adversaire. Nous encourageons vivement les candidats à disputer des compétitions officielles afin de se confronter à la réalité de l'activité et de l'épreuve.

BADMINTON

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Lors de cette session, les rencontres se sont déroulées au temps dans des rapports de force de plus en plus équilibrés, avec des volants plastiques.

Déroulement de l'épreuve :

Echauffement : Les candidats disposent de 20' d'échauffement spécifique maximum sur les terrains avant le début officiel de la prestation physique.

Le candidat apporte son matériel personnel (raquette, short ou jupette), ce dernier doit être conforme au règlement fédéral en vigueur. Les volants, exclusivement en plastique sont fournis par le jury.

Les rencontres se déroulent au temps (4' chacune), elles sont auto-arbitrées par les candidats. Dans un souci d'identification rapide du candidat, des chasubles distinctives sont attribués aux candidats au début de l'épreuve.

A la suite d'une première phase de brassage sous forme de poules, les regroupements initiaux évoluent dans le but d'organiser la seconde et la 3ème phase de classement.

L'évaluation de la prestation physique est celle constatée le jour du concours et ne peut se référer à un quelconque niveau de pratique préalable. A ce titre, rappelons que si le candidat est invité lors de l'accueil des épreuves d'admission à signaler s'il dispose ou non d'un classement, cette information n'a d'autre intérêt que d'organiser au mieux les 2 phases du duel.

Le référentiel d'évaluation intègre la note de 0/20, la liant non seulement au non-respect des conditions règlementaires en vigueur, mais également à un registre de jeu qualifié d'insuffisant au regard des exigences des niveaux de compétence attendue au collège et au lycée.

Il est attendu des candidats qu'ils respectent scrupuleusement le règlement. En cas de manquement avéré et/ou répété, le jury se réserve le droit d'intervenir.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 9,03

- Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui adoptent une prise de raquette inadaptée à la pratique, font de nombreuses fautes directes, y compris au service, ont un faible volume de jeu lié à leur motricité qui s'illustre par : une frappe coude bas, une faible dissociation segmentaire et des déplacements déséquilibrés. Le jeu au filet est quasi absent.

- Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui utilisent des coups variés qui permettent d'atteindre l'ensemble de l'espace adverse. Ils construisent le point en fixant ou débordant, se déplacent en pas chassés sur tout le terrain avec quelques déséquilibres aux extrémités, en particulier sur le fond de court revers. Les frappes de fond de court avec rotation centrale sont stabilisées (dégagements, amortis). Le jeu au filet (contre-amorti, rush) est exploité dans la construction du point.

- Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui maîtrisent de nombreux coups techniques, se déplacent et frappent de manière équilibrée dans tous les secteurs du terrain, sont décisifs dans le jeu au filet (block, kill), jouent près des lignes et varient le rythme du jeu (smashes d'interceptions). Les préparations sont masquées et les feintes efficaces. Le candidat s'adapte au jeu adverse.

Conseils aux candidats :

Se préparer longtemps avant l'épreuve en envisageant cette prestation comme une rencontre continue avec des oppositions différentes. Le candidat doit témoigner du meilleur niveau de performance et de compétence à chaque instant de chaque rencontre.

Avoir une pratique régulière et encadrée qui permette de construire une motricité adaptée. La participation à des compétitions est recommandée.

HANDBALL

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Le jury a organisé l'épreuve de ce nouveau concours en évitant une rupture importante dans l'organisation et le déroulement de l'épreuve par rapport aux années précédentes. De ce fait, les deux phases de jeu pratiquées permettent de favoriser au maximum l'expression individuelle des candidats malgré l'adversité et l'hétérogénéité. Il a été constaté que les candidat(e)s connaissent suffisamment l'activité pour ne pas se mettre en danger ou mettre en danger les autres. Certains candidats arrivant blessés possèdent des éléments de contention non réglementaires (attelle rigide). Pour des questions de sécurité, il est expressément demandé de prévoir des appareillages homologués par la Fédération Française de Handball. En cas de manquement à cette injonction, l'avis du médecin du concours sera sollicité. Nous remarquons toujours quelques candidats blessés qui ne peuvent pleinement s'exprimer lors de cette prestation, n'obtenant pas la note correspondante à leur niveau supposé.

La composition des groupes a fluctué de 16 à 23 candidats, en tenant compte des effectifs réels. La composition des groupes évalués a différé en fonction de la présence ou non de spécialistes et de polyvalents. Ainsi, les groupes ont pu être constitués essentiellement d'optionnaires (3 fois), de groupes à majorité d'optionnaires (4 fois) ou à majorité de polyvalents (2 fois). Les épreuves pratiques se sont déroulées l'après-midi à partir de 13h30, permettant de distinguer un nombre plus réduit de blessures que les années précédentes.

Déroulement de l'épreuve :

Les modalités pratiques de cette évaluation sont tirées du B.O.n°29 du 22 juillet 2010. Cette épreuve se déroule en 2 phases : L'une à effectif complet 7 contre 7 (La 1ère) et la 2ème à effectif réduit 5 contre 5 (+ gardien de but).

En 1ère phase (7 contre 7) : Le dispositif défensif 1/5 est imposé. Les candidat(e)s peuvent être amené(e)s à jouer contre plusieurs équipes (sauf si 17 candidat(e)s et moins).

En 2ème phase (5 contre 5 + gardiens de but), après constitution de nouvelles équipes homogènes de niveau ; là encore le dispositif est imposé : c'est une défense étagée 2/3 au départ de l'attaque placée, joueuses et joueurs pouvant temporairement déformer ce dispositif (entraide, gestion d'une rentrée adverse, interceptions...)

Le temps de jeu évalué (poste de gardien de but compris) est de 20 minutes maximum, mais peut varier légèrement selon le contexte (effectif, diversité des postes ou lignes, GB...)

La ligne préférentielle est demandée lors de l'accueil ; permettant de jouer 50% du temps effectif (hors repos et poste de gardien occupé par défaut) sur cette ligne.

L'évaluation s'établit néanmoins sur 2 lignes différentes (AV/AR, AV /GB, GB/ AR ou AV).

Il est rappelé que seule la performance du jour est prise en compte. Le placement en jeu est imposé par le jury, déterminant des postes précis : pivot, ailier gauche, arrière droit par exemple.... Néanmoins, les changements de postes sont possibles et même souhaités en fonction de l'évolution du jeu.

L'arbitre, qui est le même pour toutes les pratiques et extérieur à l'évaluation applique le règlement fédéral qu'il faut connaître. S'il est amené à prononcer des sanctions (exclusion, etc.), elles sont annoncées au jury mais ne seront pas appliquées pour ne pas fausser le rapport de force. A titre d'information, seule la colle blanche est autorisée.

Il est rappelé qu'une attitude et/ou un investissement inadaptés ne doivent pas mettre en cause l'intégrité physique des autres candidats. Le référentiel d'évaluation intègre la note de 0/20, la liant

non seulement au non- respect des conditions réglementaires en vigueur, mais aussi à un registre de jeu qualifié d'insuffisant au regard des exigences des niveaux de compétence 1 attendue au collège. En cas de blessure, il y aura arrêt du jeu et information éventuelle auprès du médecin du concours. Un temps de récupération est alors laissé au candidat qui ne peut reprendre le jeu qu'après les soins et l'avis du médecin sus nommé..

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 9,25 sans 0 ; 9,20 avec 0

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui ont démontré en terme de

Connaissances : un manque d'informations ou de vécu concernant les règles simples du handball (l'engagement du jeu par l'intermédiaire d'une passe, la pose du pied sur la ligne lors de touche, les contacts sur les bras des joueurs lors des tirs...), les limites du terrain (joueurs appelant la balle en zone ou en touche...), le statut attaquant / défenseur, la position favorable de tir (quelques tirs à partir de 15 m. ou en position très excentrée à l'aile...). En défense, certain(e)s ne connaissant pas le placement en fonction du poste annoncé et se trompent lors des changements de sens des rencontres. D'autres n'ont enfin aucune connaissance des gestes d'arbitrage.

Capacités : un temps de latence certain à réagir au changement de statut attaquant / défenseur. Ces candidats sont donc peu concerné(e)s par les actions de jeu. Pour beaucoup d'autres, la gestion de l'effort pose problème. La perception des partenaires, adversaires et du couloir de jeu direct en 1ère comme en 2ème phase est minimale, voire absente ; conduisant à des choix d'actions peu pertinents. L'enchaînement et/ou la coordination des actions est faible et séquentialisée. En défense, les candidat(e)s ne font pas de choix pertinents dans leurs actions et sont souvent dangereux pour les autres comme pour eux-mêmes. Le duel tireur / gardien de but est rarement favorable au tireur. Enfin, quelques-uns sont surpris par l'utilisation de la colle et leur jeu en est influencé. Ces candidats fuient le rapport de force et nuisent à leur équipe.

Attitudes : L'engagement physique en 2ème phase dans un jeu réduit n'amène aucun changement de comportement offensif comme défensif par rapport à la 1ère phase en jeu complet.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui ont démontré en terme de

Connaissances : l'acquisition des règles associées au niveau de jeu, notamment l'engagement rapide, les rôles dévolus aux différents postes occupés, surtout en 2ème phase.

Capacités : celles et ceux ayant su s'entraîner pour tenir et soutenir un effort optimal sur les périodes de jeu. En tant que Porteur de balle, certains ont su gérer l'alternative passe/dribble de progression, rechercher prioritairement un partenaire démarqué en avant ou dans le secteur proche, sont capables d'enchaîner une course dans un intervalle et un tir en zone favorable. En tant que non porteur de balle, ceux-ci sont capables de se démarquer dans l'espace proche du porteur de balle, à distance optimale et en déplacement. En tant que défenseur, les actions individuelles de harcèlement, dissuasion et/ ou interception sont effectives sans pour autant s'inscrire dans un projet commun. Ces candidats accompagnent le jeu ou agissent de manière adaptée mais selon un registre de jeu partiel.

Attitudes : les candidats ont su s'impliquer dans toutes les phases de jeu à leurs postes respectifs ; s'engager pleinement en respectant son intégrité physique et celles des autres.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui ont démontré en terme de

Connaissances : les principes d'efficacité tactiques en effectif normal et réduit (comment attaquer de manière efficiente la cible adverse face à une défense imposée en 1-5 ou 2-3 par exemple...); les principes d'efficacité techniques (au niveau défensif : la variété et la disponibilité des appuis ; la notion de distance de charge, les interceptions .. au niveau offensif : le placement pour tirer et battre le gardien...); les principes de jeu liés à chaque rôle au sein d'une organisation défensive et offensive.

Capacités : le fait de soutenir un effort intense en gardant une lucidité lui permettant de peser sur le jeu. En tant que porteur de balle, la palette des passes est variée et justifiée (courte, à rebond, en vision périphérique, avec effet...). Les enchaînements d'action (engagement, fixation, prise d'intervalle ...) se font en dissociation segmentaire dans un temps et un espace varié, augmentant l'incertitude de l'adversaire. Les tirs permettent de systématiquement battre le gardien car ce duel est toujours à leur avantage. En tant que non porteur de balle, l'engagement dans l'intervalle est judicieux et apporte du sens à l'attaque, les actions d'induction, de changement de rythme, de variété des courses sont constatées, créant des incertitudes multiples pour l'adversaire direct comme pour l'équipe. En tant que défenseur, les actions supplémentaires d'aide au joueur en difficulté, de contre effectif, d'anticipation sur la phase de jeu suivante sont les indices d'un niveau supérieur.

Attitudes : la maîtrise de son engagement face aux joueurs adverses et à leur différence de niveau est un élément positif. Certains savent défendre mais prendront en compte le rapport de force favorable en adaptant leur jeu au niveau plus faible de l'adversaire.

Conseils aux candidats :

On ne saurait trop conseiller aux candidats de pratiquer cette activité sur plusieurs années et plus particulièrement durant l'année du concours afin de régler efficacement les problèmes de connaissance du règlement, de gestion de rapport de force, de duels attaquant / défenseur et tireur / gardien de but ainsi que les critères énergétiques inhérents à la spécificité du handball. Même ceux ayant un vécu dans un autre sport collectif doivent s'immerger dans cette activité afin de gérer au mieux leurs qualités et non pas d'en démontrer rapidement les limites. Le positionnement en ligne et poste doit permettre de développer des rôles enrichissant l'évaluation, en faisant l'hypothèse qu'à chaque poste, les alternatives de jeu (porteur de balle, non porteur de balle, défenseur, changement de secteur...) soient connues.

FOOTBALL

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Durant l'épreuve, l'éthique sportive doit être observée par l'ensemble des candidats. Il est nécessaire d'adopter une attitude exemplaire, respectueuse en adéquation avec les exigences du concours. Le fait de réaliser une faute grave ou d'enfreindre les lois du jeu avec persistance est pris en compte lors de l'évaluation. Chaque candidat est garant de la préservation de son intégrité physique ainsi que de celle des autres joueurs. Le jury rappelle donc l'obligation de se présenter avec une tenue réglementaire et adaptée à la pratique du football sur gazon naturel (chaussures, bas, protège-tibias, short, aucun objet ou bijoux dangereux ne sera autorisé).

Déroulement de l'épreuve :

L'épreuve se déroule en deux phases sur la base d'une opposition à 6 contre 6 sur un terrain de 60 mètres par 45 mètres avec des buts de 7m32 X 2m44. La ligne de hors-jeu est placée à 13 mètres, toutes les touches s'effectuent au pied et tous les coups-francs sont indirects.

La première phase d'une durée de 10 minutes permet de constituer des équipes de façon homogène lors de la deuxième phase.

La deuxième phase d'une durée de 20 minutes (2 séquences de 10 minutes espacées d'un temps de repos) permet d'évaluer les candidats de manière définitive.

Selon les besoins liés à l'organisation de l'épreuve, un candidat peut être amené à évoluer à un poste déterminé par le jury pour compléter une équipe (son temps de jeu à ce poste n'est alors pas pris en compte pour l'évaluation). L'arbitre, qui est le même pour toutes les pratiques et extérieur à l'évaluation applique le règlement fédéral qu'il faut connaître.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 9,07 sans 0 ; 9,03 avec 0

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui, par un faible volume de jeu et un manque d'aisance technique, font basculer le rapport de force en défaveur de leur équipe.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui influent favorablement sur le rapport de force et qui ont un volume de jeu satisfaisant.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui, tant par leur aisance et leur fluidité technique que par leur volume de jeu, font basculer systématiquement le rapport de force.

Conseils aux candidats :

Le jury invite les candidats et les candidates à se préparer spécifiquement au contexte et aux exigences énergétiques de la pratique du football à 6 contre 6 sur surface réduite. Ils doivent être

capables de réaliser des efforts brefs et répétés sur des séquences de jeu de 10 minutes dans les meilleures dispositions physiques, techniques et tactiques.

Le jury souligne la nécessité de pratiquer un football authentique qui intègre plusieurs paramètres :

- l'utilisation optimale de l'espace de jeu
- la mobilité avec ou sans ballon
- la mise en œuvre d'un jeu rapide
- l'efficacité des décisions individuelles
- l'adaptation aux rapports de force individuels et collectifs
- l'assurance de son rôle en situation défensive et offensive

Quel que soit le niveau du candidat, il doit s'investir dans différents rôles afin que le jury puisse apprécier l'ensemble de ses capacités.

RUGBY

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve:

Déroulement de l'épreuve :

Une tenue règlementaire est indispensable (Short type rugby, chaussettes hautes, chaussures à crampons)

Appel à 13h 30 : l'échauffement individuel et collectif, d'une durée d'environ 30 minutes, n'est pas évalué. Il doit prendre en compte les spécificités de l'activité (courses, contacts...). Durant cette phase, les équipes ayant été informées du déroulement de l'épreuve, du règlement et de la durée de jeu, s'organisent collectivement.

L'épreuve se déroule en deux séquences de jeu opposant deux équipes de 8 joueurs sur un espace de 65m de long sur 45m de large.

L'organisation des équipes est laissée libre aux candidats, mais la polyvalence étant recherchée sur l'ensemble de l'épreuve, le jury impose aux trois joueurs les plus proches de la remise en jeu de constituer la phase statique. L'arbitre, qui est le même pour toutes les pratiques et extérieur à l'évaluation applique le règlement fédéral qu'il faut connaître.

Le règlement est identique à celui du rugby à XV, catégorie A, avec les aménagements suivants pour les garçons et les filles :

- La mêlée s'effectue à trois joueurs, 2 en 1° ligne et 1 joueur en 2° ligne. La mêlée est simulée et le demi de mêlée ne peut pas suivre la progression du ballon.
- La touche s'effectue avec un alignement constitué de 4 joueurs maximum, lanceur et relayeur compris. Le choix d'organisation est laissé à l'équipe bénéficiant du lancer comme dans le rugby à 15. L'alignement est disposé dans une zone dont les limites sont à 5 et 10 m de la ligne de touche. Le relayeur n'a pas le droit de rentrer dans l'alignement pour sauter. Le soulever en touche du sauteur est interdit.
- La ligne des 22m est remplacée par une ligne située à 10m de la ligne de but.
- L'équipe qui marque un essai effectue le coup d'envoi.
- Le temps d'épreuve est découpé en une séquence de 10 minutes effectives de brassage pour équilibrer les équipes en fonction du rapport de force et une séquence de 20 minutes effectives d'évaluation.

