



## **Concours du second degré**

### **Rapport de jury**

---

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

## **CONCOURS D'ACCÈS AUX FONCTIONS D'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS CONTRAT (CAFEP-CAPEPS)**

**Session 2015**

Rapport de jury présenté par : **Madame DEBUCHY Valérie**

**Présidente de jury**

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

# Sommaire

COMMENTAIRE GENERAL DE LA PRESIDENTE DU JURY .....	5
Rappel concernant la maquette générique : .....	5
6 principes généraux à respecter : .....	5
6 compétences à évaluer à travers les 4 épreuves du CAPEPS rénové : .....	5
Des spécificités en fonction des disciplines et /ou spécialités : .....	6
Une culture commune de jury .....	6
Un fil rouge : garantir l'équité de traitement des candidats .....	6
Harmonisation et cohérence entre les épreuves.....	7
Résultats de la session 2015 : .....	8
Les valeurs de la République .....	8
Recruter à l'heure du numérique.....	8
Remerciements .....	9
Statistiques générales.....	10
<b>1. PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE.....</b>	<b>12</b>
PROGRAMME DU CAPEPS. BULLETIN OFFICIEL 19 AVRIL 2013.....	12
SITUATION DE L'ÉPREUVE ET DU SUJET DANS LE CONTEXTE DU CONCOURS.....	12
1.1. ANALYSE ET TRAITEMENT DU SUJET .....	12
1.1.1. Analyse du sujet .....	12
1.1.2. Problématisation du sujet .....	14
1.1.3. Connaissances et Contextualisation.....	14
1.2. NIVEAUX DE PRODUCTION À TRAVERS LES CRITERES DU BANDEAU DE CORRECTION .....	17
1.3. CONSEILS AUX CANDIDATS:.....	19
1.3.1. Méthodologie adoptée pour la correction des écrits 1 et 2 : mise en œuvre d'un « pré- bandeau commun » de correction.....	20
1.3.2. Compréhension et traitement du sujet.....	20
1.3.3. Problématisation .....	20
1.3.4. L'argumentation .....	20
<b>2. DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE.....</b>	<b>22</b>
PROGRAMME DU CAPEPS. BULLETIN OFFICIEL 19 AVRIL 2013.....	22
SITUATION DE L'ÉPREUVE ET DU SUJET DANS LE CONTEXTE DU CONCOURS.....	22
2.1. ANALYSE ET TRAITEMENT DU SUJET .....	22
2.1.1. La forme du libellé .....	22
2.1.2. Le fond du libellé à travers le repérage et l'analyse des termes du sujet.....	23

2.1.3. Problématique professionnelle soulevée par le sujet .....	23
2.2. STRUCTURATION DU DEVOIR ET QUALITÉS RÉDACTIONNELLES .....	26
2.3. NIVEAUX DE PRODUCTION À TRAVERS LES CRITERES DU BANDEAU DE CORRECTION .....	26
2.4. CONSEILS AUX CANDIDATS .....	28
<b>3. PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION : EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE .....</b>	<b>31</b>
3.1. Définition, organisation de l'épreuve .....	31
3.2. Explicitation de la question .....	31
3.3. Enjeux de l'épreuve .....	33
3.5. Conseils aux candidats .....	35
<b>4. DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION : PARTIE ENTretien DE SPECIALITE....</b>	<b>36</b>
4.1. Organisation de l'épreuve : .....	36
4.2. Enjeux de l'épreuve : .....	36
4.3. Quelques données statistiques .....	37
4.3.1. Répartition des notes dans l'épreuve d'entretien de spécialité : .....	37
4.3.2. Les moyennes et écarts types pour les cinq séries du concours : .....	37
4.3.3. Le choix des candidats par activité se répartit de la manière suivante : .....	38
4.3.4. Les moyennes par APSA : .....	38
4.4. Niveau de prestation des candidats .....	38
4.5. Exemples de questions .....	42
4.6. Conseils de préparation .....	46
4.7. Conclusion .....	46
<b>5. DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION : PARTIE PRESTATIONS PHYSIQUES.....</b>	<b>47</b>
5.1. Activités de la compétence propre n°1 .....	50
5.1.1. Athlétisme .....	51
5.1.2. Natation .....	51
5.2. Activités de la compétence propre n°2 .....	52
5.2.1. Canoë-kayak.....	53
5.2.2. Course d'orientation.....	54
5.2.3. Escalade .....	56
5.3. Activités de la compétence propre n°3 .....	57
5.3.1. Gymnastique sportive .....	58
5.3.2. Danse .....	60
5.3.3. Gymnastique rythmique.....	63

5.4. Activités de la compétence propre n°4 .....	64
5.4.1. Tennis de table .....	64
5.4.2. Badminton.....	67
5.4.3. Handball.....	70
5.4.4. Football.....	72
5.4.5. Rugby .....	74
5.4.6. Judo.....	76
5.4.7. Savate Boxe Française.....	78
6. <b>LE JURY DE LA SESSION 2015.....</b>	<b>80</b>

# Commentaire général de la présidente du jury

La session 2015 est la 2ème session des concours rénovés : **les travaux du jury se sont donc pleinement inscrits dans le cadre des principes posés par la maquette générique**, conçue pour l'ensemble des concours rénovés.

Un pas a été franchi pour cette session 2015 par **la mise en cohérence et l'harmonisation des dispositifs d'évaluation des épreuves.**

## Rappel concernant la maquette générique :

Remarque liminaire : le recrutement a lieu en cours de formation initiale ; **les aptitudes et connaissances professionnelles sont donc appréciées, alors qu'elles sont en cours d'acquisition.** En conséquence, le modèle est construit afin qu'aucune des aptitudes et connaissances évaluées ne nécessite une expérience professionnelle approfondie.

### 6 principes généraux à respecter :

- **Le concours constitue un jalon déterminant du parcours intégré de formation, et s'inscrit dans le cursus de professionnalisation progressive des candidats.**
- **Le concours est un acte de recrutement et non de certification universitaire.** Il repose sur l'appréciation de compétences scientifiques et professionnelles en cours d'acquisition.
- Situés en fin de S2 de Master, le concours repose sur des épreuves **tenant compte d'un parcours progressif de professionnalisation, qui n'est pas encore arrivé à son terme.**
- Les épreuves doivent permettre d'apprécier la capacité des candidats à mobiliser des savoirs académiques dans une perspective professionnelle, et d'évaluer leur capacité à développer cette compétence. Elles sont articulées et complémentaires avec la certification amont et aval du contrôle des connaissances du Master.
- L'évaluation de ces compétences sera déclinée dans chaque concours, chaque discipline, chaque spécialité ou section, **selon des formes éventuellement spécifiques.**
- **À travers différents types d'évaluations, les deux épreuves d'admissibilité évalueront la capacité du candidat à mobiliser des savoirs et des techniques, y compris celles utilisant des supports numériques, dans une perspective professionnelle. Les deux épreuves d'admission évalueront la capacité à élaborer une activité pédagogique à destination des élèves, à investir une posture d'enseignant, et à maîtriser des gestes techniques et professionnels indispensables.**

### 6 compétences à évaluer à travers les 4 épreuves du CAPEPS rénové :

- Compétence « a » – Maîtriser un corpus de savoirs, adapté à l'exercice professionnel futur. La nature de ce corpus dépend de la spécialité, de la discipline ou des disciplines de recrutement. L'évaluation au concours porte éventuellement sur un programme limitatif qui peut être modifié partiellement chaque année.
- Compétence « b » – Mettre ses savoirs en perspective dans le cadre d'un exercice professionnel, manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs. Ce recul critique comprend, selon les cas et en proportions variables, des considérations historiques et/ou épistémologiques, une réflexion sur la signification culturelle, éducative ou sociétale des savoirs, une approche de la didactique, de la pédagogie, une sensibilité aux convergences transdisciplinaires.
- Compétence « c » – Connaître, à un premier niveau de maîtrise, les procédés didactiques courants mis en œuvre dans un contexte professionnel réel (selon la spécialité ou la/les discipline(s)), procédés susceptibles notamment de favoriser l'intérêt et l'activité propres des élèves, au service des apprentissages.
- Compétence « d » – Envisager son exercice professionnel dans les contextes prévisibles (établissement, institution éducative, société) ; situer son métier futur dans le cadre des fonctions de l'école.

- Compétence « e » – Conduire une réflexion sur le métier, construire un enseignement, le discuter, interagir, se situer et agir au sein d'une équipe pédagogique.
- Compétence « f » - Utiliser les modes d'expression écrite et orale propres à la spécialité ou la discipline, tout particulièrement sous des formes mises en œuvre à l'occasion de l'exercice professionnel ; présenter une maîtrise avérée de la langue française dans le cadre d'une expression écrite ou orale.

## Compétences évaluées par épreuve

### Admissibilité :

- Ecrit 1 et Ecrit 2  
a, b, f

### Admission :

- Oral 1: a, c, e
- Oral 2: a, d, e

**a** = Maîtriser un corpus de savoirs, adapté à l'exercice professionnel futur. La nature de ce corpus dépend de la spécialité, de la discipline ou des disciplines de recrutement

**e** = Conduire une réflexion sur le métier, construire un enseignement, le discuter, interagir, se situer et agir au sein d'une équipe pédagogique

13

### Des spécificités en fonction des disciplines et /ou spécialités :

- Certains besoins spécifiques, **dans certaines disciplines qui utilisent un langage propre, impliqueront d'en vérifier la maîtrise** : traduction en langues vivantes, grammaire en lettres, résolution de problèmes en mathématiques, écriture musicale, pratique plastique, **niveau de maîtrise des pratiques physiques en éducation physique et sportive**, etc.
- L'épreuve permettant la vérification de cette maîtrise sera basée sur des exercices impliquant systématiquement une réflexion à visée pédagogique.

## Une culture commune de jury

### Un fil rouge : garantir l'équité de traitement des candidats

Tout au long du concours, le jury a été d'une extrême vigilance pour que soit garantie l'équité de traitement des candidats.

A cet égard, les journées de travaux de jury ont été d'une importance capitale pour créer, dès le début du concours, une nouvelle culture commune de jury, basée sur 2 principes essentiels : bienveillance et exigence.

Ces journées de travaux de jurys ont été consacrées :

- à l'intégration par les nouveaux jurés des principes de la nouvelle maquette du CAPEPS rénové,
- à la mise en cohérence des procédures d'évaluation entre les épreuves : 7 principes communs ont été dégagés,
- à l'élaboration des protocoles et des outils d'évaluation : dans un souci d'harmonisation, un bandeau d'évaluation commun, à quatre niveaux, avec curseur intra niveau, a été adopté.

La présidente tient à remercier les pilotes d'épreuves pour la rigueur, la vigilance et la qualité du travail fourni, lors de ces journées de préparation, mais aussi durant toute la durée du concours ; ils ont très largement contribué, au quotidien, à créer et entretenir cette culture commune de jury, garante de l'équité de traitement des candidats.

## Harmonisation et cohérence entre les épreuves

Le CAPEPS rénové, c'est un ensemble de 4 épreuves qui se complètent, qui se cumulent, chacune jouant son rôle dans la validation des compétences attendues.

La présidente du jury tient à saluer le rigoureux travail des responsables d'épreuves, vices – présidents, qui a permis d'établir lors de cette **session 2015 une très grande cohérence des procédures d'évaluation mises en œuvre dans toutes les épreuves du concours (écrits, épreuves orales, épreuves de pratique physique)**

Tous les « bandeaux » d'évaluation ont été conçus sur un même modèle, organisé en 4 niveaux, avec un curseur intra niveau, et structuré pour répondre à la question suivante : quels **pré - requis nécessaires et/ou quelles compétences préprofessionnelles attendues, a minima, pour être professeur stagiaire en alternance à la rentrée 2015 ?**

La présidente tient à rappeler que **le jury de chaque session est souverain pour ajuster les barèmes et les critères d'évaluation** de chaque épreuve, **qui sont donnés à titre indicatif :**

- en fonction des nécessités de fonctionnement,
- dans un souci d'équité de traitement des candidats,
- à des fins de classement des candidats.

### Enjeux de la mise en cohérence des dispositifs d'évaluation des épreuves

- Sens et lisibilité du dispositif d'évaluation : pour le jury, pour les candidats, pour les formateurs
- Changement de posture du jury,
- **Évaluation de l'ici et maintenant et pari sur l'ailleurs et demain** à travers le repérage de **potentialités prometteuses** pour l'exercice du métier,
- D'une évaluation « en creux » à une évaluation « en bosses »,
- Formation et polyvalence du jury : faire des « ponts » entre les différentes épreuves.

### Orientations retenues pour la session 2015 :

- **7 principes communs** à l'élaboration des bandeaux d'évaluation des candidats dans les quatre épreuves, **incontournables et non négociables.**
- qui constituent l'ossature **d'un pré bandeau commun** à toutes les épreuves du CAPEPS

### Considérant que le bandeau d'évaluation est :

- Un outil garant de **l'équité de traitement** des candidats
- Un outil de **culture commune** à partager et à s'approprier
- Plusieurs fonctions certificatives imbriquées : positionner, discriminer, noter et classer.
- Pour les épreuves orales : aide à la conduite de l'entretien
- Point d'appui pour la rédaction de l'appréciation accompagnant la note ou du rapport si < 3, étayé éventuellement par des éléments factuels contextuels

## Pré bandeau commun à toutes les épreuves, pour la session 2015 :

Niveau	Compétence centrale 1	Compétence Centrale 2	Curseur intra niveau = les points forts
Niveau 4 17 – 20	Maîtrisée	Maîtrisée	Items à valoriser <ul style="list-style-type: none"><li>• item 1</li><li>• item 2</li><li>• Item 3</li><li>• Etc.</li></ul>
Niveau 3 11 – 16,5	Acquise	Acquise	
Niveau 2 5,5 – 10,5	Repérée	Repérée	
Niveau 1 0 – 5	Absente	Absente	Irrecevabilité Éthique, sécurité Maîtrise de la langue

## Résultats de la session 2015 :

Au terme du concours il convient de signaler que les **candidats qui ont été admis au CAPEPS rénové public** ont obtenu une **moyenne supérieure ou égale à 09,62 (et de 09,41 pour le CAFEP)** ; c'est une grande satisfaction, qui traduit bien la prise en compte par le jury d'un recrutement qui intervient en fin de Master 1, pour des candidats dont les aptitudes et connaissances professionnelles sont en cours d'acquisition.

(cf. pour plus de détails, les statistiques générales à suivre et commentaires par épreuve)

Il s'agissait donc pour le jury de **délivrer un « passeport pour l'alternance »**, afin que ce concours rénové constitue, pour chaque candidat admis, un jalon déterminant de son parcours intégré de formation, inscrit dans un cursus progressif de professionnalisation.

**En perspective de la session 2016, un travail a été amorcé avec les jurés pour envisager un lien plus explicite et formalisé avec le référentiel de compétences professionnelles (BO du 29 juillet 2013).**

## Les valeurs de la République

Conformément aux courriers de la ministre de l'éducation nationale, en date du 27 janvier 2015 et du 23 juin 2015, la présidente tient à souligner la réelle prise en compte dans les épreuves d'admission du CAPEPS du principe de l'évaluation des candidats sur leur capacité à faire partager les valeurs de la République, principe acté dans le cadre de la grande mobilisation pour les valeurs de la République engagée en janvier 2015.

En effet, les deux épreuves d'admission orales, à travers les champs de questionnement des entretiens conduits par les jurés, permettent de valider l'aptitude des candidats :

- à transmettre les valeurs et les principes de la République,
- à s'approprier la dimension civique de leur enseignement,
- à mesurer les dimensions éthique et déontologique du métier qu'ils ambitionnent.

Afin d'aider les étudiants (ainsi que leurs formateurs) qui se destinent au professorat à mieux percevoir les pratiques de laïcité et de citoyenneté dans le cadre de leur futur métier, le rapport du jury fait état, pour chaque épreuve orale concernée, des types de questions posées aux candidats qui se rapportent à cette problématique, et présentent des conseils de préparation.

## Recruter à l'heure du numérique

La présidente tient à souligner le **saut qualitatif obtenu depuis la session 2014 et pleinement pour la session 2015, grâce à l'utilisation pour les deux épreuves orales, de tablettes numériques mises à disposition des candidats en salle de préparation ; sachant que pour la 2<sup>ème</sup> épreuve orale, la tablette devient un outil interactif de communication avec le jury.**



Les sujets des épreuves sont composés d'une question et d'un **support vidéo** :

- pour la 1<sup>ère</sup> épreuve, temps de préparation 3h : un montage d'environ 7mn, montrant les temps essentiels d'une leçon d'EPS (pour une classe donnée, dans une activité support donnée, etc.)
- pour la 2<sup>ème</sup> épreuve, temps de préparation 1h : un montage de 40" à 1mn, montrant des élèves en activité physique et sportive (de la spécialité choisie par le candidat lors de l'inscription), extrait d'une leçon d'EPS, d'un entraînement d'AS, etc.

(Se reporter pour plus de détails aux épreuves concernées dans le rapport du jury)

**Le saut qualitatif unanimement reconnu provient de la possibilité de valider, à travers ces épreuves, les compétences préprofessionnelles essentielles pour un futur enseignant d'éducation physique et sportive :**

- 1) Observer et analyser la motricité d'élèves en activité réelle
- 2) Concevoir une leçon et/ou des situations d'apprentissages pour faire progresser les élèves en lien avec les observations, le diagnostic et les analyses effectuées sur la vidéo (et non plus « hors sol », avec des conduites hypothétiques d'élèves, etc.)
- 3) Partir d'éléments concrets observables, pour se projeter au-delà de la classe et de la discipline EPS, dans toutes les dimensions du métier d'enseignant.

## Remerciements

La présidente, au nom du directoire du concours, remercie chaque membre du jury pour s'être pleinement investi dans la mise en œuvre de cette deuxième session du CAPEPS rénové. Que chacune et chacun soit salué pour son engagement professionnel et personnel, tout autant que pour la rigueur et la qualité de son travail.

Une mention spéciale pour les membres du « staff » qui ont assuré la gestion technique et logistique des épreuves avec tablettes numériques et supports vidéo : ils ont en effet par leur expertise largement contribué au saut qualitatif de ce concours de recrutement, malgré la charge de travail encore plus importante cette année, et la vigilance de tous les instants exigée.