Séquence de 10 minutes :

Chaque candidat est observé par le jury qui se donne la possibilité de rééquilibrer le rapport de force.

Séquence de 20 minutes :

Les candidats sont évalués selon un indice de jeu correspondant au rapport du volume de jeu du candidat et de son efficacité, associée à une hiérarchisation des candidats.

Procédures de notation

La détermination des bandeaux et la discrimination de la notation en leur sein se réalise au travers de la valeur des actions référées au volume de jeu du candidat.

Les actions évaluées prennent en compte les comportements du porteur de balle, des non porteurs et des défenseurs.

Ces actions sont répertoriées en actions bonifiantes, positives, neutres, négatives ou pénalisantes.

La valeur des actions prend en compte la capacité :

- à s'engager avec pertinence dans l'activité.

- à prendre des initiatives et à renverser le rapport de force en attaque ou à le rééquilibrer en défense.
- à réaliser des habiletés gestuelles spécifiques inhérentes aux différents rôles.

En conclusion :

Le respect du protocole est un gage d'équité pour les candidats.
Ces derniers sont évalués par 3 jurés différents.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 10,57

Ont témoigné d'un niveau irrecevable :

- la note zéro sur 20 fait référence au non-respect des conditions réglementaires et sécuritaires en vigueur, mais aussi à un niveau de pratique qualifié d'insuffisant au regard des exigences des niveaux de compétences attendues au collège niveau 1.
- Dans le cas où le jury et/ou le médecin du concours estime qu'un candidat met en danger son intégrité physique et/ou celle des autres candidats, ils s'accordent le droit de stopper la prestation de ce candidat. La note sera pondérée au prorata du temps effectif de pratique.

Ont témoigné d'un niveau faible

- les candidats qui méconnaissent le rugby (règlement, circulation des joueurs, diversité des rôles etc..) et/ ou qui s'impliquent de façon épisodique dans l'activité (évitent les défis, manquent d'engagement, disposent d'un espace d'intervention limité, se situent toujours à la périphérie du jeu),qui ne sont jamais à l'initiative du jeu.
- les candidats ayant un haut niveau d'engagement physique mais des grandes lacunes techniques occasionnant un danger pour eux-mêmes et leurs adversaires notamment dans les attitudes au contact et au duel.
- les candidats qui manquent de disponibilité pour le jeu et qui n'assurent aucun rôle lors des phases de conquête.

A un degré moindre, n'ont pas témoigné d'un niveau suffisant :

- les candidats "énergétiques" présentant une importante présence au ballon désordonnée ou stéréotypée.
- les candidats n'assurant que partiellement les statuts d'attaquant ou de défenseur dans les différents jeux de ligne.
- les candidats qui ne peuvent s'exprimer que dans un rapport d'opposition avec peu de pression

Indicateurs retenus :

Quantitativement : Faible volume de jeu ou nombreuses actions inadaptées.

Qualitativement: Prédominance d'actions de transmission à distance de l'adversaire, ou pénalisant systématiquement la continuité du jeu, fautes réglementaires graves et/ou répétées, jeu dangereux, anti- jeu.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

Présentent une activité régulière durant les deux séquences en attaque et en défense, capables:

- d'assurer la conservation du ballon sur la ligne de front.
- d'effectuer des choix adaptés et de s'intégrer dans les différentes formes de jeu pour maintenir la continuité.
- de prendre des initiatives dont la réalisation ne modifie pas le rapport de force.
- Les candidats qui se cantonnent dans un rôle mais qui sont moins à l'aise dans la suppléance.

Indicateurs retenus :

Quantitativement : Volume de jeu conséquent.

Qualitativement : Equilibre entre les actions positives et négatives.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

Montrent durant les deux séquences:

- un volume de jeu important.
- un registre technique et tactique complet en attaque et en défense (intégrant aussi le jeu au pied)
- une capacité à créer des actions décisives de déséquilibre quel que soit le rapport de force, quels que soient les rôles assurés.

- une prestation constante et un niveau d'intensité élevé durant les deux séquences de jeu.
- une communication efficace en défense et en attaque

Indicateurs retenus:

Quantitativement : Volume de jeu très important.

Qualitativement : Grande quantité d'actions positives, et/ou bonifiantes.

Conseils aux candidats

Le jury invite les candidats à :

- Se préparer individuellement et collectivement :

- échauffements individuel et collectif.
- organisation collective.

- Se préparer à maintenir son niveau de prestation élevé (dimension énergétique) pendant toute la durée de l'épreuve. On observe régulièrement une « baisse de régime » en séquence 2 .

- Se préparer à tenir tous les rôles et les différents postes imposés dans les phases de lancement de jeu. (Stratégie à adopter en rapport avec l'organisation collective et l'efficacité de son équipe.). Cela nécessite aussi une maîtrise de son engagement physique, ainsi qu'une maîtrise technique des gestes fondamentaux.

- Respecter l'esprit, connaître et appliquer les règles du jeu (plus particulièrement autour de l'intervention sur le porteur de balle, le jeu au sol et la zone plaqueur-plaqué).

- Renseigner la fiche d'identification.

- Prévenir la veille de l'épreuve tout problème physique auprès du médecin du concours.

A titre préventif, il est rappelé que la spécificité de l'activité et de l'épreuve nécessite un niveau de préparation suffisant, garantissant le maintien de l'intégrité physique des candidats.

Il est fortement conseillé de se munir d'un protège dents, d'une protection (haut de corps) spécifique et adaptée, et d'une réserve d'eau suffisante pour la durée de la pratique.

JUDO

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve:

Il est suivi d'une notation où différents paramètres sont pris en compte : la performance, la diversité des actions offensives et défensives, les systèmes d'attaque et de défense ainsi que la gestion énergétique des combats.

Le nombre de combats varie de 3 à 5. Dans le cas où le candidat n'a pu effectuer ses trois combats minimum suite à un abandon, l'attribution de la note se fait au prorata des combats réalisés.

L'arbitrage est effectué conformément au code d'arbitrage de la fédération française de judo. De ce point de vue, le rituel est à respecter. Néanmoins des adaptations liées à l'organisation de l'épreuve, sont apportées.

Conformément au règlement d'arbitrage, l'attribution directe d'une pénalité pour faute grave (HANSOKU MAKE) entraîne pour le candidat sanctionné la perte du combat. En cas de récidive d'un acte dangereux, le candidat est exclu de la compétition.

Déroulement de l'épreuve:

Immédiatement après l'appel et la présentation de l'épreuve, les candidats sont pesés en judogi complet.

L'épreuve commence par un échauffement libre et autonome. Le jury organise ensuite une seconde phase d'échauffement (exercices conventionnels de judo).

En fonction de leur poids et, le cas échéant, du niveau attesté sur les trois dernières années, les candidats sont répartis dans des poules. Le temps de combat est de 3 minutes pour les filles et de 4 minutes pour les garçons. En cas d'égalité, la décision est rendue aux drapeaux.

A l'issue des poules, afin de mieux évaluer la prestation des candidats, le jury peut procéder à des combats supplémentaires.

Un classement est alors établi en fonction de la prestation du jour.

Niveau des prestations:

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 10,33

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui ont:

- une connaissance superficielle du règlement
- marqué des avantages de façon fortuite ou à la suite de fautes de l'adversaire.
- manifesté une attitude exagérément défensive.
- eu une saisie et des déplacements aléatoires occasionnant des risques pour l'intégrité physique des candidats.
- une mauvaise gestion des combats sur le plan énergétique
-

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui ont:

- gagné une partie de leurs combats.
- mis en place un projet tactique simple et non révisable.
- une saisie intentionnelle adaptée à la réalisation d'une technique de projection

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui ont:

- fait preuve de continuité en attaque et en défense dans les différents secteurs (debout, liaison debout-sol, sol).
- mis en place un projet technico-tactique performant et adapté aux caractéristiques de l'opposition.
- fréquemment gagné leurs combats avant la limite de temps.
- une saisie préférentielle leur permettant de construire un système d'attaque et de défense efficace ainsi qu'un spécial performant
- su gérer de façon optimale l'ensemble de la compétition

Conseils aux candidats :

Il est important de se préparer spécifiquement à l'épreuve et à ses sollicitations. Les attentes du jury vont dans le sens de l'efficacité mais aussi de la maîtrise et de la variété technique de l'activité. L'expérience récente acquise en compétition s'avère un atout majeur pour le candidat, notamment sur le plan de la gestion énergétique et tactique des combats.

Les niveaux de pratique (résultats en compétition au cours des trois dernières années) et le grade des candidats doivent être officiellement attestés (passeport sportif mis à jour ou attestation sur feuille libre, cachet, signature) ceci dans la perspective d'organiser au mieux les poules.

Il serait souhaitable que les candidats disposent d'un deuxième judogi en cas de saignement ou de taille non réglementaire.

SAVATE BOXE FRANCAISE

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'appel et la pesée se font simultanément.

Les poules sont constituées par poids approchants.

L'intégrale en une ou deux parties est obligatoire, ainsi que toutes les protections obligatoires de l'assaut (coquilles pour les garçons et les filles, protection-poitrine pour les filles).

Les chaussures doivent être homologuées SBF (semelle et bords lisses).

Déroulement de l'épreuve :

Un assaut correspond à une reprise unique d'une durée de 2minutes effectives.

Les assauts peuvent s'enchaîner lorsqu'ils se déroulent face au même adversaire, avec une minute de repos entre chaque assaut.

Ils peuvent être espacés les uns des autres lorsqu'ils se déroulent contre des adversaires différents (temps de récupération plus long). L'arbitre, qui est le même pour toutes les pratiques et extérieur à l'évaluation applique le règlement fédéral qu'il faut connaître.

Niveau des prestations

La moyenne générale de l'épreuve physique est de : 10,33

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

Touchent peu ou pas (boxe dans le vide) ;
Ne prennent pas en compte les actions de l'adversaire ;
Ne gèrent pas l'aspect énergétique.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

Présentent une motricité de boxeur (garde, appuis et déplacements adaptés) ;
Enchaînent deux à trois coups (même segment ou segments différents).

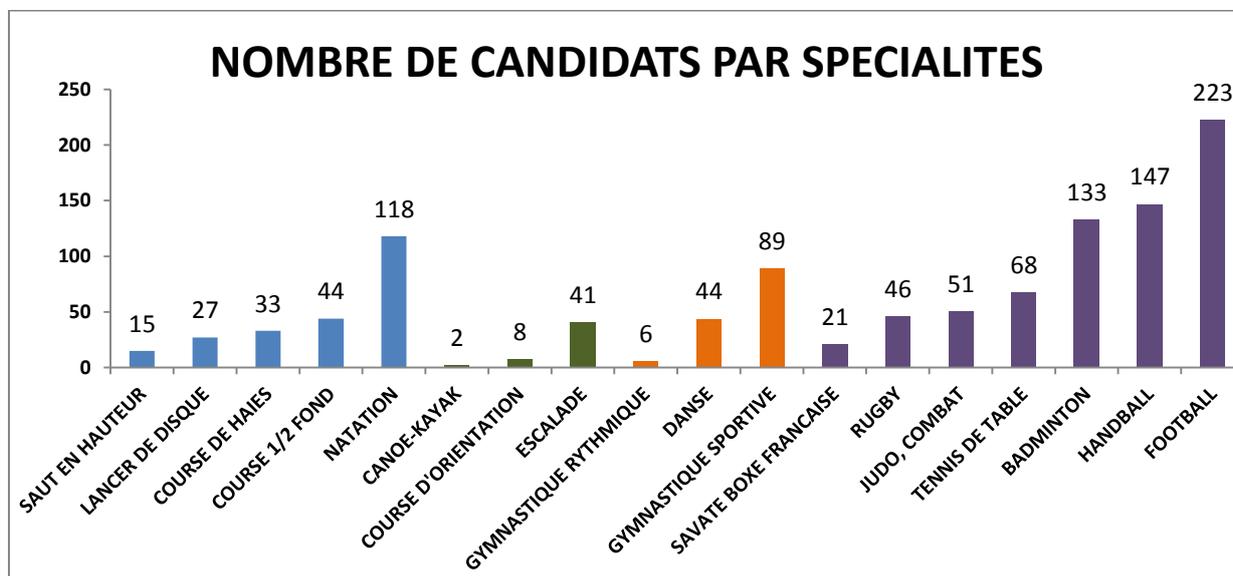
Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

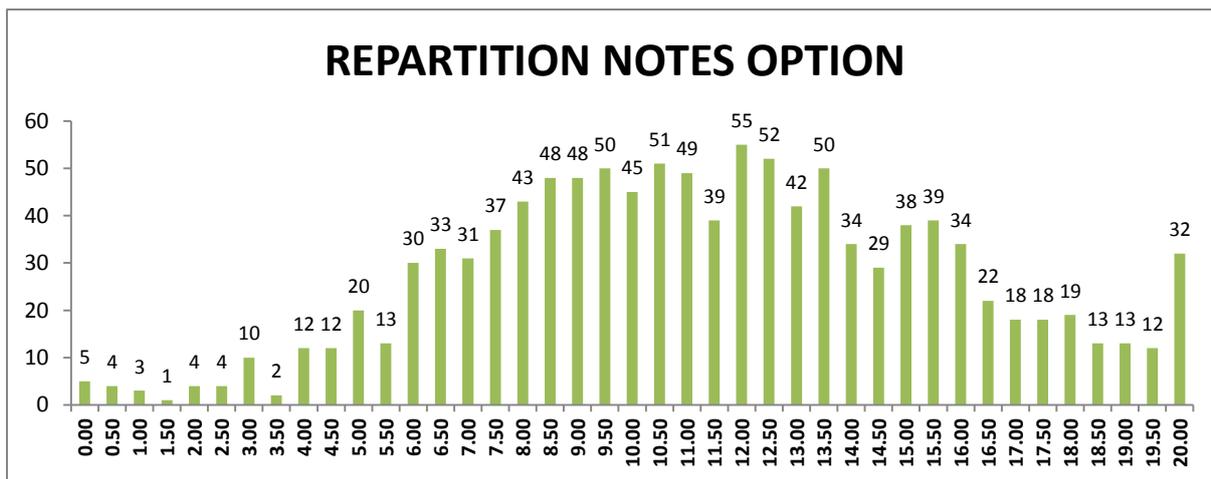
Enchaînent de manière variée (armes, coups, cibles) ;
Utilisent des enchaînements pied(s)-poing(s) ou poing(s)-pied(s) ;
Utilisent l'enceinte (début de cadrage).

Conseils aux candidats :

- Avoir une condition physique adaptée au type d'effort de l'assaut.
- Chercher à gagner chacun des assauts.
- Respecter les contraintes réglementaires de la Savate Boxe Française (contrôle, distance, trajectoires) dans une logique d'opposition en assaut.
- Avoir participé à des compétitions en assaut.

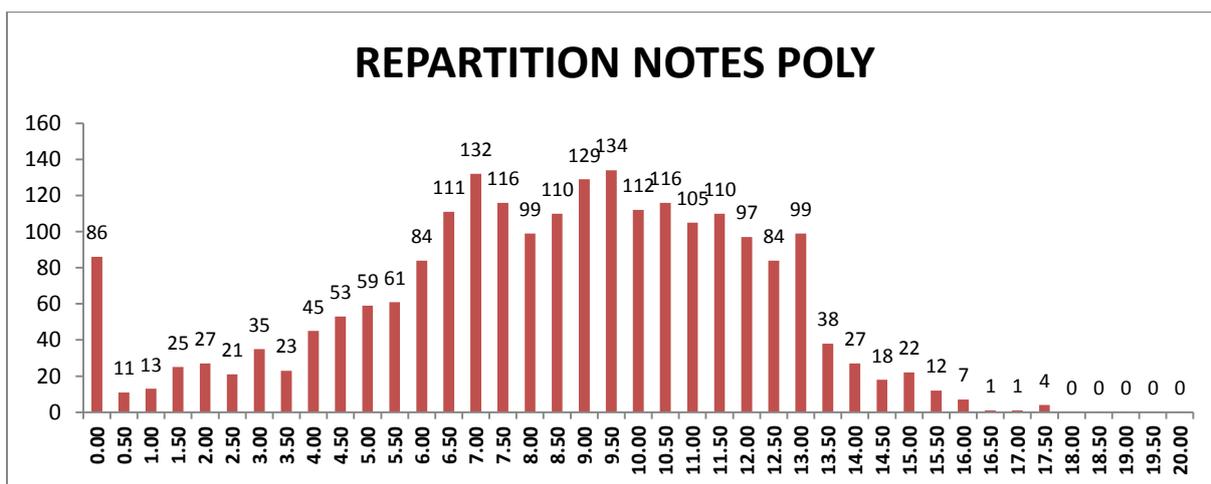
Tableau du nombre de candidats ayant choisi les différentes APSA en spécialité





On constate que :

- 63 % des candidats ont obtenu la moyenne dans leur pratique de spécialité.
- 32 candidats ont obtenu 20/20.
- plus de 16% des candidats n'ont obtenu que 07/20 ou moins dans leur spécialité témoignant d'une absence de préparation sérieuse ou au contraire d'un choix par défaut.