Ce rapport traduit cet engagement sans faille du jury et sa volonté de permettre aux futurs candidats, ainsi qu'à leurs formateurs, de se préparer certes aux épreuves de la session 2016, mais aussi de s'inscrire dans une dynamique plus large de formation permettant d'appréhender les exigences du métier d'enseignant, au regard des réformes engagées et des défis majeurs que doit relever notre école.

# INFORMATIONS GÉNÉRALES

## SESSION 2015

### INFORMATIONS GÉNÉRALES

#### CAPEPS EXTERNE

	INSCRITS		PRÉSENTS		ADMISSIBLES	
FEMMES	974	28.17%	784	80.49%	481	30.79%
HOMMES	2483	71.83%	1980	79.74%	1081	69.21%
TOTAUX	3457		2764		1562	

#### CAFEP

	INSCRITS		PRÉSENTS		ADMISSIBLES	
FEMMES	187	35.76%	113	60.43%	72	42.35%
HOMMES	336	64.24%	207	61.61%	98	57.65%
TOTAUX	523		320		170	

<b>CANDIDATS AYANT COMPOSÉ AUX 2 ÉCRITS :</b>	<b>CAPEXT</b>	<b>2764</b>
	<b>CAFEP</b>	<b>320</b>

<b>CANDIDATS ADMISSIBLES AUX DEUX CONCOURS :</b>	<b>1732</b>
--	-------------

	CAPEPS EXT	CAFEP
<b>TOTAL DU DERNIER ADMISSIBLE</b>	<b>28.00</b>	<b>28.00</b>
<b>MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES</b>	<b>9.69</b>	<b>9.95</b>
<b>MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE</b>	<b>7.00</b>	<b>7.00</b>
<b>NOMBRE DE POSTES</b>	<b>800</b>	<b>113</b>

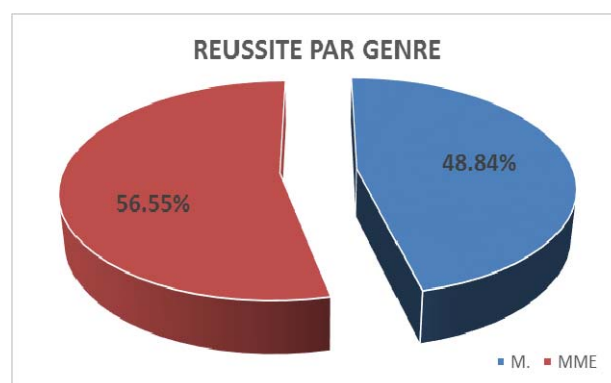
<b>CANDIDATS ADMIS AUX DEUX CONCOURS :</b>	<b>913</b>
--	------------

	CAPEPS EXT	CAFEP
<b>TOTAL DU DERNIER ADMIS</b>	<b>115.40</b>	<b>112.88</b>
<b>MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS</b>	<b>11.86</b>	<b>11.77</b>
<b>MOYENNE DU DERNIER ADMIS</b>	<b>9.62</b>	<b>9.41</b>

## Réussite par genre :

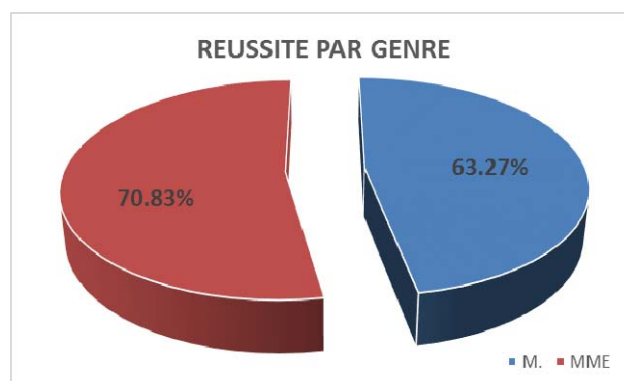
### Concours public

GENRE	ADMISSIBLES	ADMIS	%
M.	1081	528	48.84%
MME	481	272	56.55%

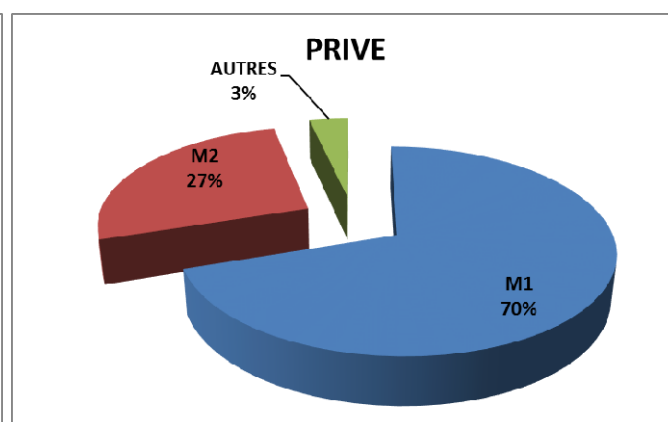
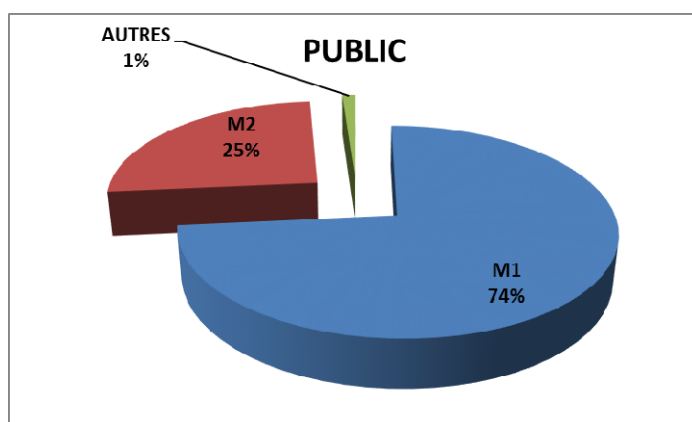


### Concours privé

GENRE	ADMISSIBLES	ADMIS	%
M.	98	62	63.27%
MME	72	51	70.83%



## Réussite par titre ou diplôme :



# 1. Première épreuve d'admissibilité

**Sujet :** " Il n'y a pas de fatalité à ce que l'école soit la plus inégalitaire d'Europe. Je mettrai toute mon énergie à apporter des réponses aux élèves les plus fragiles. Car ce sont eux qui ont le plus besoin de l'école de la République. » (Extrait d'un discours de la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 23 septembre 2014).

Dans quelle mesure, depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, cet engagement a pu être une préoccupation des enseignants d'EPS, soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves tout en s'adaptant aux transformations scolaires.

## **PROGRAMME DU CAPEPS. BULLETIN OFFICIEL 19 AVRIL 2013**

**Programme publié le 19 juillet 2013 : L'évolution de l'EP dans le système éducatif en France de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle à nos jours :**

- Les enseignants et la diversité sociale et culturelle des élèves,
- L'éducation des corps, de la personne et la formation du citoyen,
- Les enjeux sanitaires et sécuritaires de l'activité corporelle,
- La place, le statut et le rôle des activités physiques, sportives et artistiques au regard notamment de la question des identités sexuées.

## **SITUATION DE L'ÉPREUVE ET DU SUJET DANS LE CONTEXTE DU CONCOURS**

Dans la première épreuve d'admissibilité, les candidats doivent répondre à une question précise formulée au regard de l'exercice du métier pour lequel le concours est ouvert. Pour atteindre le niveau d'exigence requis, soit la moyenne arithmétique de 10/20, les candidats doivent mobiliser d'une manière pertinente des connaissances scientifiques, disciplinaires, pluridisciplinaires et institutionnelles nécessaires à la pratique professionnelle et les articuler avec l'évolution de l'éducation physique dans le système éducatif depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans le cadre de cette dissertation « portant sur les fondements sociohistoriques et épistémologiques de l'éducation physique », ils doivent ainsi mobiliser des outils conceptuels issus pour la très grande majorité d'entre eux de travaux scientifiques. Cette épreuve d'écrit 1 a donc pour but d'évaluer la capacité du futur enseignant d'éducation physique et sportive à situer son action professionnelle au regard des permanences et des transformations de l'éducation physique, sous l'influence de déterminants endogènes et exogènes au système éducatif. Cette première épreuve permet par conséquent de discriminer les candidats au regard de la compétence « a » du cahier des charges des concours rénovés de la fonction publique, selon laquelle tout lauréat doit « maîtriser un corpus de savoirs, adapté à l'exercice professionnel futur ; La nature de ce corpus dépend de la spécialité, de la discipline ou des disciplines de recrutement ». Cette première épreuve a aussi pour ambition de mettre en exergue chez les candidats la compétence « b » visant à « (...) manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs. Ce recul critique comprend, selon les cas et en proportions variables, des considérations historiques et/ou épistémologiques, une réflexion sur la signification culturelle, éducative ou sociétale des savoirs, une approche de la didactique, de la pédagogie, une sensibilité aux convergences transdisciplinaires ».

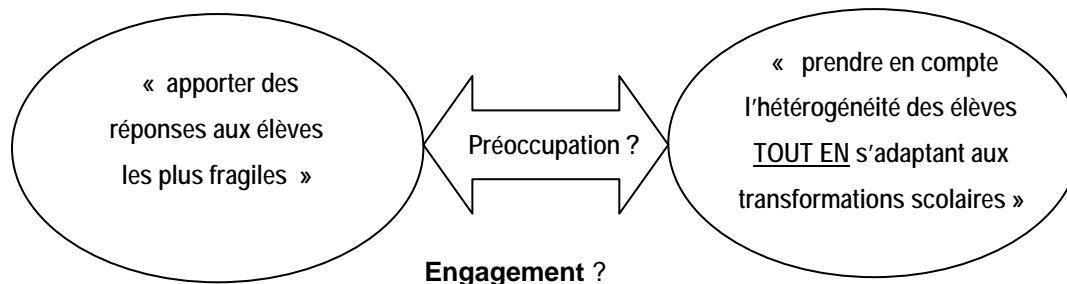
Le présent sujet s'inscrit donc dans une logique définie par des textes délimitant les modalités de l'épreuve d'écrit 1 et par le programme publié chaque année au Journal officiel. De façon plus particulière, le sujet du CAPEPS-CAFEP 2015 renvoie au premier item du programme de l'écrit 1 : « - les enseignants et la diversité sociale et culturelle des élèves ».

### **1.1. ANALYSE ET TRAITEMENT DU SUJET**

#### **1.1.1. Analyse du sujet**

Constitué en deux blocs et trois sous-ensembles, ce sujet a posé de nombreuses difficultés aux candidats de la session 2015 du CAPEPS-CAFEP. Au-delà de la nécessaire prise en compte de la citation de l'actuelle Ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mme Najat VALLAUD-BELKACEM, prononcée à Sedan le 23 septembre 2014, il s'agit bien ici de repositionner un débat depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. De ce point de vue, les propos de la Ministre pouvaient constituer un obstacle à celles et ceux soucieux de remettre en question la présente affirmation. Comment en effet concevoir que les acteurs de l'Education nationale soient depuis la fin

du XIXe siècle « soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves », et plus particulièrement les élèves les plus fragiles ? Une Education Physique (EP) de ces derniers est-elle envisageable, réaliste, fantasmée tout au long du XXe siècle ? S'il est aujourd'hui possible aux enseignants d'EPS de s'appuyer sur les récents textes officiels – et en particulier sur la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013 succédant à celle de 2005 qui définissent le cadre « d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun », force est de constater que cette volonté ne fut pas des plus explicites tout au long du XXe siècle. Certes, des initiatives privées et/ou sous semi-publiques peuvent être identifiées à différentes périodes – les initiatives hébertistes entreprises dans les écoles rémoises via le collège d'athlètes de Reims puis dans les écoles Michelin, les expériences inédites du docteur Tissié à Pau au lendemain de la Grande Guerre, les classes de santé du docteur Fourestier dans les années 1950, l'éducation physique de pause, utilitaire et/ou professionnelle au cours des années 1960 et 1970 suite à la promulgation de l'EPUP dans les IO de 1967, les innombrables innovations entreprises par les enseignants d'EPS évoluant dans des dispositifs aussi divers que sont les ZEP, REP, RAR, RRS, ECLAIR, REP+ auxquels s'ajoutent les cordées de la réussite, les internats d'excellence et les espaces d'inclusion scolaire tels que les CLIS, ULIS et classes de SEGPA - mais encore fallait-il que les candidats puissent les relier les unes aux autres afin d'en comprendre les véritables enjeux internes et externes.



#### BLOC A

#### BLOC B (B1 + B2)

Sur le plan de la structure, le présent sujet nécessite de faire preuve d'une méthodologie d'analyse sans failles.

Le premier bloc de ce sujet, appelé désormais « Bloc A » regroupe d'une part la citation proprement dite – « Il n'y a pas de fatalité à ce que l'école soit la plus inégalitaire d'Europe. Je mettrai toute mon énergie à apporter des réponses aux élèves les plus fragiles. Car ce sont eux qui ont le plus besoin de l'école de la République. » – et d'autre part, le groupe nominal de la question posée (qui demeure ici la commande explicite passée à tous les candidats de cette session 2015 et qui se doivent donc d'y répondre) – « Dans quelle mesure, depuis la fin du XIXème siècle, cet engagement a pu être une préoccupation des enseignants d'EPS ». Sur le plan des exigences méthodologiques, cette citation doit donc être envisagée comme point de départ de la réflexion à la condition toutefois d'être repositionnée d'une façon claire et permanente dans le débat historique.

Le second bloc du sujet, désormais appelé « Bloc B » regroupe deux sous-ensembles qu'il s'agissait de distinguer avec précision dans la mesure où ils peuvent illustrer une double préoccupation, voire un double engagement des enseignants d'EPS, « soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves (sous ensemble B1) tout en s'adaptant aux transformations scolaires (sous ensemble B2) ». Au-delà de cette double contrainte, l'affirmation selon laquelle les enseignants sont « soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves » apparaît discutable, ce qui nécessite donc pour les candidats de nuancer, voire de déconstruire certains présupposés en la matière.

Rares sont les candidats à avoir su mettre en relation ces deux blocs (A et B) et/ou trois sous-ensembles (A, B1, B2) ; la logique ternaire du sujet ayant révélé bon nombre d'obstacles tant sur le plan de leur signification que sur le plan de leur mise en relation. La lecture attentive des dissertations produites révèle ainsi des choix, là encore rarement justifiés dans la mesure où les candidats optent d'une manière prioritaire pour des « duos » plus que des interrelations mettant en scène les trois sous-ensembles. Parmi les logiques les plus couramment retenues, celle d'associer les sous-ensembles B1 et B2 représentent plus des deux tiers des choix. Ainsi, dès les premières lignes des dissertations corrigées, il était possible de se rendre compte des stratégies des candidats pour « contourner » et/ ou simplifier le sujet afin de le rendre plus conforme à l'item 1 du programme de l'écrit 1. Au-delà de l'effet de surprise, il convient néanmoins ici de dénoncer la tendance des candidats à privilégier la récitation d'un prêt à penser élaboré en amont, au détriment d'un effort pourtant indispensable à fournir pour lire, comprendre et traiter la présente commande. A cette occasion, les membres du jury dénoncent cette logique de la récitation pour en appeler à une prise de conscience collective. En effet, dissenter ne se résume pas à réciter des connaissances apprises lors de son cursus de formation initiale mais implique bel et bien de réfléchir ce qui doit être mobilisé le jour de cette première épreuve de recrutement professionnel. L'enjeu est de répondre de façon argumentée à l'aide de références issues de différents champs à la question posée par le sujet qui doit faire l'objet au préalable d'une analyse et d'une problématisation. Dans leur contribution au rapport, la plupart des jurés de l'écrit 1 regrettent en effet que cette logique de la récitation l'emporte

trop souvent sur celle de la réflexion qui, au demeurant et sur le plan des compétences préprofessionnelles, questionne sur la représentation du métier d'enseignant défendue par les candidats.

Au travers de ce sujet, il s'agissait donc de répondre à une commande explicite : expliquer d'une manière nuancée l'engagement des enseignants d'EPS à concevoir une offre de formation tenant à la fois compte les contraintes institutionnelles du service public d'éducation et l'hétérogénéité croissante des publics qu'ils accueillent dans leur leçon quotidienne d'EPS depuis son obligation scolaire, c'est-à-dire depuis plus d'un siècle. Plus généralement, il était ainsi demandé aux candidats de questionner les politiques éducatives et leurs effets en EPS quant à l'éducation des cohortes d'élèves fragiles.

### 1.1.2. Problématisation du sujet

Une fois encore, les membres du jury remarquent des efforts de problématisation. Proposer une problématique semble désormais acquis pour les candidats dont la plupart offrent à lire le fil conducteur délibérément annoncé en introduction. Pour autant, ce fil conducteur est issu très souvent d'une série de questions qui ne sont pas toujours reliées. Le jury attend en effet que les problématiques dépassent le stade de simples constats. La problématisation du sujet doit en effet permettre d'identifier les problèmes posés aux différentes périodes étudiées. En progressant tout au long du XXe siècle, la question de la massification de l'enseignement public devait ainsi conduire les candidats à mettre en évidence l'enjeu d'égalité de toute la population scolaire vis-à-vis de la prise en compte des nombreuses vulnérabilités des élèves. Elle devait ainsi induire des formes et des niveaux de contribution différents dans l'enseignement de l'EPS. De la même manière, l'arrivée de nouvelles initiatives tout au long du XXe siècle posait la question de l'éducation en actes des élèves fragiles et de leur véritable intégration puis inclusion et implantation scolaires durables. À défaut de trouver de telles problématiques, les candidats se sont généralement contentés de proposer une reformulation du sujet mettant en tension au mieux les trois sous-ensembles. Or, une problématique vise à expliciter les liens logiques entre les termes du sujet pour mettre en évidence le sens caché de la question et des trois sous-ensembles du sujet. Trop peu de candidats ont réalisé cet effort de mettre en tension ces trois éléments pour organiser une hypothèse de réponse permettant de réfléchir sur les transformations de l'éducation physique et l'engagement plus ou moins permanent des acteurs de l'EPS vis-à-vis des élèves fragiles.