On constate que :

- 32 candidats ont obtenu 20/20, représentant 3% des candidats.
- 86 candidats (8%) ont obtenu la note éliminatoire de 00/20 dans leur pratique de polyvalence.
- 339 candidats (30%) des candidats ont obtenu une note inférieure à 05,00/20. Un tiers environ des candidats n'était donc pas prêt à pratiquer l'une des trois activités de polyvalence pourtant retenue délibérément par chaque candidat. Ce déficit de préparation est donc réhhibitoire.

Tableau des moyennes obtenues dans chaque activité (sans les 0)

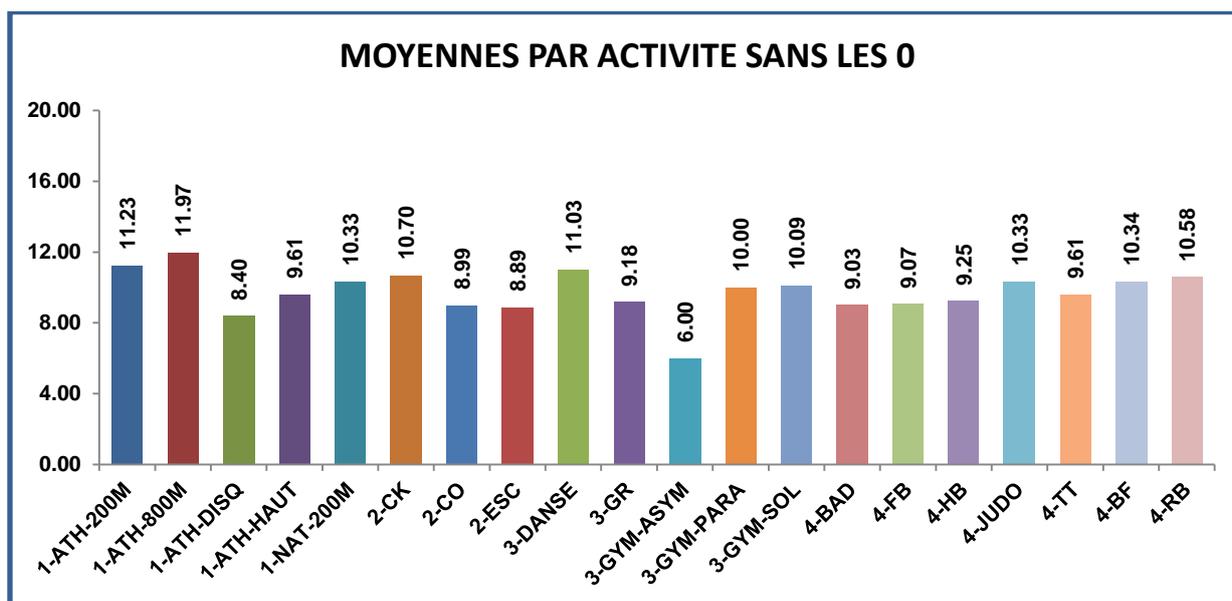
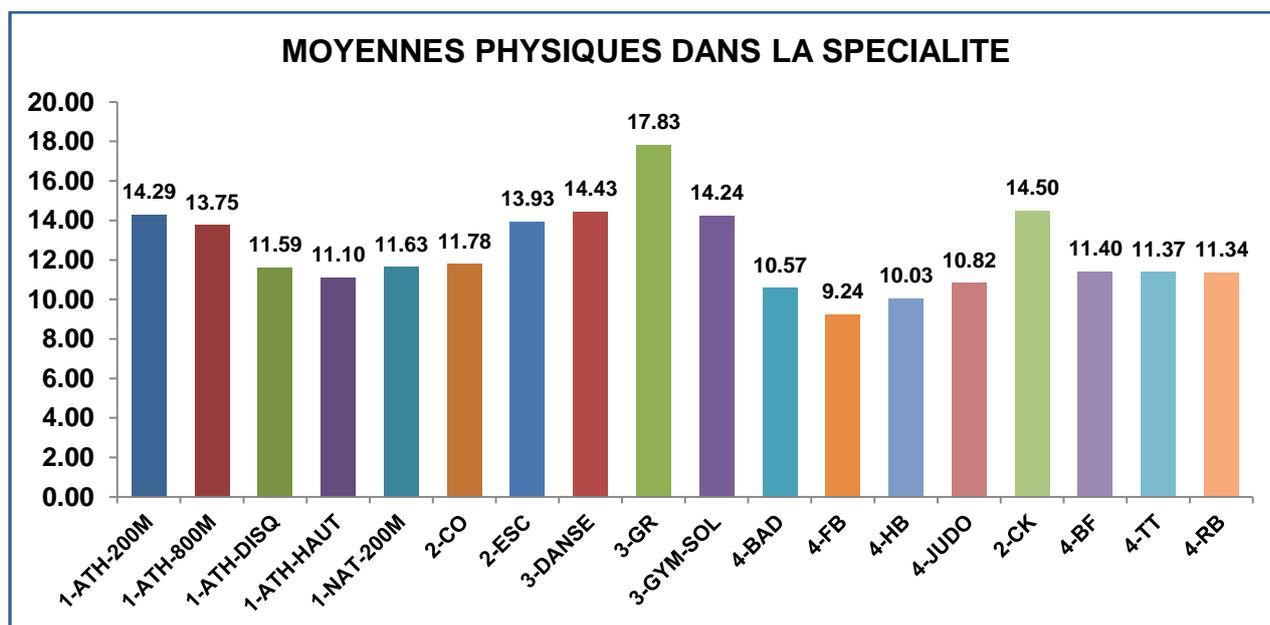


Tableau des moyennes obtenues dans chaque spécialité



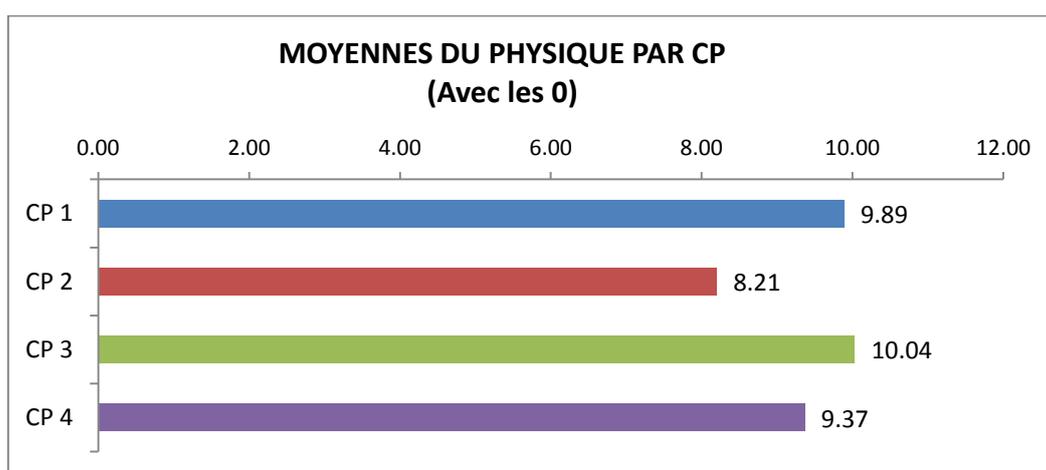
On retiendra que :

Les moyennes les plus élevées sont le plus souvent liées aux pratiques à effectifs faibles, représentant des spécialistes réels.

A l'inverse les moyennes basses correspondent à de gros effectifs de candidats, pour une part non-spécialistes mais inscrits dans une activité « refuge » ou « stratégique ».

Volume des candidats et candidates notés en polyvalences et en prestations de spécialités

<i>ACTIVITES</i>	<i>OPTION</i>	<i>POLY</i>	<i>TOTAL</i>
ATHLETISME – 200M	33	107	140
ATHLETISME – 800M	44	42	86
ATHLETISME – DISQUE	27	192	219
ATHLETISME – HAUTEUR	15	43	58
NATATION	118	64	182
CANOE KAYAK	2	31	33
COURSE D'ORIENTATION	8	463	471
ESCALADE	41	305	346
DANSE	44	88	132
GYMNASTIQUE RYTHMIQUE	6	146	152
GYMNASTIQUE	89	524	613
BADMINTON	133	73	206
FOOTBALL	224	26	250
HANDBALL	147	34	181
JUDO	51	4	55
TENNIS DE TABLE	67	54	121
SAVATE BOXE FRANCAISE	21	17	38
RUGBY	45	14	59
TOTAL	1115	2227	3342



APSA	POLY	POLY INF	%
ATHLETISME-200M	107	34	31.78%
ATHLETISME -800M	42	20	47.62%
ATHLETISME -DISQUE	192	102	53.13%
ATHLETISME -HAUTEUR	43	22	51.16%
NATATION-200M	64	37	57.81%
COURSE D'ORIENTATION	463	227	49.03%
ESCALADE	305	185	60.66%
CANOE KAYAK	31	12	38.71%
DANSE	88	33	37.50%
GYMNASTIQUE RYTHMIQUE	146	59	40.41%
GYMNASTIQUE-ASYMETRIQUES	1	1	100.00%
GYMNASIQUE-PARALLELES	10	3	30.00%
GYMNASTIQUE-SOL	513	217	42.30%
BADMINTON	73	57	78.08%
FOOTBALL	26	18	69.23%
HANDBALL	34	26	76.47%
JUDO	4	4	100.00%
SAVATE BOXE FRANCAISE	17	9	52.94%
TENNIS DE TABLE	54	34	62.96%
RUGBY	14	10	71.43%

Ce tableau met en évidence, pour chaque activité, le nombre de candidat-e ayant passé l'épreuve (première colonne) avec le nombre de candidat-e pour qui celle-ci fut la polyvalence la plus faible (deuxième colonne), indiqué en pourcentage (troisième colonne).

L'ENTRETIEN DE SPECIALITE

LEÇON DE SPECIALITE

Chaque candidat a choisi, dans la liste ouverte au concours, une APSA comme activité de spécialité support d'une prestation physique et de la leçon de spécialité.

Cette session, le volume de candidats notés se répartit ainsi :

Compétence Propre N°1 :

- Athlétisme course de haies : 33 candidats, soit 2,96 % des notés
- Athlétisme course de ½ fond : 44 candidats, soit 3,94 % des notés
- Athlétisme saut en hauteur : 15 candidats, soit 1,34 % des notés
- Athlétisme lancer de disque : 27 candidats, soit 2,42 % des notés
- Natation : 118 candidats, soit 10,57 % des notés

Compétence Propre N°2 :

- Canoe-Kayak : 2 candidats, soit 0,18 % des notés
- Course d'Orientation : 8 candidats, soit 0,72 % des notés
- Escalade : 41 candidats, soit 3,67 % des notés

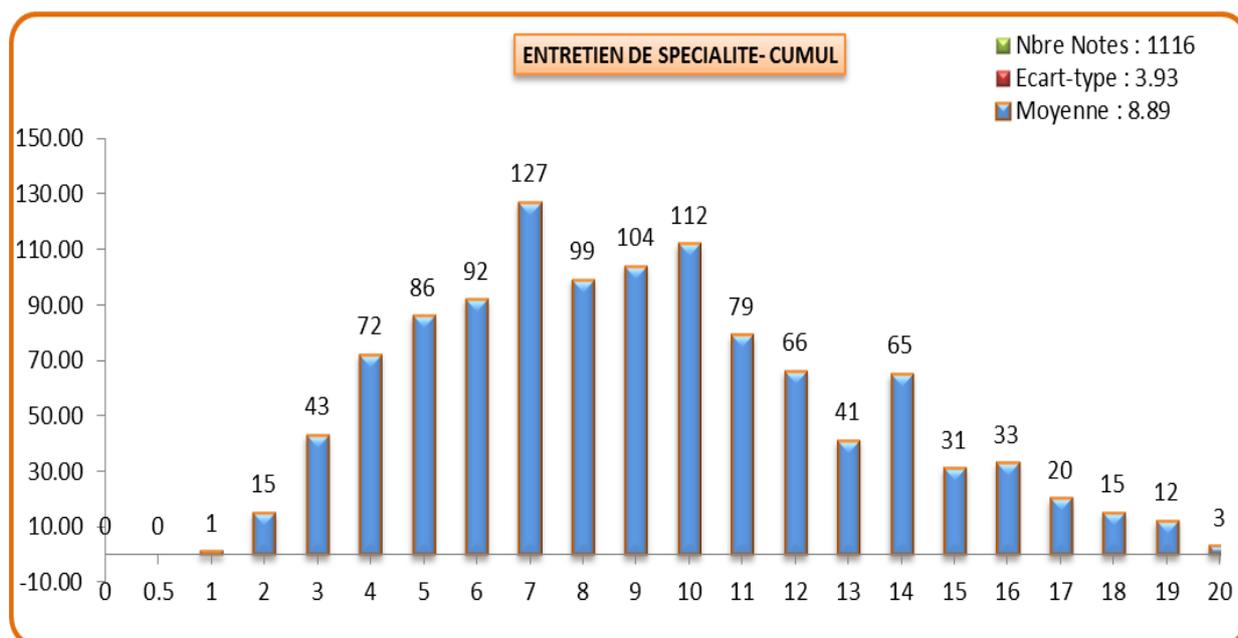
Compétence Propre N°3 :

- Gymnastique sportive : 89 candidats, soit 7,97 % des notés
- Danse : 44 candidats, soit 3,94 % des notés
- Gymnastique Rythmique : 6 candidats, soit 0,54 % des notés

Compétence Propre N°4 :

- Judo : 51 candidats, soit 4,57 % des notés
- Savate Boxe Française : 21 candidats, soit 1,88 % des notés
- Badminton : 133 candidats, soit 11,92 % des notés
- Tennis de Table : 68 candidats, soit 6,09 % des notés
- Handball : 147 candidats, soit 13,17 % des notés
- Football : 223 candidats, soit 19,98 % des notés
- Rugby : 46 candidats, soit 4,12 % des notés

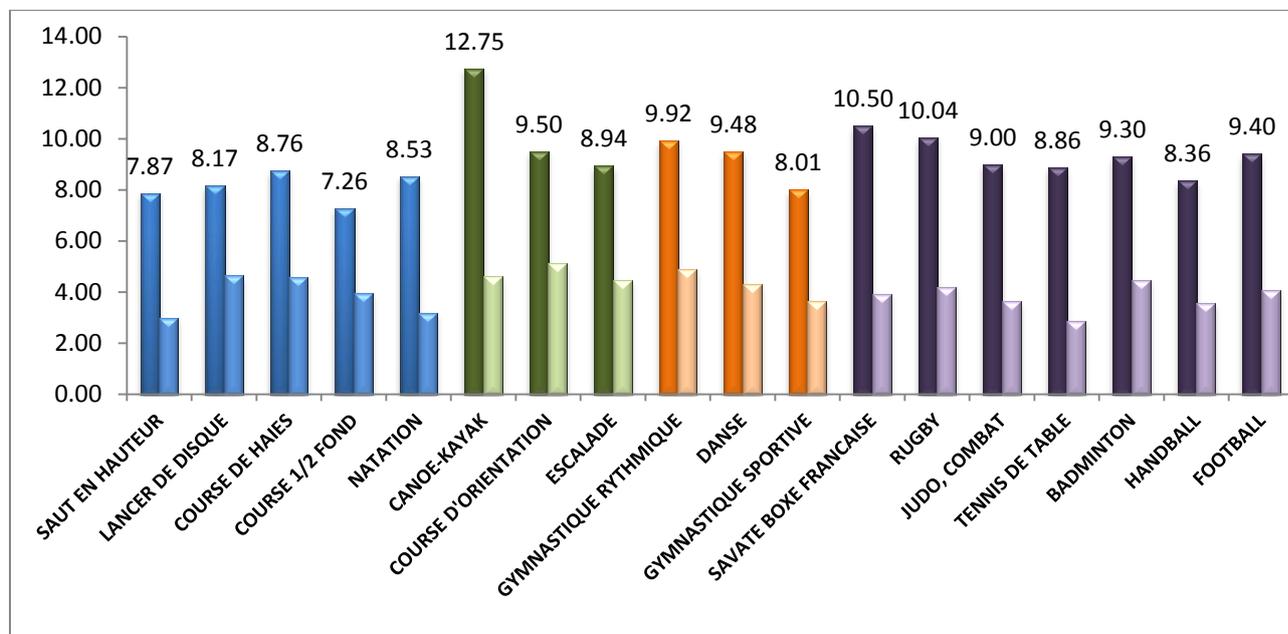
LES RESULTATS OBTENUS



Avec une moyenne de **8,89**, le niveau global des prestations est jugé honorable par le jury, avec une proportion importante de bons ou très bons résultats.

Ce constat sur l'ensemble de la partie orale de l'épreuve doit être détaillé par activités de spécialité. Les résultats se répartissent ainsi :

Tableau des moyennes orales obtenues dans chaque spécialité



Ces données reflètent une certaine homogénéité des performances dans les différentes APSA, lorsqu'il est tenu compte des effectifs notés.