Si, sur le plan des problématiques proposées, le jury constate une réelle diversité, il remarque néanmoins la tendance à privilégier un des 3 sous-ensembles du sujet. Par exemple, sur l'hétérogénéité des élèves (sous ensemble B1), on pourrait reprendre certains axes de traitement qui sont fréquemment apparus dans les copies, et qui se sont révélés plus ou moins pertinents et associés à des niveaux différents :

- une hétérogénéité croissante des élèves, révélant une évolution de l'EP centrée d'abord presque exclusivement sur le corps, à une EP intégrant l'éducation de l'esprit (vision réductrice et erronée, tant du sujet que de l'histoire de l'EPS),
- les acteurs de l'EPS intègre à partir des années 1960 un intérêt ambivalent pour la diversité sexuée de ses pratiquants, laissant ainsi entrevoir une alternative à l'hétérogénéité corporelle et révélant là encore une naïveté des candidats,
- l'EPS introduit progressivement des dispositifs de plus en plus innovants pour instruire, éduquer et former un-e élève conçu-e avant tout comme un usager du service public d'éducation et non comme un acteur central des initiatives pédagogiques et didactiques.

Enfin, au regard du programme de l'écrit 1, trop peu de candidats ont été capables de situer leur réflexion et l'analyse du sujet par rapport aux déterminants endogènes et exogènes au système éducatif dont la démocratisation contribue inévitablement à la reproblématisation permanente d'une prise en compte réfléchie de la diversité de la population scolaire aux différentes périodes. Cette compétence attendue était d'autant plus importante qu'elle permettait d'évaluer la capacité des candidats à situer leur action professionnelle dans le milieu scolaire.

### 1.1.3. Connaissances et Contextualisation

#### Passages obligés et repères sur les connaissances :

##### \* « Apporter des éléments de réponses aux élèves les plus fragiles » :

Cet élément est passé généralement sous silence par la majeure partie des candidats. Pourtant, faute de pouvoir en donner une définition scientifique, il leur était possible de procéder par synonymie. Ainsi, l'adjectif « fragile » renvoie en priorité aux notions de faiblesse, d'amointrissement, de vulnérabilité. Concernant cette dernière, il était alors possible de faire référence à quelques travaux aujourd'hui reconnus. En particulier, P. Bourdelais qui considère une personne vulnérable comme une « personne très sensible, qui donne prise aux attaques morales, aux agressions extérieures et qui les

ressent douloureusement » (P. Bourdelais, *Qu'est-ce que la vulnérabilité*, Annales de Démographie historique, 2, 2005, pp. 5-9). À défaut de proposer des synonymes, il était possible d'introduire l'antonyme le plus courant, celui de fort-e afin de montrer que la permanence questionnée dans le sujet devait être discutée. En cherchant à rendre plus forts ses élèves, l'enseignant d'EPS cherche de tout temps à lutter contre la dégénération et/ou dégénérescence de ses contemporains. Du reste, les propositions hébertistes regroupées autour du slogan « être fort pour être utile » (G. Hébert, *Le code de la force*, Vuibert, 1911) rappellent par un effet de miroir tout le sens accordé à un second adage hébertiste, beaucoup moins connu mais tout autant polémique quant à la dimension altruiste et citoyenne de la méthode naturelle : « Les faibles sont des inutiles et des lâches ».

La fragilité doit donc être caractérisée, ce que tente bon nombre de candidats en distinguant les fragilités psychologique, physique, sociale, intellectuelle et culturelle. Cette première taxonomie permet en particulier d'aborder ensuite d'une manière concrète les possibles déclinaisons en EPS en introduisant une analyse critique des notions de capacités, aptitudes et handicaps. Si les deux premières font l'objet d'une étude circonstanciée, la troisième est généralement passée sous silence. D'autres candidats ont choisi de contextualiser la fragilité au regard des contextes scolaires successifs. Ainsi, un élève fragile est ici assimilé à un élève en échec scolaire. L'accès à un diplôme, la maîtrise d'une culture scolaire et/ou du socle commun de connaissances et de compétences de 2006 et plus rarement du tout récent S4C restent des points d'entrée possibles. Plus rarement, l'élève fragile est mis en perspective avec la question du décrochage scolaire, d'exclusion, de déscolarisation, voire de violence. Quelle que soit l'entrée choisie, il était nécessaire d'aborder la question des normes sociales et des idéologies sous-jacentes ; un élève fragile renvoyant aux représentations sociales de ses contemporains (D. Jodelet, *Les représentations sociales*, PUF, 1989).

Quant au degré de perception et d'engagement, les candidats devaient dépasser le stade des discours pour appréhender celui des pratiques, en l'occurrence ici celui des dispositifs effectivement mis en place par les acteurs de l'EPS pour mesurer le degré et l'étendue de la fragilité des élèves. En abordant ici la question des outils et de l'évaluation, les meilleurs candidats ont fait preuve d'originalité et de perspicacité.

#### \* « Hétérogénéité des élèves » :

Selon le dictionnaire *Le Petit Larousse*, est hétérogène ce qui est formé d'éléments de nature différente, disparate. Transposé dans le domaine scolaire, le *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne* définit une classe hétérogène comme étant « une classe formée d'élèves de niveaux divers... ». Est finalement hétérogène, un ensemble non accordé, hétéroclite, voire mixte, c'est-à-dire composé de différents éléments. La racine grecque, « hétéros », renvoie ainsi à l'autre et permet de la définir en opposition à l'homogénéité ou à l'uniformité. Outre cette dimension sémantique, il convenait de qualifier là encore la diversité des élèves. La plupart des candidats ont identifié plusieurs analyseurs. Parmi ces derniers, ceux relatifs aux identités sexuées, à l'âge, aux catégories sociales et aux origines ethniques et culturelles ont été les plus mobilisés. D'autres candidats ont tenté de construire leur démonstration en distinguant les vulnérabilités physiques, sociales, et plus rarement géographiques (ruraux, ZEP, etc). A ce propos, le contexte dans lequel est extraite la citation de Madame la ministre invitait les candidats à investir les enjeux qui président à la refondation actuelle de l'éducation prioritaire suite aux résultats de l'enquête internationale de PISA en 2013. Celle-ci révèle les effets des déterminismes sociaux sur les écarts de réussite scolaire, par conséquent, les efforts de notre système éducatif se concentrent en priorité (redéfinition de la carte de l'éducation prioritaire, des mesures ciblées pour mieux accompagner et faire réussir les élèves, pour stabiliser les équipes pédagogiques et pour la mise en œuvre d'une véritable politique de réseau...) en direction des élèves scolarisés dans les établissements du réseau de l'éducation prioritaire. Cette refondation de l'éducation prioritaire répond à l'exigence d'une plus grande équité scolaire en faveur des élèves considérés comme les plus fragiles du fait du poids des déterminismes sociaux et donc des territoires d'affectation scolaire sur les inégalités de réussite à l'école. Enfin, quelques-uns ont choisi d'associer à l'hétérogénéité les notions d'aptitudes et de motivation. Quoi qu'il en soit et quel que soit le mode d'entrée, les candidats devaient prendre position pour tenter de démontrer en quoi et de quelles manières la notion d'hétérogénéité a de tout temps interpellé les enseignants d'EP. Si cette question s'affiche ouvertement pour la période contemporaine, il était néanmoins possible de mettre en évidence cette préoccupation au cours du XXe siècle. Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, il est en effet possible de démontrer que cette préoccupation est parfois au cœur de l'engagement de certains acteurs de l'EP. Ces derniers considèrent cette discipline d'enseignement comme un sanctuaire de l'idéologie naturaliste où règne sans partage l'idéologie des dons. Dans ces conditions, les différences sont considérées comme « naturelles », et donc naturellement prises en compte pour sélectionner, hiérarchiser, adapter chacun et chacune à sa destinée sociale. Georges Demenÿ n'hésitait pas à écrire au tournant du XXe siècle que « l'éducation physique s'adresse à tous, aux faibles surtout (...). Il est urgent de relever le niveau moyen d'une nation au lieu de chercher à produire quelques sujets hors pair » (G. Demenÿ, *Les bases scientifiques de l'EP*, Alcan, 1902). L'influence de cette conception s'explique en grande partie par l'intérêt des médecins, des hygiénistes et des scientifiques pour promouvoir une EP réparatrice et eugénique. À travers la finalité de la santé,

les différentes vulnérabilités des publics scolaires font ainsi l'objet d'une attention particulière, surtout lorsque les enjeux (géo) politiques viennent alimenter la nécessaire lutte contre la dégénérescence de la race française. S'intéresser aux élèves les plus fragiles devient donc un leitmotiv du service public d'éducation qui se met progressivement en place. En ayant été déclaré obligatoire avant que la scolarisation ne le soit (le décret du 7 février 1869 et la loi George du 27 janvier 1880 sont antérieures aux lois laïques), l'enseignement de la gymnastique prouve ici, du moins dans les représentations de ses acteurs de cette époque, son utilité non seulement scolaire mais sociale. De ce point de vue, les propositions du docteur P. Tissié et ses nombreuses initiatives palaises et bordelaises pouvaient servir d'illustrations pertinentes à cet intérêt non dépourvu d'enjeux personnels (J. Saint-Martin, P-A. Lebecq, Y. Moralès et Y. Travaillet, *L'œuvre du Dr Philippe Tissié: une croisade sociale en faveur de l'éducation physique (1888-1914)*, PUB, 2012).