Le jury n'a pas relevé de distorsions notables entre les quatre séries de candidats dont les résultats sont, en moyenne, comparables.

L'ÉPREUVE

Après une préparation d'une heure, l'épreuve est composée d'une phase d'exposé d'une durée maximale de 15 minutes en réponse à une question posée par le jury. L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury de 45 minutes, qui porte sur les aspects techniques, didactiques, scientifiques, culturels de l'activité et des conditions d'appropriation des acquisitions visées. Dans le dernier quart d'heure d'entretien, le jury étend son questionnement à une autre activité relevant de la même compétence propre, dans le but de vérifier l'existence d'une conception compatible avec l'enseignement de l'EPS par compétence.

LA QUESTION INITIALE

Pour toutes les activités, le jury s'est appuyé sur un libellé commun, dont les termes ont été choisis pour signifier aux candidats les attentes spécifiques de l'entretien de spécialité.

Avec des élèves de (niveau de classe) devant acquérir la compétence attendue de niveau (1 - 2 - 3 - 4) fixée par les programmes du (collège, lycée général, lycée professionnel) dans l'activité (APSA), vous constatez que...

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité (APSA)

La première partie de la question présente les éléments de contexte. Elle cible un niveau de **compétence attendue** des programmes d'EPS, pour un **niveau de classe** fixé. Le jury s'attache à couvrir les quatre niveaux de compétence attendue de **l'enseignement commun de l'EPS** pour les différents niveaux de scolarité : niveaux 1 et 2 du collège, niveaux 3 et 4 des lycées généraux ou professionnels. Il s'agit, par ce choix, d'inviter le candidat à montrer en quoi son expertise dans l'activité lui sera utile en tant que professeur d'EPS dans le cadre de l'enseignement à tous les élèves.

Afin d'éviter toute équivoque, le libellé exact de la compétence attendue choisie est écrit sur la question.

Le **constat** souligné est un observable courant, un comportement typique ou une conduite fréquemment observée au niveau choisi, qui représente un levier important du développement de la compétence attendue.

Ce constat s'applique à **des élèves « génériques »** du niveau concerné car l'épreuve, a contrario de la seconde épreuve d'admission, ne prend pas en compte d'éléments situés. Elle nécessite cependant une connaissance des conduites typiques aux différents niveaux d'enseignement, dans le cadre de l'acquisition des compétences attendues par les programmes d'EPS. Lorsque la question porte sur les niveaux 2, 3 ou 4, il est considéré que les élèves ont acquis les niveaux inférieurs.

En analysant ces éléments, le candidat émet des hypothèses explicatives et doit exposer les acquisitions qu'il a choisies pour transformer la conduite des élèves et ainsi leur permettre de **progresser**.

Sur cette base, il conçoit **une ou plusieurs situations d'apprentissage**. Le pluriel proposé laisse l'initiative au candidat du nombre de situations nécessaires pour répondre à la question, compte tenu du temps imparti pour les exposer.

La présentation des situations doit être accompagnée de l'explicitation de la démarche utilisée pour les construire et de leur justification par la mobilisation anticipée et réfléchie de connaissances. A la présentation du produit répondant à la question s'ajoute donc la nécessité d'exposer le processus de **conception** mettant en évidence les choix techniques et didactiques effectués.

Dans la dernière partie de la question, le jury indique au candidat **l'activité support de la fin de l'entretien**. Il l'invite ainsi à envisager lors de la préparation les liens possibles entre les deux APSA qui relèvent du même motif d'agir et lui indique qu'**à partir de cette activité**, c'est l'approche de la compétence propre qui est explorée dans le dernier temps d'interrogation.

LES PRESTATIONS DES CANDIDATS DANS LES DIFFERENTES PHASES DE L'ENTRETIEN

L'exposé

Sur le plan formel, la grande majorité des candidats a utilisé le temps de 15' imparti. Pour les quelques candidats qui ont pris quelques minutes de moins pour terminer leur exposé, il n'a pas été noté d'effet sur la qualité de la prestation.

Les exposés sont très souvent structurés par un plan annoncé et, globalement, le temps est convenablement géré pour équilibrer les différentes parties prévues. Les candidats qui n'ont pas su tenir cet équilibre ont souvent consacré beaucoup de temps à une description du contexte, ou à des définitions préalables éloignées du sujet, au détriment de l'exposition des situations d'apprentissage qui sont alors présentées de façon précipitée ou incomplète.

L'expression des candidats est satisfaisante, utilisant un vocabulaire adapté et un discours de bonne tenue. Cependant, on note parfois une organisation défailante de l'argumentation en raison du peu de connecteurs logiques utilisés. Par ailleurs, quelques candidats ont eu des difficultés à contenir leur stress, ce qui a nui à la qualité de leur communication dans cette phase de l'épreuve.

Le recours à des schémas explicatifs est parfois utilisé. Sans grande efficacité s'ils ne sont pas suffisamment préparés, ils sont en revanche des éléments facilitateurs de la lecture des propositions s'ils sont clairs et bien commentés.

La durée longue de préparation a donc permis aux candidats d'anticiper suffisamment l'organisation de leur discours. Cet effort qui facilite la compréhension du propos ne doit cependant pas conduire à un discours totalement écrit et lu par le candidat, qui en reste alors prisonnier.

Sur le fond, il apparaît au jury que la préparation n'a pas suffisamment été utilisée pour bonifier les propositions. Le candidat dispose d'une heure pour répondre à la question posée, ce qui doit l'amener à approfondir nettement l'étude de la question et l'élaboration de sa réponse.

La question posée nécessite d'être analysée, en cernant les termes essentiels, en repérant les éléments significatifs permettant de circonscrire le contexte : le niveau de classe, le niveau de compétence attendue, le type d'établissement. Ce travail, mis au regard de la question formulée et de la conduite d'élève qu'elle souligne, doit aboutir à une véritable problématisation du sujet. Cette phase essentielle ne peut bien sûr pas se résumer, comme le font les candidats les plus faibles, à une reformulation lapidaire du libellé de la question. Les meilleurs candidats savent sortir d'une étude superficielle de la question pour en saisir tous les enjeux et établir des liens avec la compétence propre et au-delà, avec le développement des élèves.

Ce travail d'analyse permet au candidat de formuler des hypothèses explicatives en mobilisant ses connaissances de l'APSA et des élèves en apprentissage dans l'activité. De la clarté, la cohérence et la pertinence de ces hypothèses dépendent les futurs choix d'acquisitions visées et la construction des situations d'apprentissage demandées. Les candidats sont invités à sortir des stéréotypes, des lieux communs et des explications préconçues, passe-partout, qui deviennent vite inadéquates voire plaquées. Il est attendu que les hypothèses émises soient argumentées, hiérarchisées pour expliquer les conduites des élèves et orienter les choix du candidat vers un véritable projet de transformation.

Toutes les questions recouvrent une dimension motrice centrale et importante, qu'il convient d'analyser finement pour émettre des hypothèses explicatives précises et ciblées, dans la logique même de la nature de l'épreuve dite de spécialité. Cette caractéristique semble échapper aux candidats les plus faibles qui négligent dans leurs hypothèses la dimension motrice pour invoquer des causes d'un autre ordre : affectif, comportemental... qui ne sauraient à eux seuls expliquer convenablement la conduite décrite dans la question.

A l'issue de ce travail d'élucidation de la question, la majorité des candidats présente les acquisitions nécessaires pour permettre aux élèves de résoudre le problème posé. Ils les formalisent pour la plupart en s'appuyant sur le cadre des programmes (connaissances, capacités, attitudes) mentionné dans le texte définissant l'épreuve. Certains candidats ont choisi un autre cadre de présentation ; dans ce cas le jury a systématiquement demandé dans le début de l'entretien les raisons de ce choix différent des données institutionnelles et invité le candidat à faire fonctionner ce cadre en y replaçant les acquisitions visées. A ce stade de la présentation, il est attendu que les candidats dépassent le simple affichage d'un axe de transformation (passer de ... à ...) pour énoncer des acquisitions précises et hiérarchisées. Le flou ou la généralité à ce moment conduit inévitablement à des situations d'apprentissage pauvres et inadéquates au problème qu'elles sont censées résoudre. Le jury regrette que dès ce niveau de réponse, peu de candidats savent être concrets et totalement cohérents avec les hypothèses qu'ils ont préalablement données.

In fine, la ou les situations d'apprentissage sont présentées. Pour les meilleurs candidats, elles sont adaptées, cohérentes avec les bases d'analyse qui ont présidé à leur conception, et répondent au problème posé. Malheureusement, elles constituent trop souvent le point faible de l'exposé, notamment lorsqu'elles sont en décalage avec la question et semblent préparées à l'avance pour

répondre à tous les sujets. Elles apparaissent alors comme formelles, plaquées et donc inopérantes a priori. Le manque de lien et d'articulation avec les phases précédentes crée une rupture dans la logique de l'exposé et ce qui est proposé aux élèves relève alors de la « magie de la tâche ». Nombre de candidats éprouvent une difficulté à « rendre vivantes » les situations en évoquant les comportements prévisibles, l'activité adaptative des élèves, et par conséquent les pistes d'évolution possibles. Lorsque les candidats proposent plusieurs situations, celles-ci sont rarement positionnées l'une par rapport à l'autre. Complémentarité, emboîtement, articulation, etc. : leurs contributions respectives à la résolution du problème ne sont pas souvent définies et l'idée qui les relie est rarement explicite.

Au total, dans cette phase complexe qui demande d'exposer en temps contraint à la fois le produit de réponse à la question et de livrer concomitamment le raisonnement qui a présidé à la création des situations, les candidats doivent mettre en œuvre une véritable méthodologie de construction des situations d'apprentissage et opérer des choix garants de la cohérence et de l'adaptation de leurs propositions. Notons enfin que, dès cette partie de l'épreuve, la méconnaissance de l'activité est réhibitoire et place le candidat à un niveau de réponse insuffisant.

L'entretien

Il est systématiquement entamé par le jury en revenant sur les propositions du candidat. Eclaircissements, compléments d'information, précisions ou reformulations permettent non seulement de forger une compréhension juste de la réponse mais également de commencer l'investigation des différents champs de connaissance sollicités par l'épreuve. Les meilleurs candidats puisent ici la possibilité de donner davantage de sens à leurs suggestions, en apportant des éléments de justification, en argumentant plus en profondeur leurs choix, en convoquant des registres de connaissances divers. Chez les plus faibles par contre, on constate fréquemment une simple redite des propos tenus lors de l'exposé, sans mener en direct une réflexion plus approfondie. La mobilisation spontanée de connaissances fait défaut, parfois même l'absence de connaissances techniques ou didactiques devient déjà criante.

La demande de justification doit amener le candidat à prendre du recul par rapport à ses propositions sans s'arc-bouter jusqu'à défendre à tout prix des situations lorsque le jury par son questionnement met en évidence des problèmes d'adaptation ou de faisabilité. La nuance et la relativisation doivent conduire le candidat à une attitude professionnelle d'analyse réflexive en direct pendant cette phase de l'interrogation comme dans l'ensemble de l'épreuve.

Les éclaircissements demandés amènent assez systématiquement le candidat à jouer avec le système de contraintes propre aux situations qu'il a conçues. Cette habileté intellectuelle n'est pas suffisamment maîtrisée par les candidats, notamment quand il s'agit de faire évoluer les situations proposées en fonction de scénarii proposés par le jury. La complexification ou la simplification s'effectue très souvent de façon simpliste (enlever un défenseur par exemple), sans appui sur une démarche évolutive ou en ayant recours le plus souvent à des aménagements du milieu standardisés. Seuls les meilleurs candidats s'engagent dans cette voie en s'appuyant sur une « lecture » de l'activité adaptative des élèves et suggèrent des perspectives de remédiation prometteuses, dont les effets prévisibles sur les élèves sont explicités.

La maîtrise de l'APSA est requise pour un candidat « spécialiste » et déterminante dans cette épreuve. Les différents registres évoqués dans le texte sont explorés (techniques, didactiques, scientifiques et culturels) et le jury dans son ensemble souligne les difficultés manifestées par les candidats. Rares sont ceux qui ont pu montrer un niveau de connaissance élevé dans tous les registres en mettant leurs savoirs au service du sujet. Le niveau global d'analyse de la motricité reste en deçà de ce qui est attendu de futurs enseignants spécialistes d'une activité préparée longuement lors de la formation. Il est parfois surprenant d'entendre de la part de certains candidats des assertions fausses ou des approches très superficielles à propos d'éléments simples de l'activité. C'est d'autant plus inquiétant lorsqu'il s'agit de connaissances incontournables dans certaines activités (sécurité dans les activités de CP 2 ou de CP 4, par exemple). A un second niveau, les connaissances restent théoriques et le candidat souffre visiblement d'un manque d'observation d'élèves en activité, voire d'une insuffisance de pratique personnelle éprouvée. Il est manifeste qu'une connaissance approfondie de l'activité, complétée par un questionnement sur la spécificité de l'APSA

et sur ce qui la relie à la compétence propre constituent les bases indispensables à tout candidat pour réussir cette épreuve.

Un questionnement sur les conditions d'appropriation des acquisitions dans l'activité clôt cette partie de l'épreuve. Elle est l'occasion d'évoquer la prise en compte des différences dans les apprentissages, d'envisager les rôles sociaux attachés à l'activité, d'évoquer les démarches d'apprentissages privilégiées. Dans ce cadre le jury peut explorer la diversité des niveaux d'enseignement du second degré ainsi que les pratiques sportives scolaires dans l'activité (Association Sportive, Section Sportive Scolaire,...). Si certaines procédures d'apprentissage sont souvent évoquées, seuls les meilleurs candidats les choisissent avec cohérence au regard du public visé et sont capables de prudence et d'alternatives dans leurs réponses. Les rôles sociaux sont trop rarement mis en cohérence avec l'apprentissage moteur visé et apparaissent aussi souvent comme des suppléments occupationnels détachés d'acquisitions réelles. Le jury attend là aussi des acquisitions ciblées et des choix de mises en œuvre susceptibles de faire progresser les élèves.

La transposition à une autre activité relevant de la même compétence propre

Après 30' de questionnement dans et sur l'APSA de spécialité, le jury propose au candidat d'envisager les liens possibles entretenus par cette activité avec une autre APSA précisée sur la question. Dans un souci d'équité de traitement des candidats, le jury a décidé de conserver pour la transposition le même contexte que celui de la question originelle (niveau de classe et de compétence attendue).

L'initiative du questionnement revenant toujours au jury dans cette phase, il lance le débat en demandant au candidat de transposer dans cette nouvelle activité une thématique soulevée par la question initiale.

L'utilisation du terme « transposition » veut clairement signifier la rupture avec la notion d'extension qui précédait, en centrant résolument le questionnement sur la capacité à tisser des liens au-delà de l'APSA entre des motricités engagées dans différentes APSA caractérisées par le même motif d'agir.

Dans ce dernier quart d'heure, le questionnement change donc de nature et vise à évaluer la qualité du raisonnement du candidat et la profondeur de ses propositions. Il se veut davantage guidant que dans la phase précédente, induisant une réflexion sur la manière dont la thématique se décline en problèmes à résoudre par les élèves dans la nouvelle APSA.

Plus aisément que dans la partie précédente, les candidats ont dans l'ensemble géré avec une certaine spontanéité cette phase de l'épreuve, évitant les formatages et entrant pour la plupart dans une exploration de l'enseignement par compétence. Le niveau de prestation est certes hétérogène mais a permis cependant à la plupart des candidats de construire une partie de leur note d'épreuve.

Les meilleurs candidats ont su anticiper lors de la préparation cette partie en réfléchissant aux correspondances thématiques possibles. Ils ont su alors suggérer au jury d'autres pistes que celle qui leur a été proposée.

Il convient de souligner que cette approche ne saurait rester à un niveau de comparaison superficielle entre deux activités et qu'elle demande une réflexion solide, argumentée et pondérée sur l'approche par compétence. Le jury a fréquemment remarqué que la connaissance de l'élève dans l'activité de transposition se limitait singulièrement au niveau débutant.

Globalement, il n'a pas été constaté d'effet particulier sur les prestations des candidats de transposition de telle activité vers telle autre activité, ni de différence entre les CP dans ce domaine.

CONSEILS DE PREPARATION AUX FUTURS CANDIDATS

Le jury recommande aux candidats les points suivants :

Sur le plan méthodologique et formel :

- Se préparer à la conduite d'un oral pour rester lucide pendant deux heures ;

- Développer la concision et les techniques de communication des propositions en temps contraint ;
- Apprendre à analyser une question et à déceler les enjeux qu'elle porte ;
- Elaborer une méthodologie de conception des situations d'apprentissage, en proscrivant tout formatage au bénéfice d'une création résolument ancrée sur un problème identifié ;
- Apprendre à allier dans un exposé les présentations du produit répondant à la question et du processus de construction de ce produit.

Sur le plan des contenus d'interrogation :

- Maîtriser en profondeur l'APSA, en devenant un spécialiste de son enseignement dans le cadre scolaire de l'enseignement commun de l'EPS ;
- Se forger une connaissance concrète des élèves en apprentissage et en activité dans l'APSA par l'observation de classes, de vidéos illustrant des conduites typiques dans les différents niveaux de compétence attendue ;
- Posséder une expertise de la motricité fine dans l'activité à partir d'un modèle d'analyse et également à partir d'une analyse de sa propre pratique : savoir la lire, l'analyser et émettre des hypothèses quant à sa transformation ;
- Apprendre à manier les variables et le système de contraintes des situations d'apprentissage, en maîtrisant les effets provoqués sur l'activité des élèves ;
- Posséder une culture de l'APSA, sur l'APSA par son étude, sa pratique, la connaissance de ses différentes formes dans le monde contemporain et de son histoire.
- S'interroger sur la place de cette APSA dans les programmes d'EPS, son rôle dans le développement des compétences des élèves, et son rapport de proximité avec d'autres APSA de la même compétence propre.

ILLUSTRATION DANS LES ACTIVITES AU PROGRAMME DU CONCOURS

Le jury complète le rapport d'éventuelles remarques spécifiques aux APSA et d'un exemple de question et de questionnements du jury dans chaque activité.

CP 1, ATHLETISME

Exemple de question :

Avec des élèves de cinquième devant acquérir la compétence attendue de niveau 2 fixée par les programmes du collège dans l'activité course de haies, vous constatez que **les élèves s'écrasent derrière la haie**.

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité Natation Longue.

Questionnement :

Conception des propositions

- En 5^{ème} quels sont les priorités que vous dégagéz dans votre enseignement ?
- En quoi l'objectif de votre situation répond-elle à la Compétence Attendue ?
- Est-ce « un constat fréquent » de s'écraser derrière la haie ? Pourquoi cela pose-t-il un problème dans la CP1 ?

Evolutions des situations

- Comment faites-vous évoluer votre situation N°1 ?
- Quelle cohérence faites-vous entre vos situations ?
- Quels repères utilisez-vous pour matérialiser une distance d'impulsion devant la haie ?

Connaissance de l'APSA

- Existe-t-il une différence chronométrique entre une course sur « plat » et une course de haies ?
- Quel est le temps de franchissement d'une haie ?
- Quels sont les forces qui s'exercent sur le hurdler lors de l'impulsion ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Comment l'élève sait-il s'il a réussi ou non ?
- Combien de répétitions proposez-vous dans vos situations pour que vos élèves apprennent ?
- Quels indicateurs donnez-vous aux observateurs dans votre situation ?

Phase de transposition, thématique : l'orientation des forces propulsives.

- Comment envisagez-vous cette thématique dans l'activité Natation Longue ?
- Quel est votre cadre d'analyse de la natation longue ?
- Quels sont les comportements typiques de vos élèves de 5^{ème} de Niveau 2 ?
- Quelles variables utilisez-vous pour construire une situation d'apprentissage ?

CP 1, NATATION

Commentaires spécifiques à l'activité :

- La maîtrise des indicateurs chiffrés est incontournable et doit permettre d'étayer l'argumentation de manière objective.

Exemple de question :

Avec des élèves de première bac pro devant acquérir la compétence attendue de niveau 4 fixée par les programmes du lycée professionnel dans l'activité NATATION, vous constatez que **les élèves n'accélèrent pas sur la fin de course**.

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité saut en hauteur.

Questionnement :

Conception des propositions

- Pourquoi avoir fait le choix exclusif de la nage crawl ?
- A partir de quelle distance les élèves valident la compétence attendue ?
- Pourriez-vous définir ce que vous entendez par natation de distance ?

Evolutions des situations

- Vos élèves sont en difficulté. Que proposez-vous pour faire évoluer votre situation ?
- En quoi votre 2^{ème} situation est plus difficile que la première ?
- Quelle importance accordez-vous à l'utilisation du matériel dans vos situations ?

Connaissance de l'APSA

- Citez les facteurs d'efficacité propulsive prioritaires à travailler chez ces élèves ?
- Quelle filière énergétique sollicitez-vous dans cette situation ?
-

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Comment envisagez-vous la construction de la compétence au niveau supérieur ?
- Quelles sont les ressources mobilisées dans vos propositions ?
- Pouvez-vous définir ce que représente la surface du maître-couple chez ces élèves ?

Phase de transposition, thématique : la création de vitesse.

- Comment la création de vitesse évoquée en natation de vitesse peut-elle être prise en compte dans l'activité course de haies ?
- Les déséquilibres cités précédemment en natation de distance peuvent-ils être appréhendés de manière similaire en saut en hauteur ?
- La thématique énergétique se retrouve-t-elle de la même manière en demi-fond ?

CP 2, ESCALADE

Exemple de question :

Avec des élèves de première bac pro devant acquérir la compétence attendue de niveau 4 fixée par les programmes du lycée professionnel dans l'activité ESCALADE, vous constatez que **les élèves arrêtent leur progression dans les mouvements à prise de risque.**

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité course d'orientation.

Questionnement :

Conception des propositions

- Quels sont les mouvements à prise de risque répertoriés en escalade ?
- Dans les mouvements dynamiques que vous proposez, peut-on identifier plusieurs classes de mouvements ?
- Du point de vue de l'élève désormais, pour des 1^{ères} Bac pro. de N4 visé, quels mouvements renvoient à une prise de risque au point qu'ils arrêtent leur progression ? Pour les plus faibles d'entre eux ? Pour les meilleurs ?

Evolutions des situations

- Si vous deviez aller vers des mouvements possiblement réutilisables, quelles seraient vos propositions ?
- Si réprimer les mouvements de face constitue pour vos élèves une prise de risque en soi, quels aménagements de prises proposez-vous aux élèves pour aller vers d'autres placements plus risqués
- Comment faites-vous évoluer vos situations pour y intégrer la question de la sécurité ?

Connaissance de l'APSA

- L'escalade contemporaine fait-elle une part nouvelle à la prise de risque à l'heure de l'équipement systématique des Sites Naturels d'Escalade et standardisé des Structures Artificielles d'Escalade ? Et en bloc ?
- Nous avons évoqué d'autres solutions motrices relativement risquées pour les élèves. Connaissez-vous des falaises naturelles appelant ce type de solution ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Quels indicateurs vous permettent de dire que l'élève est capable désormais d'une prise de risque sur certains mouvements ?
- Quels Feed-back donnez-vous à l'élève dans le cas d'un jeté systématiquement éjectant ?
- Dans le cas d'un rétablissement au-dessus d'un bombé, pouvez-vous préciser ce qui fait tout particulièrement défaut chez l'élève pour s'engager dans ce mouvement ? Pourquoi en dévers pourrait-il renoncer à s'enrouler ?

Phase de transposition, thématique : oser s'engager.

- Dans le cas d'une prise de risque nécessaire, nous avons vu que les élèves s'arrêtaient en escalade. Quelles formes cela prendrait-il en course d'orientation ?
- Quels comportements révèlent un problème d'engagement en CO ? Quels éléments du terrain en CO génèrent ces problèmes d'engagement identifiés chez ces élèves en escalade ?

CP 2, COURSE D'ORIENTATION

Commentaires spécifiques à l'activité apportés par le jury :

- Dès la présentation d'un document cartographique, les candidats éprouvent fréquemment de grandes difficultés à opérationnaliser leurs propositions dans les dimensions didactiques, techniques, sécuritaires, et environnementales.

Exemple de question :

Avec des élèves de seconde bac pro devant acquérir la compétence attendue de niveau 3 fixée par les programmes du lycée professionnel dans l'activité COURSE D'ORIENTATION, vous constatez que **les élèves courent à vitesse élevée menant à un échec dans la recherche du poste.**

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité Canoë-Kayak.

Questionnement :

Conception des propositions

- Vous dites que les filles ne se projettent pas dans une analyse réflexive ; en quoi vos contenus prennent en compte cet aspect ?
- Quel est le problème fondamental de la CO et vos propositions y répondent-elles ?
- Quelles doivent être les caractéristiques du milieu pour que tous vos élèves apprennent ?

Evolutions des situations

- Comment savez-vous que vos élèves ont construit un point d'attaque efficace ?
- En quoi vos consignes font que les élèves vont courir au lieu de marcher ?
- A partir de quand estimez-vous qu'il faut proposer une autre situation d'apprentissage à vos élèves ?

Connaissance de l'APSA

- Quels principes de sécurité active en co vos élèves doivent ils mettre en œuvre ?
- Quels éléments de la compétence attendue estimez-vous atteindre à travers vos propositions ?
- Qu'auriez-vous proposé à des élèves de seconde générale ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Vous souhaitez optimiser le conflit vitesse /précision chez ces élèves. De quel domaine relève cet axe ?
- Pourquoi ne proposez-vous pas à vos élèves l'utilisation de la boussole ?
- Quelles attitudes voulez-vous développer chez les garçons et les filles de cette classe ?

Phase de transposition, thématique : la gestion planifiée des temps d'action motrice et de repos.

- Le thème proposé vous semble-t-il logique pour enchaîner un cycle de canoë kayak ?
- Quelles convergences identifiez-vous entre les deux activités proposées et lesquelles retenez-vous pour ces élèves ?
- En quoi la logique propre de l'activité canoë kayak peut modifier vos propositions ?

CP 2, CANOE-KAYAK

Exemple de question :

Avec des élèves de cinquième devant acquérir la compétence attendue de niveau 2 fixée par les programmes du collège dans l'activité CANOE-KAYAK, vous constatez que **les élèves sont déportés contre la berge, lors du passage d'un drossage en classe 1-2.**

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité course d'orientation.

Questionnement :

Conception des propositions

- Quel lien faites-vous entre vos deux situations par rapport aux acquisitions attendues ?
- Parmi les fondements de l'activité, pourquoi avez-vous ciblé plus particulièrement les problèmes informationnels, ou de direction, ou de conduite ?
- Pouvez-vous représenter la trajectoire du bateau et l'axe longitudinal du bateau sur cette trajectoire ? Pouvez-vous prévoir différentes modalités de réponse des élèves ?

Evolutions des situations

- Comment pouvez-vous modifier l'aménagement du milieu pour rendre la situation plus facile ? Quels types de repères les élèves auront dès lors à prendre ? Quelle motricité pourront-ils (ou devront-ils) mettre en jeu ?
- Comment pouvez-vous transposer ces problématiques informationnelles (ou motrices) et cette situation à une autre discipline du CK ?
- Cette situation peut-elle être envisagée avec 10h de pratique supplémentaire ?

Connaissance de l'APSA

- Précisez une évolution importante de règlement dans une des disciplines du CK et dites-nous en quoi elle renforce ou non le sens de la CP2 de nos programmes ?
- Pouvez-vous envisager le problème de l'équilibration (dans l'axe longitudinal ou vertical) dans un autre type d'embarcation ou dans une autre discipline du CK ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Pouvez-vous envisager une ressource particulière à développer qui puisse permettre à l'élève de réussir ?
- Quelles sont les principales difficultés à surmonter pour un élève et ayant les compétences de niveau 2 des programmes, afin de l'engager dans l'épreuve de relais ou de slalom doublette en UNSS ?

Phase de transposition, thématique : la gestion de l'engagement.

- Dans la question de CK, vous nous avez-dit que le problème à résoudre était de type émotionnel... Dans quelle mesure ce type de problème a-t-il une répercussion sur la conduite

du débutant en CO confronté à un parcours en forêt ? Quelles conduites motrices et cognitives va-t-il alors développer ?

- Vous avez parlé de troisième dimension en CK (vagues, relief...), comment cette dimension spatiale se pose-t-elle en CO ?

CP 3, GYMNASTIQUE RYTHMIQUE

Commentaires spécifiques à l'activité apportés par le jury :

- Dans les propositions de séquences d'enchaînement d'actions le candidat doit s'attacher à analyser les coordinations spécifiques corps-engin et à préciser les problèmes posés par la liaison des éléments.
- Quand le sujet porte sur la composition, le candidat ne doit pas oublier de mettre en lumière l'activité de manipulation des élèves.
- Dans le cas de propositions de situation de création, le candidat doit expliciter les réponses possibles des élèves et les exploiter afin de faire évoluer la situation.

Exemple de question :

Avec des élèves sixième de devant acquérir la compétence attendue de niveau 1 fixée par les programmes du collège dans l'activité GYMNASTIQUE RYTHMIQUE, vous constatez que **les élèves produisent des actions juxtaposées (1 ou 2 engins au choix)**.

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité gymnastique sportive.

Questionnement :

Conception des propositions

- Pouvez-vous préciser les raisons conduisant au manque de continuité constaté ?
- Justifiez le choix du cerceau ?
- Précisez les différentes modalités pour changer de plans en cerceau ?

Evolutions des situations

- Justifiez et expliquez la complémentarité de vos situations 1 et 2 qui sont de même nature, des situations d'apprentissage de mini enchaînements imposés ?
- Comment feriez-vous évoluer la situation 2 ? Précisez les indicateurs qui vous conduisent à simplifier ou complexifier ?
- Quel type d'enchaînement les élèves peuvent-ils produire en dissociant les 2 mini enchaînements proposés ? Donnez un exemple.

Connaissance de l'APSA

- Dans votre conclusion, vous annoncez la possibilité de faire travailler vos élèves en cerceau-ballon. Quelle est la spécificité de cet engin ? Les problèmes énoncés précédemment sont-ils identiques ?
- Quels éléments corporels retenez-vous pour enrichir vos propositions ?
- Pourquoi utilisez la musique dans la situation 3 ? Pouvez-vous rendre compte de l'évolution de la musique du point de vue réglementaire ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Quelle est l'importance de l'activité perceptive en GR ?
- Quelles ressources sont mobilisées prioritairement dans une situation d'échanges en duo cerceau –ballon ? (exploration d'autre niveau possible : par exemple échange à 4)
- En quoi le rôle d'élève observateur, dans la situation 3, est-il intéressant ?

Phase de transposition, thématique : l'enchaînement d'éléments gymniques

- Comment les questions d'enchaînement se posent-elles en Gym ?
- Précisez les repères que doit construire l'élève sur les positions fondamentales : tourner et se renverser ?

- Comment amène-t-on l'élève à construire un enchaînement en Gymnastique ? Est-on dans la même logique qu'en GR ?

CP 3, GYMNASTIQUE SPORTIVE

Commentaires spécifiques à l'activité apportés par le jury :

- Afin de pouvoir expliciter les effets prévisibles sur les élèves de leurs propositions, et de mieux appréhender la motricité gymnique, les connaissances biomécaniques et bio-informatiques apparaissent comme des outils incontournables.
- Concernant la sécurité en gymnastique, il est attendu que les candidats dépassent l'aspect basique (sécurité passive) et qu'ils envisagent les apprentissages moteurs comme des éléments constitutifs d'une sécurité active, notamment à travers la construction d'un système de repérage utile au pilotage du corps dans l'espace.

Exemple de question :

Avec des élèves de cinquième devant acquérir la compétence attendue de niveau 1 fixée par les programmes du collège dans l'activité GYMNASTIQUE SPORTIVE, vous constatez que **les élèves cassent le rythme lors de la liaison d'un élément gymnique avec un élément acrobatique.**

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité DANSE.

Questionnement :

Conception des propositions

- En quoi le choix de votre série est-il adapté à la compétence attendue ?
- Quel intérêt présente le choix de cette série ? Pourquoi roulade avant-saut extension et pas saut demi-tour-roulade avant ?
- Compte tenu des hypothèses que vous avez faites, quelle est celle qui vous paraît la plus pertinente au regard des comportements observés et pourquoi ?

Evolutions des situations

- Quels sont les effets que votre aménagement matériel est susceptible d'avoir sur la motricité de votre élève ?
- Parmi les consignes que vous avez énoncées, quelle est celle qui vous paraît la plus porteuse d'effet sur la motricité de l'élève ?
- A partir de quel moment vous considérez que vos élèves ont réussi à enchaîner ?

Connaissance de l'APSA

- Quels sont les principes mécaniques qui permettent d'enchaîner un saut après une roulade avant ?
- Quels sont les repères nécessaires à construire chez les élèves pour qu'ils parviennent à enchaîner le saut après la roulade avant ?
- En général, comment concevez-vous la sécurité en gymnastique ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Vous annoncez x répétitions par atelier, pourquoi ?
- Comment concevez-vous l'articulation de vos situations d'apprentissage avec la situation de référence ?
- Quelle différence faites-vous entre le rôle d'observateur et celui de juge ? Quelle utilité faites-vous de l'utilisation de ces rôles au vu de la construction d'un code ?

Phase de transposition, thématique : les coordinations

- Percevez-vous une rupture et / ou une continuité entre la gymnastique et la danse au regard de cette thématique ?

- En référence à cette thématique, quels comportements observez-vous chez vos élèves ? Comment les expliquez-vous ?
- En quoi cette thématique peut constituer un trait essentiel de votre conception de l'enseignement de la compétence propre n°3 ?

CP 3, DANSE

Exemple de question :

Avec des élèves de sixième devant acquérir la compétence attendue de niveau 1 fixée par les programmes du collège dans l'activité DANSE, vous constatez que **les élèves dansent en regardant le sol**.

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité gymnastique rythmique.