Depuis la Seconde Guerre mondiale, d'autres initiatives confortent cette préoccupation des enseignants d'EPS comme le rappelle fort justement S. Fauché (*Du corps au psychisme, Histoire et épistémologie de la psychomotricité*, PUF, 1993). Au travers de nouveaux dispositifs, dont ceux des centres de rééducation physique, les enseignants d'EP, spécialisés de gymnastique médicale, œuvrent au quotidien à cette prise en compte : « C'est pour les enfants légèrement déficients, classés dans le groupe 3, que sont créés les centres de rééducation physique dirigés par des professeurs placés sous le contrôle très strict du pouvoir médical » (S. Fauché, *op. cit.*, p. 94). Par ailleurs, la réglementation progressive des certificats médicaux et des dispenses, puis des inaptitudes au début de la décennie 1990 et des aptitudes partielles aujourd'hui (EPS adaptée), accentue cette prise en compte des élèves déficients auxquels l'institution scolaire, depuis le plan Langevin-Wallon, ne cesse de s'intéresser à travers l'institutionnalisation poussive de nouvelles réformes.

A la suite de l'arrivée de François Mitterrand à l'Élysée en 1981, le service public d'éducation accentue sa volonté de prendre en compte les déficiences des publics qu'il accueille. De nombreux dispositifs sont mis en place pour répondre aux élèves « en petite santé » qui ne correspondent pas aux normes d'excellente corporelle. C'est ainsi que les élèves en situation de handicap corporel et intellectuel voient leur insertion et inclusion scolaires renforcées au fil des décennies afin qu'ils soient eux-aussi confrontés à une culture scolaire de plus en plus orientée par les besoins des usagers de l'école. Parmi les dispositifs les plus ambitieux, ceux des SEGPA et des ULIS illustrent une volonté de renouer avec une des valeurs cardinales de l'École de la République, celle d'égalité des droits et des devoirs des élèves. A ce titre, les candidats ne pouvaient pas faire l'économie d'une référence à la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cette loi est fondée sur les principes démocratiques du droit à l'accessibilité, à la compensation et à l'inclusion afin « d'assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie ». C'est dans ce contexte d'un environnement social soucieux de s'adapter aux personnes en situation de handicap et non l'inverse qu'il convient de mieux comprendre les enjeux éducatifs et scolaires qui président à la mise en œuvre d'une EPS adaptée pour un service public toujours plus démocratique.

C'est bien dans cette optique qu'il s'agissait d'analyser les propos de la Ministre actuelle de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Quelle que soit l'illustration choisie, les candidats devaient donc expliquer les raisons de l'engagement des enseignants d'EPS en analysant plus particulièrement leurs promesses et/ou leurs convictions profondes et leur investissement personnel dans les différentes croisades entreprises. Faute d'explications, les différentes analyses en restent à l'état du constat et ne permettent pas de comprendre leur enjeu primordial qui est celui de l'égalisation des chances (G. Langouet (dir.), *Les oubliés de l'école en France*, Hachette, 2003).

#### \* « Transformations scolaires » :

Les transformations scolaires renvoient aux modifications du système scolaire qui se sont opérées depuis la fin du XIXe siècle. L'emploi du pluriel est d'autant plus important qu'il s'agissait ici de critérier ces différentes transformations, à partir notamment de leur nature. Ainsi, il est possible de distinguer deux grands ensembles, celui des réformes structurelles – ou des réformes de structures (A. Robert, *Système éducatif et réformes*, 1993 ou A. Robert, *L'école en France de 1945 à nos jours*, PUG, 2010, réédition en 2015) et celui des réformes pédagogiques. Pour les premières, il s'agit à la fois des textes de loi précisant les finalités éducatives et orientant l'action des enseignants (la Loi Jospin de 1989 et les missions des enseignants de 1997 étaient un minimum requis) mais aussi des réformes de structure relatives à la sociologie de l'organisation du système éducatif qu'il convenait de réduire à l'enseignement secondaire, principe de réalité oblige étant donné les 5 heures de cette épreuve. Il s'agissait donc ici de contextualiser ses propos au travers d'une analyse critériée des réformes de l'école moyenne entreprises depuis les années 1920 avec E. Herriot, années 1930 (J. Zay et Front populaire), Carcopino (1941), Berthoin (1959), Fouchet-Capelle (1963), Haby (1975), Savary – Jospin – Fillon – Peillon (années 1980-2015), etc.

Mais les réformes du système éducatif peuvent aussi être appréhendées sur le plan pédagogique à travers les réflexions menées au sein de commissions de travail chargées de réfléchir



à la modernisation des contenus d'enseignement. Ici pouvaient être appréhendées les influences des compagnons de l'université nouvelle (à partir de 1918), de la politique de J. Carcopino sous Vichy, des commissions verticales (années 1980), Prost (lycée), Bourdieu-Gros (et la charte des programmes) mais aussi les commissions disciplinaires, telles que la commission Rouchette (français), Laguarrigue (sciences), Lichnerowicz (mathématiques) des années 1960 et/ou 1970 (Cf. D'Enfert, R. et P. Kahn, P. (dir.), *La réforme des années 1960*, PUG, 2011).

Pour chacun de ces cas particuliers, il était donc possible de souligner des prises en comptes différenciées (importante, partielle, décalée, contre temps, avant-gardiste, en suivant, en s'opposant, en redéfinissant) mais aussi des engagements (actifs, passifs) et des préoccupations de natures et d'ordre divers (en continuité, en rupture, voulus, choisis imposés) des enseignants d'EPS. En croisant les supports d'investigations, que sont les textes officiels, les conceptions et les pratiques, les candidats pouvaient alors engager de véritables analyses différentielles des orientations axiologiques, docimologiques, structurelles et pratiques de l'EP en termes d'engagement et d'attention portées à l'hétérogénéité des élèves.

## **1.2. NIVEAUX DE PRODUCTION À TRAVERS LES CRITERES DU BANDEAU DE CORRECTION**

Le classement des copies est réalisé à partir de plusieurs critères complémentaires qui fonctionnent successivement.

Un premier niveau d'évaluation conduit à classer la copie dans l'un des quatre niveaux du bandeau (présentés de façon détaillée ci-dessous), d'une part à partir de la compréhension et du traitement du sujet, d'autre part à partir de la problématisation du sujet. La compréhension et le traitement du sujet renvoient au niveau de réponse à la question posée par le sujet. La problématisation renvoie à la définition et à la mise en tension des termes du sujet.

Un second niveau d'évaluation conduit à positionner la copie plus finement à l'intérieur de l'un des quatre niveaux, à partir de l'argumentation déployée. Ce critère englobe la pertinence, la maîtrise et la variété des connaissances théoriques, institutionnelles et professionnelles utilisées pour traiter le sujet. Ce critère englobe les aspects quantitatif (nombre et variété) et qualitatif (précision et degré de maîtrise). De façon spécifique à l'épreuve d'écrit 1, ce curseur infra niveau dépend également des références mobilisées, de la contextualisation de la réponse et de l'intégration des enjeux sociétaux (facteurs endogènes et/ou exogènes, nature des transformations scolaires en lien avec les réformes structurelles et /ou disciplinaires), la place accordée à la première partie de la citation, la prise en compte de l'engagement et de la préoccupation des enseignants.

Ces deux premiers niveaux appréhendés conjointement conduisent à situer une copie sur l'un des quatre niveaux du bandeau.

En troisième et dernier lieu, l'orthographe, la syntaxe et/ou la présentation peuvent pénaliser la copie à hauteur de trois points, tout comme une maîtrise insuffisante de la langue.

Outre cette logique de classement et d'évaluation en plusieurs phases, certains cas de figure particuliers peuvent conduire à positionner une copie dans l'un des 4 niveaux. Lorsqu'il n'y a pas de conclusion ou que la conclusion n'est pas conforme aux attentes (par exemple une conclusion de 3 ou 4 lignes), la copie est déclassée d'un niveau (une copie positionnée en niveau 3 est située finalement au niveau 2). L'absence dans le développement d'une partie annoncée en introduction conduit aussi à déclasser la copie d'un niveau (par exemple une copie classée en niveau 2 passe en niveau 1). Lors d'un tel déclassement, la position de la copie à l'intérieur du niveau inférieur tient compte des trois niveaux d'évaluation (compréhension et traitement, problématisation, argumentation) et de la forme du devoir.

### **Niveau 1 :**

Plusieurs cas de figure peuvent amener à situer une copie à ce premier niveau :

- absence d'une partie annoncée en introduction et de la conclusion : copie positionnée au maximum en haut de niveau 1
- copie non finie (introduction ou introduction plus une partie du développement) : copie positionnée au maximum au milieu du niveau 1.

Plus largement, les copies situées au niveau 1 témoignent de fortes lacunes au plan de la compréhension et du traitement du sujet. Elles abordent généralement par hasard un des mots clés du sujet mais ne fournissent pas de réponse au sujet, et aboutissent éventuellement à un hors sujet ou à des propos incohérents. Les copies sont souvent lapidaires ou inconsistantes. La dérive systématique sur des thématiques connexes peut conduire à une fresque historique sur l'EPS. Au plan de la problématisation, les notions ne sont généralement pas définies, et la citation du sujet n'est pas prise en compte dans la copie. L'enjeu de la prise en compte de l'hétérogénéité n'est pas abordé ou noyé dans un discours générique sur l'histoire de l'EPS.