Questionnement :

Conception des propositions

- En quoi votre situation numéro 3 permet-elle de travailler le problème rencontré ?
- La situation que vous proposez n'aggrave-t-elle pas le problème ?
- En quoi votre situation répond-elle aux hypothèses annoncées ?

Evolutions des situations

- Que pourriez-vous proposer pour simplifier cette situation avec des élèves qui n'y arrivent pas ?
- Quels critères de réalisation accompagnent la situation numéro 2 ?
- En quoi les situations 1 et 2 sont-elles reliées ?

Connaissance de l'APSA

- Quelle conséquence a le placement du regard dans l'exécution d'un tour ?
- La prise d'information visuelle vous paraît-elle nécessaire dans la relation à l'autre ?
- Que pensez-vous d'un chorégraphe qui propose un solo dos au public ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Le regard du spectateur a-t-il une influence sur les conduites typiques des élèves ?
- En dehors du regard y-a-t-il d'autres paramètres équilibrateurs pour l'élève dans cette situation ?
- Le placement du regard est-il seulement informationnel ?

Phase de transposition : l'interprétation

- Ou l'élève place-t-il son regard en GR ?
- Que proposez-vous pour aider l'élève à se décentrer de l'engin ?
- Pensez-vous que le regard soit le seul moyen d'établir une relation entre gymnastes ?
- Le rôle du regard est-il le même en danse et en GR ?

CP 4, JUDO

Exemple de question :

Avec des élèves de seconde devant acquérir la compétence attendue de niveau 3 fixée par les programmes du lycée dans l'activité JUDO, vous constatez que **les élèves tentent systématiquement la même technique debout quelque soit la position offerte par l'adversaire**.

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité tennis de table.

Questionnement :

Conception des propositions

- Pouvez-vous préciser ce qui est demandé dans cet exercice
- Pouvez-vous justifier votre traitement du sujet en judo debout plutôt qu'au sol ?
- Comment interprétez-vous le mot « position offerte » pour votre sujet ?

Evolution des situations

- Qu'avez-vous prévu en cas d'échec de vos élèves dans cette SA ?
- En quoi cette SA permet-elle de résoudre le problème posé par le sujet ?
- Qu'est ce qui change lorsque vous passez de l'opposition réelle à une opposition raisonnée ?

Connaissance de l'APSA

- Culturel : le code moral
- Scientifique : expliquez les axes de rotation dans cette technique
- Technique : classification des techniques debout

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Présentez-nous des conduites typiques attendues dans votre SA
- Est-ce que l'aménagement ou les consignes données permettent d'atteindre l'objectif fixé ?
- Quelle entrée dans l'activité utilisez-vous avec des élèves de lycée professionnel ?

Phase de transposition, thématique : la stratégie dans l'enchaînement des actions.

- Vous avez présenté des conduites hiérarchisées du point de vue de « l'enchaînement des actions » en judo. Pouvez-vous nous en présenter également en TT ?
- Pouvez-vous nous décrire les problèmes rencontrés par vos élèves en TT lorsqu'ils enchaînent plusieurs actions ?
- On observe des intentions d'agir en judo. Sont-elles identiques en TT ?

CP 4, SAVATE BOXE FRANCAISE

Exemple de question :

Avec des élèves de terminale devant acquérir la compétence attendue de niveau 4 fixée par les programmes du lycée dans l'activité BOXE FRANCAISE, vous constatez que **les élèves attaquent à tour de rôle**.

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité tennis de table.

Questionnement :

Conception des propositions

- Vous proposez des hypothèses de différentes natures et vous privilégiez celle qui est informationnelle. Justifiez votre choix.
- Vous souhaitez mettre vos élèves en projet. En quoi par vos acquisitions répondez-vous à cette préoccupation ?
- En qui votre situation n°1 répond-elle à la compétence attendue ?

Evolution des situations

- Vous présentez un axe de complexification dans votre situation n°2, que proposez-vous pour vos élèves en difficulté ?

- Vous avez choisi une situation de résolution de problème, précisez l'obstacle auquel sont confrontés vos élèves.
- Quel dispositif mettez-vous en place pour que vos élèves connaissent le résultat de leur action ?

Connaissance de l'APSA

- Quel intérêt y a-t-il à enseigner la SBF en milieu scolaire ?
- Quelle différence y a-t-il entre une remise et une riposte ?
- Définissez puis hiérarchisez par rapport à la notion d'anticipation, un contre, un coup d'arrêt, une contre-attaque.

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Quels indicateurs proposez-vous à vos élèves co-observateurs ?
- En quoi et comment prenez-vous en compte le fait que vos élèves soient des adolescents ?
- Quelle différence faites-vous entre une prise d'information chez un élève de niveau 4 et un élève de niveau 1 ?

Transposition, thématique : la gestion du temps de réaction

- Vous avez parlé de déficit de temps de réaction en SBF, comment cela se traduit-il en tennis de table ?
- Proposez une situation d'apprentissage pour répondre à cette préoccupation ?
- Quels contenus d'enseignement proposez-vous pour que ces élèves de niveau 4 construisent la rupture de l'échange ?

CP 4, BADMINTON

Commentaires spécifiques à l'activité apportés par le jury :

- Les candidats doivent mieux maîtriser la formalisation des obstacles aux transformations motrices qui apparaissent au fur et à mesure de la scolarité.
- La compréhension de la motricité des experts est utile aux candidats, mais elle doit être utilisée à des fins d'enseignement et non pas en terme de modèle à reproduire.

Exemple de question :

Avec des élèves de terminale bac pro devant acquérir la compétence attendue de niveau 4 fixée par les programmes du lycée professionnel dans l'activité BADMINTON, vous constatez que **les élèves se déplacent rapidement pour aller au filet mais ne se replacent pas efficacement.**

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité rugby.

Questionnement :

Conception des propositions

- Vous avez fondé votre analyse à partir des notions de « centre du terrain » et de « centre du jeu », pouvez-vous les préciser ?
- Disposez-vous d'un autre cadre de proposition de contenus ? (candidat qui ne mentionne pas « connaissances, capacités, attitudes »)
- Pouvez-vous préciser la nature de vos deux situations ? ... comment s'articulent-elles ?

Evolutions des situations

- Pourquoi proposez-vous des situations essentiellement techniques ?
- Pouvez-vous faire évoluer la situation pour la rendre plus tactique ?
- Comment augmenter ou diminuer la pression sur l'élève qui travaille dans la situation ?

Connaissance de l'APSA

- Comment un élève s'organise-t-il pour se replacer « côté coup droit » ... « côté revers » ?

- Quelles frappes peut-on produire quand on vient jouer au filet ?
- Quelles prises correspondent aux frappes que vous décrivez ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Quel est l'intérêt des pas « courus » « croisés » et « chassés » en badminton ?
- Pouvez-vous nous proposer des conduites typiques relatives à cette question à niveau 5 de pratique ?
- Vous avez évoqué l'intérêt des TICE et de la vidéo : quel est leur intérêt pour favoriser les apprentissages ?

Phase de transposition, thématique : l'enchaînement des actions

- Dans quelle mesure les connaissances que vous possédez dans l'activité badminton vous servent-elles à structurer des situations d'enseignement dans l'activité rugby ?
- Donnez-nous des variables didactiques communes dans les 2 APSA relevant de la CP4.

CP 4, TENNIS DE TABLE

Commentaires spécifiques à l'activité apportés par le jury :

- Il est primordial que, quelque soit le sujet proposé, les réponses soient envisagées dans la perspective du duel. Ainsi, par exemple, un thème traité par une situation de répétition au panier de balle n'aura de sens que si le candidat propose au jury une recontextualisation face à un adversaire.

Exemple de question :

Avec des élèves de sixième devant acquérir la compétence attendue de niveau 1 fixée par les programmes du collège dans l'activité TENNIS DE TABLE, vous constatez que **le contact balle/raquette est souvent explosif**.

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité boxe française.

Questionnement :

Conception des propositions

- Parmi vos différentes hypothèses, pouvez-vous en dégager une que vous estimez principale ?
- Pouvez-vous définir la manière dont joue un élève débutant de 6è ?
- En quoi votre situation 1 est-elle une réponse à votre hypothèse principale ?

Evolution des situations

- Quels sont les indicateurs que vous utilisez pour savoir s'il faut complexifier la situation 2 ?
- Quels aménagements matériels pouvez-vous mettre en place en cas d'échec à la situation 1 ?
- Quel lien établissez-vous entre vos deux situations ?

Connaissance de l'APSA

- Quel type de raquette préconisez-vous pour des élèves de ce niveau qui rencontrent ce problème ?
- Pouvez-vous nous expliquer le système de comptage des points en double ?
- Quelle est la composition d'une équipe d'établissement en UNSS ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- L'explosivité du geste peut-elle s'expliquer par la représentation qu'a l'élève du tennis de table ?
- A quelle étape passerez-vous lorsque vos élèves auront construit la continuité ? Pourquoi ?
- Quelles ressources l'élève mobilise-t-il quand il prend l'initiative ?

Phase de transposition, thématique : le dosage des énergies.

- Quelle incidence un tel comportement peut-t-il avoir en boxe française ?
- Quels indicateurs fournissez-vous à l'élève pour construire la mise à distance ?
- Quelles cibles privilégiez-vous à ce niveau de classe ?

CP 4, HANDBALL

Exemple de question :

Avec des élèves de cinquième devant acquérir la compétence attendue de niveau 2 fixée par les programmes du collège dans l'activité HANDBALL, vous constatez que **qu'en attaque, les élèves ne font pas progresser rapidement la balle vers la cible.**

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité tennis de table.

Questionnement :

Conception des propositions

- Caractériser le jeu des 5èmes dans la situation de référence.
- Place du handball dans la CP4 et implication quant à la construction de vos situations ?
- Quelle nature de critères de réussite utilisez-vous avec ces élèves ?

Evolutions des situations

- Qu'est-ce que vos élèves auront appris dans la S2 qu'ils vont pouvoir réinvestir dans la situation de référence ?
- Pourquoi décidez-vous de passer à la S2 ?
- Si vos élèves sont en échec dans la situation1, quelles variables utilisez-vous

Connaissance de l'APSA

- Quelles sont les différentes manières de monter la balle par rapport aux crédits d'action du porteur de balle ?
- Comment utiliser le règlement pour gérer le rapport de force attaquants/défenseurs ?
- Intentions tactiques et différenciation des rôles en défense ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Comment organisez-vous les observateurs, et comment utilisez-vous leurs observations pour réguler la situation et pour faire progresser les élèves ?
- Comment les élèves s'adaptent à votre 1^{ère} situation ?
- Comment prenez-vous en compte les motifs d'agir des élèves dans vos situations ?

Phase de transposition, thématique : la construction de la cible, les changements de rôles.

- Comment concevez-vous la construction de la cible dans cette nouvelle activité ?
- Quels problèmes se posent aux élèves, continuité et ruptures dans les ressources sollicitées en handball et en Tennis de table ?
- Faites-vous fonctionner les mêmes variables didactiques en HB et en TT ?

CP 4, FOOTBALL

Exemple de question :

Avec des élèves de première devant acquérir la compétence attendue de niveau 4 fixée par les programmes du lycée dans l'activité FOOTBALL, vous constatez que **la circulation de la balle et des joueurs ne permet pas de déséquilibrer la défense adverse.**

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité HANDBALL.

Questionnement :

Conception des propositions

- Précisez ce que vous entendez par « circulation de la balle et des joueurs » pour ces élèves de première. Proposez une illustration face à une organisation défensive identifiée.
- Parmi les hypothèses avancées, lesquelles vous paraissent les plus prégnantes pour expliquer ces problèmes de circulation ?
- En quoi vos objectifs de transformation contribuent-ils à la construction de la compétence attendue ?

Evolutions des situations

- Quelle est l'articulation entre vos différentes situations d'apprentissage ?
- Pouvez-vous animer votre situation n°1 ? (2 ou 3 scénarii possibles de circulation de balle et des joueurs possibles)
- Mettez-vous en place la règle du hors-jeu et pourquoi ? Quelles conséquences sur l'activité des élèves ?
- Pouvez-vous faire évoluer votre situation afin d'y introduire la réversibilité des rôles ?

Connaissance de l'APSA

- Pouvez-vous nous décliner les différentes phases d'une attaque placée ?
- Expliquez-nous la notion de fixation en football.
- Quelles difficultés techniques particulières va entraîner le jeu aérien ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- Comment les élèves s'approprient-ils les règles d'action que vous avez évoquées ?
- Quels repères ou indices donnez-vous à l'élève porteur de balle pour améliorer la pertinence de ses choix ?
- Quel est l'indicateur de fin d'étape vous permettant de valider les apprentissages ?

Phase de transposition, thématique : la création de la rupture

- Comment envisagez-vous cette thématique dans l'activité handball ?
- Quelle forme de jeu globale à ce niveau de pratique ? En conséquence, quels sont les problèmes à résoudre pour les attaquants ?
- La solution tactique fixer - renverser peut-elle se décliner en HB et comment ?

CP 4, RUGBY

Exemple de question :

Avec des élèves de sixième devant acquérir la compétence attendue de niveau 1 fixée par les programmes du collège dans l'activité RUGBY, vous constatez que **certains élèves ne participent pas à la progression de la balle.**

A partir de l'analyse de ces éléments, quelle(s) situation(s) d'apprentissage concevez-vous pour leur permettre de progresser ?

Vous présenterez vos propositions en explicitant les fondements de vos choix techniques et didactiques.

Pendant le dernier quart d'heure de l'entretien, le jury poursuivra son questionnement à partir de l'activité football.

Questionnement :

Conception des propositions

- Pourquoi ces élèves ne participent pas à la progression ? Précisez votre réponse.
- Quels sont les comportements observables ?
- Où se situe la cohérence dans l'enchaînement de la situation ?

Evolution des situations

- Vous nous avez donné un axe d'évolution. En percevez-vous d'autres ?
- Quelle est votre activité dans le situation ?
- Que proposez-vous à un élève en réussite et / ou en échec ?

Connaissance de l'APSA

- Pouvez-vous traiter la même question à un niveau de compétence supérieur ?
- Pouvez-vous préciser la terminologie employée dans votre exposé ?
- Quelles sont les formes de pratique en UNSS et le règlement pour ce niveau ?

Connaissance de l'élève en apprentissage

- D'où vient la peur de ces élèves ?
- Quelles étapes ont-ils à franchir en vue d'entrer en apprentissage ?
- Sur quelles théories de l'apprentissage vous appuyez-vous ?

Phase de transposition, thématique : l'engagement des élèves.

- Ces élèves ont-ils les mêmes raisons de non agir ?
- Pouvez-vous proposer une situation en continuité ou en rupture ?
- Quels sont les problèmes fondamentaux que rencontrent les élèves en lien avec le thème ?

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

LA LECON D'EPS

1. DEFINITION ET SENS DE L'EPREUVE

L'arrêté du 28 décembre 2009 fixe et délimite la deuxième épreuve d'admission du CAPEPS-CAFEP. Cette épreuve représente la moitié des coefficients des épreuves d'admission et se compose de deux parties : la première partie de l'épreuve consiste en une leçon d'éducation physique et sportive se référant aux programmes d'EPS des collèges et des lycées, déclinée dans un contexte d'établissement et organisée par un projet pédagogique d'EPS (exposé : vingt minutes ; entretien avec le jury : cinquante minutes) ; la seconde partie de l'épreuve consiste en une interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire d'Etat et de façon éthique et responsable » (présentation : dix minutes, entretien avec le jury : dix minutes). 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde.

Dans cette épreuve, le candidat¹ doit faire preuve de sa capacité à mobiliser ses connaissances, à analyser, à prendre position, à se distancier pour situer son action et se projeter dans sa future mission de professeur, concepteur de son enseignement, permettant ainsi au jury de recruter un fonctionnaire de l'Education Nationale (catégorie A de la fonction publique).

Pour la session 2011, **la moyenne des notes des candidats classés** à cette épreuve est **de 9,13 ; trois candidats ont obtenu une note égale à zéro** à l'une ou l'autre des deux parties de l'épreuve et de ce fait n'ont pas été classés.

2. PREMIERE PARTIE DE L'EPREUVE : « LEÇON D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE »

Le candidat doit démontrer qu'il a réfléchi aux enjeux de l'Education Physique et Sportive au sein du système éducatif. A partir de choix d'enseignement élaborés pour un contexte particulier, il doit envisager les effets de ses propositions en référence aux textes et aux préconisations officielles.

2.1. LA QUESTION INITIALE

Pour la session 2011, la question était la suivante :

A partir des éléments que vous aurez retenus, vous exposerez, pour la classe de (X élèves présents), la leçon n°..... au sein de laquelle vous présenterez une ou plusieurs situations. Vous considérerez que cette leçon a une durée de pratique effective de

COMPETENCE ATTENDUE Niveau dans l'activité

Par décision du jury, la durée de la leçon, quels que soient les éléments du dossier, était d'une heure trente pour l'activité physique sportive et artistique support de la leçon et d'une heure pour l'activité natation. Le libellé de la compétence attendue correspondait à celui du programme en vigueur pour la classe concernée.