## **Niveau 2 :**

Les copies situées au niveau 2 développent une réponse centrée sur la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en EPS. Elles n'abordent pas la préoccupation des enseignants d'EPS en faveur des élèves les plus fragiles. Il s'agit donc d'une réponse lacunaire. Les candidats peuvent évoquer certains analyseurs reliés implicitement au sujet.

Les notions sont plus ou moins définies et référencées, mais pas mises en tension. Le problème posé par le sujet n'est donc pas énoncé. L'hétérogénéité et la fragilité des élèves ne sont pas mises en lien. Les copies témoignent aussi d'une approche réductrice de la définition et de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Les copies situées à ce niveau se contentent souvent de distinguer par exemple l'hétérogénéité sociale (en lien avec les ordres d'enseignement par exemple) et l'hétérogénéité sexuelle (en lien par exemple avec des pratiques physiques distinctes en EP, ou des structures scolaires qui séparent les élèves filles et garçons). Certaines copies distinguent uniquement hétérogénéité physique et sexuelle. D'autres traitent de l'hétérogénéité des élèves de façon trop globale, sans toujours situer précisément les critères en jeu. Les copies manquent souvent de nuances, en développant par exemple le passage de l'absence de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves à la fin du XIXe siècle, à une prise en compte totale de nos jours. La lecture des Instructions officielles de 1945 traduit également souvent un manque de nuance, en limitant l'approche de l'hétérogénéité des élèves à des critères physiologiques.

Au-delà de ces caractéristiques communes au niveau 2, deux cas de figure ont été distingués et ont permis d'affiner le classement des copies :

- les copies qui traitent uniquement de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en EPS ont été classées entre le bas et le milieu du niveau 2. Les copies qualifient la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (par exemple : une prise en compte plus ou moins importante selon les périodes, d'une prise en compte discriminante vers une prise en compte égalitaire, d'une prise en compte de l'hétérogénéité sexuelle vers la prise en compte d'une hétérogénéité sociale).
- les copies qui traitent à la fois de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en EPS et des transformations scolaires ont été situées entre le milieu et le haut du niveau 2. La réponse articule la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et les transformations scolaires, souvent appréhendées à travers un processus de démocratisation ou de massification de l'école. Les copies peuvent pointer également des convergences ou des décalages temporels entre les transformations scolaires et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (par exemple avec l'instauration tardive des cours mixtes en EPS). Elles peuvent souligner l'influence de certaines transformations scolaires sur la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (par exemple l'impact de la création du collègue unique sur l'hétérogénéité sociale...). Les meilleures copies qualifient la nature de l'adaptation (plus ou moins forte, permanente, immédiate...) et les leviers en jeu (formes de pratiques, contenus d'enseignement, modèles pédagogiques, évaluation...).

## **Niveau 3 :**

Les copies situées à ce troisième niveau du bandeau articulent l'élément central de la citation de la Ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, les « réponses apportées aux élèves les plus fragiles », avec la question du sujet. Ces copies témoignent d'une compréhension du sujet dans sa globalité.

Les candidats traitent de la fragilité des élèves et l'articule avec la prise en compte de l'hétérogénéité et/ou les transformations scolaires.

Par conséquent, la caractéristique majeure des copies classées à ce niveau de bandeau est la capacité à définir, traiter, problématiser et mettre en perspective les réponses apportées aux élèves les plus fragiles avec la question de la préoccupation des enseignants à prendre en compte l'hétérogénéité au regard des transformations scolaires. Les concepts de fragilité et d'hétérogénéité sont définis, mis en lien et explicités dès l'introduction (exemple, les décrocheurs scolaires, les élèves scolarisés dans le réseau de l'éducation prioritaire ...)

D'autre part, si la réponse au sujet articule la citation avec la question, elle n'apporte pas de nuance alors que les candidats étaient invités à questionner et relativiser l'intensité et la nature de l'engagement des enseignants d'EPS en faveur des élèves les plus fragiles dans leur soucis de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves.

Toutefois, nous avons distingué les copies capables d'articuler la citation avec tout ou partie des différents éléments portés par la question du sujet.

Ainsi, à ce niveau de production, nous avons discriminé deux niveaux de copies afin de les classer en haut ou bas de niveau 3 :

- les copies situées en haut de niveau se distinguent par une réponse au sujet qui traite de la fragilité des élèves en l'articulant à la fois avec la prise en compte de l'hétérogénéité et l'enjeu des transformations scolaires. Les candidats problématisent la citation en la mettant

en perspective avec les deux enjeux de la question portée par le sujet : la prise en compte de l'hétérogénéité et les transformations scolaires ;

➤ les copies évaluées en bas de niveau articulent la citation avec l'un des deux éléments de la question, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves ou l'adaptation aux transformations scolaires.

#### **Niveau 4 :**

Les copies placées à ce niveau traitent le sujet dans son intégralité. Elles se démarquent du niveau précédent par le fait qu'elles analysent l'engagement et la préoccupation des enseignants d'EPS à apporter des réponses aux élèves les plus fragiles, articulés avec la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et l'adaptation aux transformations scolaires.

Dès l'introduction, le candidat analyse et commente la citation en la contextualisant (par exemple, il devient crucial pour madame la Ministre de donner des réponses aux élèves les plus fragiles car l'école veut désormais faire réussir tous les élèves, même si elle lutte contre l'échec scolaire depuis plus de trente ans et qu'elle a déjà donné des réponses aux élèves en difficultés en mettant en place certains dispositifs (ZEP, classes-relais, ECLAIR, REP+...).

Toutes les notions du sujet sont définies. Les élèves les plus fragiles et la prise en compte de l'hétérogénéité sont appréhendées dans différentes dimensions (corporelle, sociale, scolaire, culturelle, sexuée...). Ainsi, selon les périodes de l'histoire, les élèves les plus fragiles seront les élèves qui présentent moins d'aptitudes physiques (les filles ou les plus chétifs), les élèves issus de milieux modestes et moins favorisés culturellement qui disposent moins des « codes » pour réussir à l'école ou encore les élèves en situation de handicap.

Mais, à ce niveau, c'est surtout l'engagement (appréhendé généralement comme l'investissement et les actions mises en œuvre) des enseignants d'EPS à aider en priorité les élèves les plus fragiles qui est questionné (par exemple, l'engagement des enseignants sur cette question est variable et de nature différente au cours de l'histoire ...). L'engagement des enseignants est ainsi analysé et expliqué, au regard notamment de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et des transformations scolaires (par exemple, la prise en compte des élèves les plus fragiles par les enseignants d'EPS peut notamment être dictée par des transformations scolaires) mais aussi au regard des enjeux qui traversent la discipline.

Dans les meilleures copies, la démonstration est donc précise et nuancée sur l'engagement des enseignants d'EPS (la question du sujet débute par « dans quelle mesure »). Par exemple, si à certains moments de l'histoire, l'engagement d'aider les plus fragiles demeure une faible préoccupation chez la majorité des enseignants d'EPS, certains d'entre eux se distinguent et se soucient de proposer une EP pour les plus fragiles.

### **1.3. CONSEILS AUX CANDIDATS:**

- Les recommandations suggérées dans le rapport d'écrit 1 de la session 2014 restent valables pour l'écrit 1 du CAPEPS-CAFEP rénové 2015. Une fois encore, les membres du jury souhaitent rappeler que l'épreuve d'écrit 1 du CAPEPS et du CAFEP nécessite des candidats un entraînement à une réflexion et à une rédaction en temps limité à partir des items du programme. Ils estiment qu'une analyse des termes du sujet doit être menée dès l'introduction, le traitement implicite des notions nuisant à la compréhension des choix du candidat. Les membres du jury déplorent la lecture de devoirs formatés et où ils remarquent, parfois d'une manière grossière, des blocs argumentaires « préétablis », replacés quel que soit le sujet avec très peu d'adaptation. Ils dénoncent une telle stratégie qui s'avère finalement toujours préjudiciable à la qualité de la réponse produite.

- De plus, les notions doivent être contextualisées, et la discussion de ces dernières gagne à être nuancée ou questionnée selon les époques.

- Pour autant, l'équilibre du devoir doit refléter la globalité de la réflexion. Trop de devoirs présentent une structure déséquilibrée. Si l'on note un effort louable au niveau de l'introduction, l'équilibre du devoir laisse cependant apparaître des lacunes sur les connaissances et références. De fait, celles-ci ne permettent pas un traitement homogène des différentes périodes.

- La conclusion du devoir est un espace qui gagnerait à être mieux exploité. Si elle présente souvent un rappel des réponses développées dans chacune des parties, le jury déplore le manque d'engagement critique et d'ouverture.

- Par ailleurs, les copies attestent d'un volume intéressant de connaissances. Les membres du jury invitent toutefois les candidats à faire preuve d'une maîtrise plus fine de ces dernières qui doivent être référencées précisément et explicitement reliées aux items du programme du concours. Par ailleurs, ils invitent les candidats à mieux les intégrer dans leur démonstration et ainsi faire preuve d'une utilisation à bon escient de leurs connaissances.