2.2. LES ELEMENTS DU DOSSIER D'ETABLISSEMENT FOURNI AUX CANDIDATS

Le dossier d'établissement est composé d'un document papier et d'un document vidéo qui témoignent et rendent compte d'un contexte d'enseignement de l'EPS inscrit dans « l'écologie singulière » d'un EPLE. Les documents présentent les priorités retenues dans le projet d'établissement, les principaux éléments du projet pédagogique d'EPS et de l'association sportive, le projet de classe ou du groupe

¹ Dans ce rapport le terme « candidat » est utilisé de manière générique pour désigner les candidats des deux sexes.

d'élèves, le projet de cycle, le plan du lieu d'enseignement (suivant le cas sous forme d'un document papier ou au travers des images vidéo), des informations relatives aux deux dernières leçons précédant la leçon à exposer. Le dossier d'établissement (documents papier et vidéo) apporte des éléments concernant les élèves de la classe en EPS et dans l'activité physique sportive et artistique support de la leçon : leurs comportements et attitudes scolaires, certains traits caractéristiques de leur engagement dans l'apprentissage. Concernant ce dernier point, le document vidéo, d'une durée d'environ 6 minutes, propose des images extraites des différents moments de la leçon précédent celle que devra concevoir le candidat. Ces images portent sur l'activité de la classe puis de différents élèves ou groupes d'élèves ; elles ont été retenues pour susciter la réflexion du candidat.

2.3. COMPETENCES DU CANDIDAT VALIDEES PAR CETTE PARTIE DE L'EPREUVE

L'épreuve a pour but de vérifier le niveau de maîtrise des connaissances didactiques, pédagogiques, scientifiques et institutionnelles du futur enseignant lui permettant de proposer une leçon d'EPS, inscrite dans un contexte d'établissement, pour une population caractérisée d'élèves, en vue d'acquisitions référées aux compétences des programmes d'enseignement.

En référence aux compétences requises des enseignants en fin de formation initiale, définies dans le cahier des charges de la formation des maîtres en vigueur (arrêté du 12 mai 2010), il est attendu du candidat, **futur enseignant d'Education Physique et Sportive du service public d'éducation** :

- Qu'il maîtrise les connaissances nécessaires à l'enseignement de l'EPS pour comprendre et rendre opérationnelle la matrice disciplinaire actuelle en articulant des :
 - connaissances des textes en lien avec le contexte de l'EPL ;
 - connaissances des élèves en activité d'apprentissage dans le cadre des finalités de l'EPS ;
 - connaissances sur le traitement didactique et pédagogique des activités physiques sportives et artistiques support de la leçon, adapté à un contexte scolaire et des élèves singuliers.
- Qu'il conçoive une leçon, complète et séquencée, inscrite dans un cycle d'enseignement, composée de situations d'apprentissage, fondée sur une analyse problématisée et fonctionnelle des données du contexte, tout en répondant aux exigences institutionnelles.
- Qu'il prévoie l'organisation du travail des élèves de la classe ou du groupe d'élèves.
- Qu'il prenne en compte la diversité des élèves de la classe ou du groupe classe.
- Qu'il envisage l'utilisation des différentes fonctions et modalités de l'évaluation.

Ainsi, le jury valide les compétences du candidat à :

- **anticiper une démarche d'enseignement dans un contexte singulier,**
- **sélectionner des informations** (analyse du contexte, des élèves en activité d'apprentissage en EPS à partir des différentes pièces du dossier),
- **mettre ces informations en relation pour opérer des choix** permettant de contribuer à l'atteinte de la ou des « compétences attendues » des programmes,
- **planifier une leçon dans son intégralité et concevoir une ou des situations d'apprentissage,**
- **établir des relations** entre les données extraites du dossier (document papier et vidéo) et les propositions formulées et **argumenter** les choix opérés dans cette leçon,
- **mobiliser des connaissances** de différents registres au service de son argumentation,
- **répondre avec précision, cohérence et recul critique.**

Le jury est attentif à identifier les capacités du candidat à anticiper, s'adapter et s'engager.

2.4. LA LEÇON D'EPS : EXPOSE ET ENTRETIEN

Les prestations des candidats dans cette partie de l'épreuve peuvent être caractérisées de la façon suivante.

EXPOSE

Anticiper une démarche d'enseignement dans un contexte singulier (dossier d'établissement : papier et vidéo) ; **sélectionner des traits remarquables** (à propos des élèves en activité d'apprentissage en EPS : dimensions motrices, dimensions méthodologiques et sociales) :

- Les meilleurs candidats sont en mesure de présenter un cadre de lecture des éléments clefs du dossier dans les domaines moteurs et non moteurs. Ils identifient et problématisent les éléments caractéristiques qui vont leur permettre de construire leur leçon. Ils les hiérarchisent et les articulent. Les candidats en difficulté se contentent de lister quelques items. Ils se centrent quasi-exclusivement sur l'une ou l'autre des pièces du dossier d'établissement (papier ou vidéo).
- Les meilleurs candidats sont capables de repérer les liens entre document papier et vidéo en montrant ce qui a été construit par les élèves sur les différents plans. Ils interprètent la vidéo comme étant la partie émergée du chemin réalisé par la classe. Ils n'identifient pas seulement des manques dans les prestations des élèves mais repèrent la nature des différents obstacles que ces derniers rencontrent ainsi que les ressources disponibles pour les dépasser. A contrario, certains candidats perdent du temps à raconter ce qu'ils retiennent du dossier sans extraire les points sur lesquels ils pourraient fonder leur approche de la leçon. Ils s'arrêtent le plus souvent sur des détails qu'ils n'exploitent pas réellement dans l'exposé de leur leçon.
- Les bons candidats sélectionnent des éléments remarquables qu'ils analysent au regard des acquisitions visées motrices, méthodologiques, sociales. Ils identifient des typologies d'élèves et/ou repèrent des types d'erreurs ou de difficultés. Les candidats les plus faibles corrélient quasi-systématiquement les informations sélectionnées dans la vidéo à deux niveaux d'habiletés motrices d'élèves génériques.
- Les bons candidats se positionnent par rapport aux éléments du dossier en portant un regard critique sur le contexte, la programmation, le projet de cycle, les leçons, En revanche, les candidats en difficulté ne prennent pas de recul par rapport aux informations présentes dans le dossier et s'accrochent à quelques détails qu'ils ont relevés.

Mettre ces informations en relation pour opérer des choix de leçon dans la perspective de la compétence attendue du programme dans l'APSA pour la classe donnée :

- Les meilleurs candidats montrent en quoi la leçon qu'ils proposent prend en compte les éléments du dossier d'établissement, émettent des hypothèses d'obstacles à franchir, de transformations à envisager, d'acquisitions à viser en lien avec la compétence attendue qui leur est proposée dans l'énoncé du sujet. Les candidats les plus faibles ne parviennent pas à utiliser les éléments listés pour faire des choix, reproduisant le plus souvent la structure, les contenus, les formes de travail de la dernière leçon présentée dans le dossier.
- La plupart des candidats perçoivent les comportements moteurs, les élèves atypiques, les éléments liés à la sécurité ; les meilleurs exploitent ces données de façon raisonnée, en les interprétant à partir de cadres variés alors que les candidats en difficulté se centrent sur l'APSA indépendamment de l'activité des élèves. Ils ne proposent que des solutions plaquées, inadaptées sans lien avec les constats qu'ils ont eux-mêmes effectués. D'autres se centrent essentiellement sur l'ambiance de travail ou sur des caractéristiques de climat de classe.

Exposer une leçon dans ses différents temps et présenter une ou des situations d'apprentissage :

- Sur le registre de la temporalité interne à la leçon, les meilleurs candidats entrent rapidement dans l'exposé de la leçon, en présentent la structure chronologique et n'oublient pas d'indiquer la manière dont elle est clôturée quelles que soient les formes pédagogiques ou didactiques utilisées pour le faire. Les candidats en difficulté conservent le cadre utilisé dans le concours précédent en privilégiant un exposé linéaire des éléments factuels du contexte d'établissement, ce qui ne leur permet pas de réserver un temps suffisant à l'exposé de la leçon dans son intégralité : ils confondent souvent conclusion de l'exposé et clôture de la leçon.
- Sur le registre de l'organisation spatiale de la leçon, les bons candidats situent les élèves et leur propre positionnement dans les espaces de travail, au regard des installations et matériels disponibles. Ils indiquent comment ils prennent en compte la diversité des élèves et envisagent différentes formes de régulations et d'interactions montrant ainsi leur compétence à organiser le travail de la classe.
- Sur le registre des choix didactiques en vue de transformer les élèves, les meilleurs candidats situent leurs propositions par rapport aux acquis antérieurs des élèves, aux exigences du

programme d'EPS (mise en lien : Compétence Propre – Compétences Méthodologiques et Sociales – Compétences Attendues), à la place de la leçon dans la durée du cycle. Ils sont en mesure d'indiquer quel est le « pas en avant » dans les apprentissages quelle qu'en soit leur nature. Les candidats les plus faibles ne sont pas en mesure de proposer des choix clairs et argumentés. Ces candidats reproduisent souvent la leçon précédente sans aucune évolution.

- Sur le registre des situations, les meilleurs candidats savent justifier leur articulation en lien avec leur objectif de leçon, montrant « ce que l'élève apprend dans la leçon et comment il apprend ». Les candidats en difficulté en restent à des situations plaquées, présentées pour elles-mêmes, centrées sur le « faire faire », n'impliquant pas l'élève dans un projet d'acquisitions. Leurs propositions restent dans le descriptif, le cumulatif, le juxtaposé.

ENTRETIEN

Argumenter et justifier les choix effectués (organisation, travail de la classe, prise en compte de la diversité des élèves) :

- L'entretien a pour fonction d'approfondir ou d'élargir les propositions initiales du candidat. Il lui permet de porter un regard critique ou distancié sur sa démarche professionnelle. Dans ce cadre, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le fait qu'argumenter et justifier ne signifie pas vouloir convaincre, persuader sans étayage, sans référence à des éléments relevés dans le dossier ou à des connaissances maîtrisées : le « je pense ... », « je crois ... », « ça marche ... » ne suffisent pas.
- Les meilleurs candidats réussissent à s'inscrire dans une approche systémique exploitant de façon cohérente une diversité d'indicateurs relevés dans le dossier sans pour cela négliger de répondre concrètement à la question posée. Les candidats les plus en difficulté se contentent souvent de répéter ce qu'ils ont déjà évoqué lors de leur exposé.
- Au cours de l'entretien, seuls quelques candidats parviennent à garder un niveau d'analyse, de réflexivité et de lucidité permettant d'explorer les différentes facettes de la professionnalité enseignante. Trop souvent, le jury constate une prestation qui s'étiole au fil des champs traversés : difficulté à prendre du recul et à faire preuve de réflexion par rapport à la prise en compte de la diversité des élèves, par rapport aux enjeux de formation et d'évaluation au sein du système éducatif.

Mobiliser des connaissances de différents registres au service de son argumentation :

- Les très bons candidats réussissent à mobiliser, lors de l'entretien, des connaissances professionnelles et scientifiques approfondies permettant de répondre à des problèmes professionnels ciblés. Le jury constate qu'une majorité des candidats n'est en mesure de mobiliser que des connaissances didactiques et pédagogiques superficielles et décontextualisées, ainsi que des connaissances institutionnelles vagues et lacunaires. D'une manière générale les mises en relation théorie/pratique restent pauvres.

2.5. NIVEAUX DE PRESTATION DES CANDIDATS

Pour la session 2011, la moyenne des notes obtenues par les candidats à cette partie de l'épreuve s'établit à 6,33. En ce qui concerne la première partie de l'épreuve « Leçon d'EPS », le jury constate différents degrés de maîtrise :

- Le candidat ne présente pas l'ensemble de la leçon, le plus souvent en oubliant de la clôturer ou en ne finissant pas la présentation des situations proposées. Quelques éléments parcellaires, anecdotiques sont repérés dans le dossier sans être exploités lors de l'exposé. Le manque de connaissances et de réflexion conduit parfois à des propositions ne s'inscrivant pas dans la compétence propre des programmes et/ou pouvant mettre en danger les élèves.
- Le candidat présente une leçon qui met en action ses élèves et qui produit des apprentissages incidents. Les éléments retenus sont listés, peu exploités dans des situations. Ces dernières restent plaquées, formelles et présentées superficiellement. L'entretien évoque ou énonce des

connaissances approximatives dans différents champs (institutionnels, contextuels, caractéristiques élèves, ...) sans réel lien avec les propositions formulées.

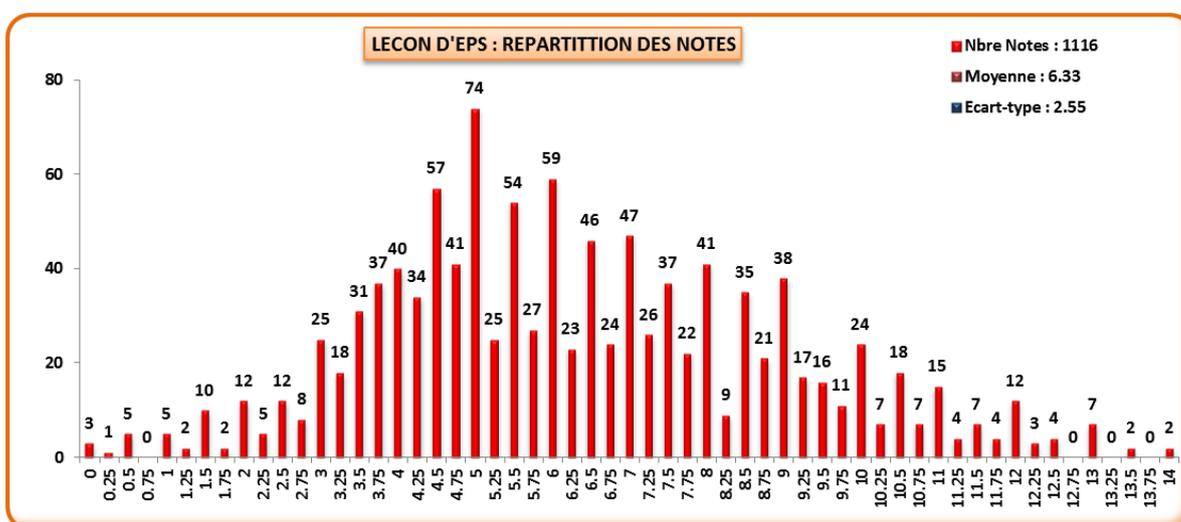
- Le candidat présente une leçon inscrite dans la temporalité du cycle d'enseignement. Il identifie quelques éléments remarquables du dossier (EPLE, cycle, images vidéo, ...), décrit les caractéristiques des élèves de cette classe de manière globale mais cohérente, et indique certaines caractéristiques de l'établissement. Il envisage des mises en apprentissage adaptées à certains élèves, principalement dans le domaine moteur. Les compétences méthodologiques et sociales sont minorées ou plaquées. L'entretien et les connaissances mobilisées lui permettent de justifier sa leçon au niveau fonctionnel. Le niveau de connaissances reste centré sur quelques textes de référence. **Ces indicateurs situent le candidat dans la moyenne de l'épreuve d'oral 2 session 2011 ;**
- Le candidat justifie d'une leçon inscrite dans la temporalité du cycle, soit en continuité, soit en rupture avec des éléments du dossier. Cette leçon aboutie, prend en compte l'activité adaptative de tous les élèves en s'appuyant sur des éléments remarquables du dossier. Les mises en situations sont adaptées au contexte observé et présentées clairement. Lors de l'entretien, le candidat articule connaissances et éléments contextuels du dossier pour justifier ses choix, en montrant le caractère opérationnel au regard de la diversité des élèves, situer ses propositions par rapport aux enjeux de la discipline, de l'évaluation.
- Le candidat argumente sa leçon en sélectionnant des informations pertinentes au regard des différentes pièces du dossier. Il montre ainsi en quoi sa leçon s'inscrit pour partie en continuité et/ou pour partie en rupture. Il la justifie d'un point de vue systémique et la situe dans la temporalité du curriculum. L'entretien lui permet de fonder et d'approfondir la pertinence et la cohérence de ses choix en mobilisant des connaissances pointues et diversifiées. Il développe une posture réflexive à propos des effets de sa démarche d'enseignement dans le cadre des enjeux du système éducatif. Le candidat s'engage, problématise, ajuste ses propositions.

La leçon d'EPS

Tableau de répartition des notes

Epreuve sur 14 pts

Moyenne : 6,33 sur 14

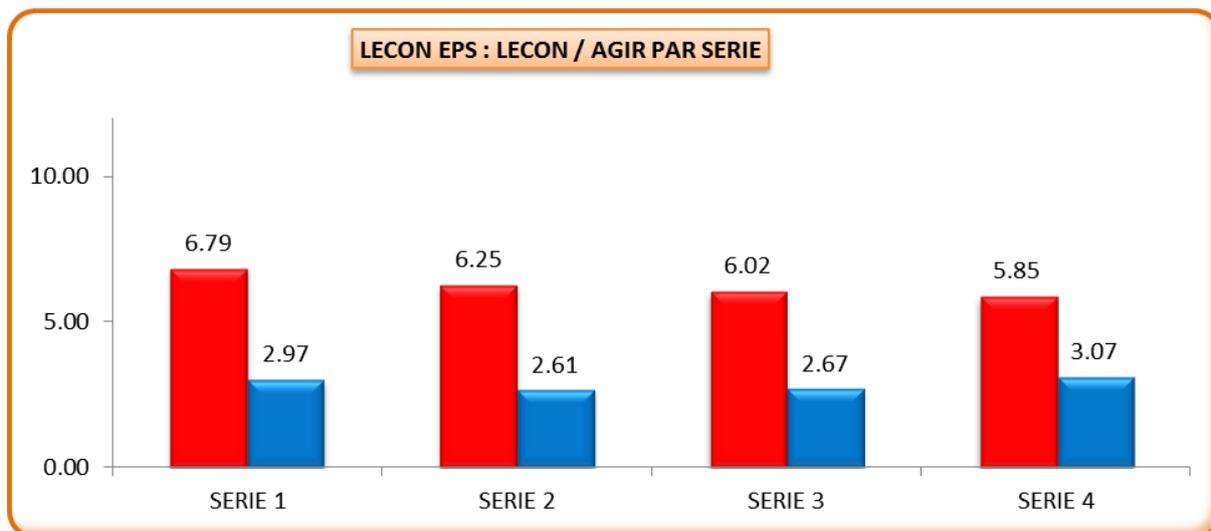


On constate :

- une distribution complète des notes réparties de 0/14 à 14/14.
- La présence de 3 notes de zéro.
- 38% des candidats ont obtenu la moyenne à la leçon dès cette première session 2011.

Il est donc permis de souligner qu'une bonne partie des candidats ont pris soin de se préparer à l'analyse des images des élèves en situation d'apprentissage en EPS.

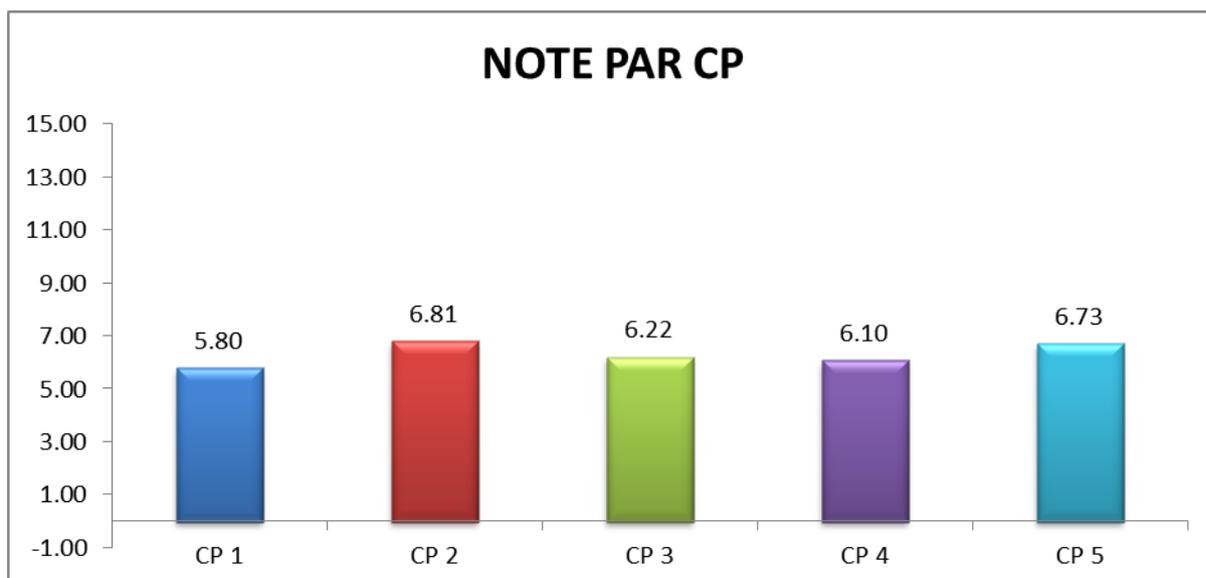
Tableau de répartition des taux de contribution des deux épreuves Leçon d'EPS et Agir en fonctionnaire de l'Etat au cours des 4 séries de convocation



On constate :

- une stabilité des moyennes des notes sur l'agir en fonctionnaire de l'Etat quelle que soit la série de convocation.
- Une variation significative de la moyenne obtenue strictement à « la leçon d'EPS », sous l'influence de la série de convocation.
- Parmi les hypothèses explicatives, malgré les efforts de contrôle de « l'effet série » par le jury, le tableau ci-dessous, présente le niveau des moyennes sur les leçons relevant des 5 CP. Le taux de répartition des activités relevant des CP1, 3, 4 par série est indéniablement une variable active qui implique tant les candidats que les membres du jury.

Tableau de répartition des moyennes des notes de leçon selon la variable : « Appartenance » de l'APSA à l'une des 5 compétences propres à l'EPS



Il convient de souligner que les centres de formation semblent avoir pris soin de préparer les candidats sur les nouvelles activités de la CP2 et de la CP5, les activités classiques de la CP1 et de la CP 4, apparaissent à l'inverse moins maîtrisées.

2.6. CONSEILS AUX CANDIDATS

Au regard des prestations des candidats, le jury recommande de se préparer à la construction d'une leçon dans les 5 compétences propres à l'EPS et pour toutes les activités physiques sportives et artistiques inscrites au programme du concours. Il a constaté des prestations plus faibles dans les activités les plus classiquement programmées dans les établissements scolaires. Il souligne la nécessité d'inscrire sa leçon dans les compétences attendues du programme sans oublier leur lien avec les compétences propres à l'EPS et les compétences méthodologiques et sociales de la discipline.

L'interprétation que fait le candidat de l'activité d'apprentissage des élèves doit se référer à la compétence attendue tout en prenant en compte que la temporalité nécessaire à l'atteinte de celle-ci dépasse celle d'une leçon.

Le jury recommande d'exploiter le dossier dans sa totalité ce qui nécessite une méthode de travail et la gestion du temps de préparation. Il convient de ne pas privilégier l'un ou l'autre des documents. Il attire l'attention des candidats sur le fait que sélectionner un élément remarquable n'oblige pas à indiquer à quel moment (minutage) celui-ci apparaît dans le décours du montage vidéo, mais suppose une analyse et un raisonnement professionnel.

Le caractère professionnel de cette épreuve, lié à la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves, nécessite dans le cadre de sa préparation, de s'entraîner sur des supports vidéo. Le jury tient à souligner que concevoir une leçon d'EPS pour des élèves singuliers ne peut consister en un « copier-coller » de prêt-à-porter didactique ne s'articulant pas avec les caractéristiques motrices et comportementales observées.

Pour favoriser la communication avec le jury, des médias peuvent être utilisés (plan de la leçon, schéma des situations, organisation spatiale, ...) mais ceux-ci ne seront pas évalués en tant que tels et ne dispensent pas le candidat de les commenter.

Enfin, le jury invite les candidats à développer leur capacité à prendre en compte la diversité des élèves en se confrontant lors de stages en établissement à des contextes variés.

AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT DE MANIERE ETHIQUE ET RESPONSABLE

A partir d'une question préalablement posée par le jury, le but de cette deuxième partie de l'épreuve est d'évaluer la capacité du candidat à répondre à un problème professionnel en le traduisant en actes inscrits dans la logique d'un EPLE et du système éducatif, dans le respect de la réglementation en vigueur.

Il s'agit de vérifier la maîtrise de la première des compétences professionnelles de l'enseignant telle que précisée dans l'arrêté du 12 mai 2010. Celle-ci demande de savoir agir, à partir de références institutionnelles et réglementaires, mais également en prenant toute la mesure de sa responsabilité et la dimension éthique sous-tendue par la question. Il s'agit dans cette épreuve de mesurer le niveau de réflexion et d'engagement du candidat, la hauteur de vue, le recul dans la réponse apportée au problème professionnel posé. Il doit se situer dans la posture d'un fonctionnaire d'Etat soucieux de garantir la qualité du service public d'éducation et de respecter les valeurs de la République ainsi que les usages déontologiques liées à sa fonction. Ainsi, il est attendu du candidat qu'il sache opérationnaliser ses prises de position, organiser et planifier ses actions dans l'espace et le temps, en sollicitant, lorsque nécessaire, les partenaires et les instances concernées par le problème professionnel posé.

L'entretien, d'une durée maximale de dix minutes, a pour fonction d'approfondir le niveau des connaissances mobilisées par le candidat et d'élargir le champ d'investigation relatif à la question posée.

1. LA QUESTION POSEE

L'énoncé du sujet présente un contexte et propose un cas concret qui peut se rencontrer dans la vie professionnelle d'un professeur d'EPS. Une question est ensuite posée au candidat à propos du problème rencontré lui demandant clairement comment il pense devoir agir.

La question est suffisamment large pour ne pas induire une démarche systématique ou donner trop clairement des pistes de traitement au candidat. Ce dernier est donc laissé libre dans le développement de sa réponse. Il doit percevoir la nature du ou des problèmes, les mises en tension provoquées renvoyant aux dimensions de l'éthique et de la responsabilité. Dans ce cadre-là, il doit situer les marges d'action possibles aux différents moments de son intervention professionnelle.

2. EXPOSE ET ENTRETIEN

Les prestations des candidats, dans cette partie de l'épreuve, peuvent être caractérisées de la façon suivante.

2.1 EXPOSE

Pour la session 2011, le jury constate que l'exposé est généralement court, inférieur aux dix minutes allouées. L'hypothèse d'un manque de profondeur dans le traitement du sujet ou d'un temps insuffisant consacré à la préparation de la réponse est avancée. L'exposé, souvent formel, se centre sur une liste d'actions plus ou moins hiérarchisées. La dimension responsable est globalement privilégiée au détriment de la dimension éthique.

- Les meilleurs candidats identifient clairement le problème posé et structurent leur réponse en s'emparant des mots clés du sujet. Ils analysent la situation en comprenant les enjeux sous-jacents qu'ils problématisent. Au cours de l'exposé, ils font preuve de bon sens. Ils savent se positionner dans le système éducatif, et se situer dans la hiérarchie en connaissant leurs interlocuteurs et leurs diverses fonctions. Les candidats en difficulté évoquent brièvement quelques éléments de réponse lacunaires, parfois sans réel lien avec la question posée. L'exposé n'est pas structuré et sa durée est très inférieure au temps alloué.
- Les meilleurs candidats sont en mesure de contribuer à la résolution des difficultés spécifiques des élèves en sachant coopérer avec des partenaires internes ou externes si nécessaire.

Conformément aux missions du professeur, ils envisagent différents niveaux de réponse possible : la classe, l'établissement et l'environnement extérieur à l'établissement. Ils sont capables de citer certains textes institutionnels en lien avec le problème professionnel. Les candidats les plus faibles n'envisagent le traitement de la question qu'à un niveau très local et souvent immédiat. Ils ne sont pas en mesure de situer leur action au regard des textes en vigueur. A ce sujet, le jury n'attend pas que le candidat maîtrise parfaitement tous les textes, par ailleurs très nombreux, mais qu'il sache qu'ils existent et ce qui fait leur sens, qu'il en connaisse **l'esprit** plutôt que la lettre.

2.2. L'ENTRETIEN

Dans tous les cas l'entretien et les questions posées par les jurés visent à élever le débat et à l'élargir si nécessaire :

- Si le candidat a convenablement problématisé le sujet et a abordé différents types d'actions envisagées durant l'exposé, les dix minutes d'entretien permettent au jury d'approfondir dans un premier temps les champs peu développés et de vérifier le niveau de réflexion et de maîtrise des connaissances ou d'élargir le propos à d'autres contextes ou d'autres problématiques.
- Si le candidat n'a traité qu'une partie du sujet durant l'exposé, n'envisageant pas les différents niveaux de réponses possibles, le jury cherche alors à aborder systématiquement les champs ignorés en demandant au candidat de se positionner et de préciser quelles sont les actions envisageables.

Dans cette seconde partie d'épreuve, il est attendu du candidat qu'il explique et justifie les décisions prises face à la situation et dans le contexte donné, en proposant des pistes de réflexion et de décisions. Le jury valorise les candidats qui s'emparent des suggestions et pistes nouvelles proposées par le jury pour élargir sa réflexion à des principes plus généraux en démontrant ainsi sa capacité à s'engager de façon éthique et responsable.

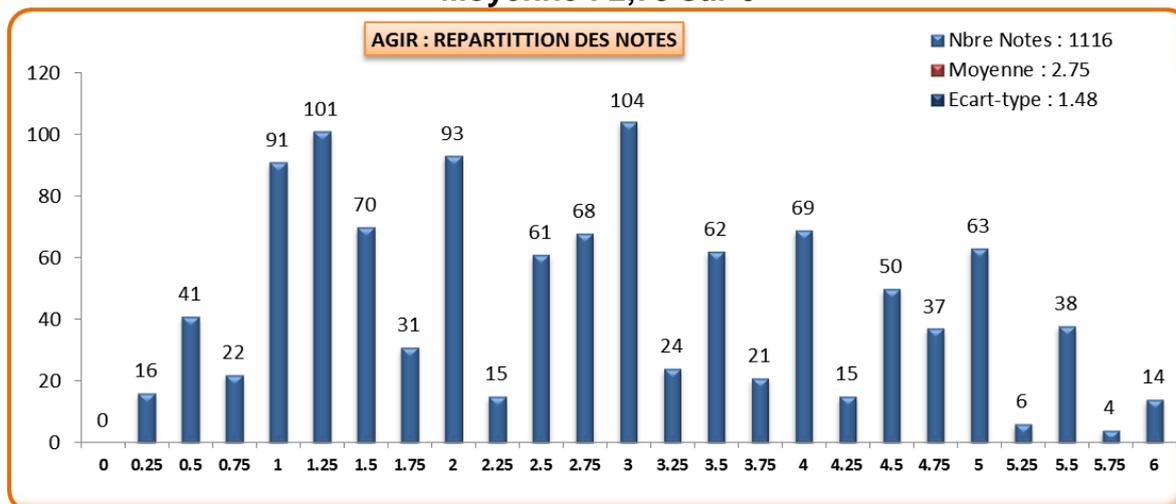
A. NIVEAUX DE PRESTATION DES CANDIDATS

Pour la session 2011, la moyenne des notes obtenues par les candidats à cette partie de l'épreuve s'établit à 2,75. Le jury constate différents degrés de maîtrise :

- Le candidat se révèle irresponsable en imaginant quelques actions inadaptées, voire dangereuses, ne répondant pas au problème posé. D'importantes lacunes apparaissent au niveau des connaissances et du raisonnement qui reste anecdotique. La dimension éthique est systématiquement ignorée.
- Le candidat mène une action intuitive et isolée, limitée au contexte immédiat. Quelques connaissances formelles, réglementaires viennent en appui d'un raisonnement encore trop standard, où la dimension éthique est envisagée.
- Le candidat témoigne d'actions opérationnelles, planifiées et justifiées. Il s'engage en prenant ses responsabilités en sachant, suivant les nécessités, coopérer avec des partenaires internes ou externes à l'EPL. Des connaissances, suffisamment précises et adaptées, sont mobilisées aux différents niveaux de son intervention qui ne se limite plus au contexte immédiat.
- Le candidat obtenant une très bonne note propose un scénario étayé et argumenté. Le jury perçoit nettement un engagement réflexif, intégrant une éthique humaniste et les valeurs de la République ainsi que le souci de les transmettre aux élèves. Cet acteur responsable, efficace et coopérateur, s'inscrit dans la déontologie du métier.

Agir en fonctionnaire de l'Etat : Tableau de répartition des notes Epreuve sur 6 pts

Moyenne : 2,75 sur 6



B. CONSEILS AUX CANDIDATS

Le jury recommande d'accorder un temps suffisamment long de préparation de la réponse à la question « Agir en fonctionnaire d'Etat, et de façon éthique et responsable ». Le candidat ne peut se contenter d'aborder quelques pistes en pensant pouvoir les développer pour « occuper » les dix minutes d'exposé. Il s'agit dans cette deuxième partie de l'épreuve de construire une réponse structurée, appuyée sur un plan. La réponse doit pouvoir traiter du questionnement suivant : Que faire ? Pourquoi le faire ? Quand le faire ? Avec et auprès de qui le faire ?

Le jury conseille aux candidats de construire leur réponse en envisageant différents niveaux de leur action : la classe, l'établissement, les partenaires extérieurs à l'établissement. Différents acteurs (l'élève ou le groupe d'élèves, l'enseignant, les équipes dans lesquelles il s'implique, les autres personnels de l'établissement, les partenaires extérieurs) peuvent être tour à tour évoqués ou mis en scène dans la réponse.

L'implication active dans un stage en établissement est un point d'appui déterminant. Le seul bon sens ou la multiplication de connaissances récitées ne compensent pas une compréhension active du fonctionnement complexe d'un EPLE. Une immersion dans un établissement scolaire permet d'appréhender les relations parfois ambiguës qui se jouent (vie scolaire, équipes, partenaires...).

Le candidat doit clairement se positionner, agir et proposer un engagement réel, crédible, adapté et planifié aux différents moments de son scénario.