- Concernant la maîtrise des compétences rédactionnelles, le jury souhaite encourager les candidats à effectuer une relecture orthographique. De même, le jury souhaite rappeler qu'une calligraphie soignée et une encre foncée permettent une meilleure lecture des copies.

### **1.3.1. Méthodologie adoptée pour la correction des écrits 1 et 2 : mise en œuvre d'un « pré-bandeau commun » de correction**

Dans un souci d'harmonisation et de mise en cohérence des outils d'évaluation des épreuves du CAPEPS rénové, le jury s'est appuyé sur le « pré-bandeau » de correction commun aux deux écrits élaboré lors de la session exceptionnelle. Nous en rappelons la philosophie générale dans les paragraphes qui suivent.

Outre l'harmonisation dans les procédures de correction, cet outil met en évidence certains éléments communs aux deux écrits servant d'entrée et de support au positionnement des copies, à leur classement et à leur notation. Nous ne saurions que trop recommander aux candidats et aux formateurs de prendre connaissance de ces éléments génériques et transversaux qui ont ensuite été repris – pour chaque écrit – au regard de la spécificité du programme des écrits 1 et 2 et du libellé de la session 2014 rénovée.

Deux critères communs ont été travaillés à quatre niveaux de production : la compréhension du sujet et son traitement (1) ; la problématisation (2). Un troisième critère permet l'ajustement d'un curseur à l'intérieur d'un niveau : l'argumentation (3).

### **1.3.2. Compréhension et traitement du sujet.**

L'entrée dans le bandeau se fait par ce premier critère qui permet de repérer un niveau de réponse à la question posée dans le libellé.

Niveau 1 : pas de réponse, hors sujet, dérive systématique vers des thématiques connexes, discours incohérent.

Niveau 2 : réponse lacunaire qui comporte quelques éléments implicitement reliés au sujet.

Niveau 3 : plusieurs éléments de réponse sont apportés de manière pas toujours organisée. Ils sont la plupart du temps explicitement reliés au sujet.

Niveau 4 : réponse élaborée et structurée. Les éléments de réponse sont explicitement reliés au sujet.

### **1.3.3. Problématisation**

En lien avec le premier critère, ce deuxième élément générique est repérable au travers de la définition et de la mise en tension des termes clés du sujet. Cette mise en tension permet de montrer en quoi le sujet pose problème.

Niveau 1 : les notions ne sont généralement pas définies et par conséquent le problème ne peut être posé.

Niveau 2 : les notions sont plus ou moins définies, plus ou moins référencées mais elles ne sont pas mises en tension. Le problème posé par le sujet n'est pas énoncé et reste implicite.

Niveau 3 : les notions sont évoquées, plus ou moins définies, plus ou moins référencées et mises en tension. Le problème posé par le sujet est énoncé de manière explicite.

Niveau 4 : Les notions sont définies, référencées et mises en tension. Le problème posé par le sujet est issu d'un raisonnement et clairement énoncé.

### **1.3.4. L'argumentation**

Une fois positionné dans un niveau, ce troisième critère permet d'ajuster la note à l'aide d'un curseur intra niveau. Il renvoie à la pertinence, la maîtrise et la variété des connaissances théoriques, institutionnelles et professionnelles utiles pour traiter le sujet.

Sont donc ici pris en compte pour ajuster le curseur les aspects quantitatifs (nombre et variété des connaissances théoriques et pratiques) et qualitatifs (précision, degré de maîtrise des connaissances théoriques et pratiques). Les indicateurs d'ajustement oscillent de l'absence à la présence de références ; de la référence plaquée à la référence maîtrisée ; de la référence utile à la référence inutile ; de la mono référence à la pluri référence.

Une fois la copie positionnée dans un des quatre niveaux au regard des deux premiers critères puis ajustée dans le niveau compte tenu du troisième critère, un dernier critère peut encore faire évoluer la note : celui lié à la forme et à la maîtrise de la langue à travers la présentation, l'orthographe et la syntaxe. Lors de cette session, le jury a décidé de pénaliser jusqu'à 3 points ce dernier registre qui renvoie à l'une des compétences professionnelles communes à tous les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves.

Enfin, ont été fortement sanctionnées les copies qui présentaient les caractéristiques suivantes : pas de conclusion ou conclusion bâclée ; absence d'une partie annoncée ; copie non achevée.

Ce pré-bandeau, commun, aux deux écrits a été retravaillé par les responsables d'écrit 1 et d'écrit 2 au regard des problématiques spécifiques liées à la nature de l'écrit et notamment la nécessité d'une périodisation construite diachroniquement et synchroniquement pour l'écrit 1 et pour l'écrit 2 le lien théorie – pratique à travers l'opérationnalisation des connaissances théoriques dans la pratique et/ou la théorisation des pratiques.

## 2. Deuxième épreuve d'admissibilité

Sujet : « Au sein des disciplines d'enseignement, l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages » (Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008).

« Parmi les disciplines scolaires, l'EPS est l'unique garante pour les élèves d'un engagement corporel » (Bulletin officiel n°4 du 29 avril 2010).

Vous montrerez comment, par la connaissance théorique et pratique des processus de planification et de régulation, l'enseignant d'EPS peut créer les conditions d'un engagement corporel efficace de ses élèves.

Vous illustrerez vos propositions à partir d'exemples concrets relevant des compétences propres à l'EPS CP2 et CP5.

### PROGRAMME DU CAPEPS. BULLETIN OFFICIEL 19 AVRIL 2013

Dissertation ou étude de cas à partir de documents portant sur l'enseignement de l'EPS dans le second degré. Programme publié le 19 juillet 2013 : concevoir et mettre en œuvre un enseignement favorable aux apprentissages en éducation physique et sportive et à la réussite scolaire des élèves :

- l'acquisition de compétences et le parcours de formation pour la diversité des élèves dans un EPLE ;
- le développement des différents types de ressources d'ordre physiologique, moteur, neuro-informatique, psychologique, psychosociologique chez les élèves en EPS ;
- les savoirs académiques et professionnels (planifier, agir, interagir, réguler, évaluer) nécessaires à l'organisation du travail de l'enseignant et du travail de l'élève ;
- la prise de risque, l'émotion et l'engagement dans l'effort comme leviers d'accès aux compétences propres à l'EPS CP2 et CP5.

### SITUATION DE L'ÉPREUVE ET DU SUJET DANS LE CONTEXTE DU CONCOURS

Dans la seconde épreuve d'admissibilité, il s'agit de répondre à une question précise formulée au regard de l'exercice du métier pour lequel le concours est ouvert. Le niveau d'exigence suppose la capacité à formuler des choix éclairés et pertinents pour intervenir efficacement en EPS, dans le milieu scolaire, au second degré. Le candidat doit faire la preuve de l'acquisition de connaissances scientifiques, disciplinaires, pluridisciplinaires, et institutionnelles nécessaires à la pratique professionnelle articulées avec les situations rencontrées sur le terrain. Ces dernières doivent être analysées à l'aide d'outils conceptuels et éclairées des apports de la recherche universitaire. À ce titre, la mise en synergie de l'expérience professionnelle et des connaissances disciplinaires et pluridisciplinaires est requise. Cela exige la capacité de dépasser le simple fait de réciter un cours ou de faire montre d'érudition pour aller vers une prise de décision distanciée en milieu éducatif complexe.

Le sujet à traiter s'inscrit dans une logique définie par des textes délimitant les modalités de l'épreuve et par un programme. De façon plus particulière, le sujet du CAPEPS rénové 2015 renvoie explicitement à la mise en relation (ou mise en tension) entre deux des quatre items du programme : « les savoirs académiques et professionnels (**planifier**, agir, interagir, **réguler**, évaluer) nécessaires à l'organisation du travail de l'enseignant et du travail de l'élève », « la prise de risque, l'émotion et **l'engagement** dans l'effort comme leviers d'accès aux **compétences propres à l'EPS CP2 et CP5** ». La difficulté pour les candidats était de bien percevoir qu'une partie seulement de ces items (en caractères gras dans le paragraphe précédent) était convoquée et qu'il était nécessaire de sélectionner les connaissances utiles délivrées en formation plutôt que de les plaquer.

#### 2.1. ANALYSE ET TRAITEMENT DU SUJET

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons aborder la forme et le fond du libellé, la problématique professionnelle soulevée, le registre argumentaire convoqué, la structuration des devoirs et les qualités rédactionnelles.

##### 2.1.1. La forme du libellé

Le libellé du sujet représente par sa forme en elle-même – sa longueur et sa complexité au sein de ces quatre parties – une réelle difficulté pour les candidats.

Les deux premières parties contextualisent la notion d'engagement corporel en référence aux programmes de collège et de lycée(s).

La troisième précise la question à laquelle il fallait répondre « Vous montrerez comment ... »

La quatrième oriente la nature de certains éléments de la réponse : les exemples concrets dans la CP2 et la CP5.

La complexité du sujet imposait aux candidats d'appréhender globalement le libellé avant d'en faire une analyse méthodique de nature à leur permettre de se positionner en tant que concepteurs pour surmonter une problématique professionnelle. Pour ce faire, il leur fallait extraire et étudier tous les termes clés et exigences du sujet, prendre de la distance avec leurs outils préconçus, opérer un tri dans leurs connaissances théoriques et pratiques pour mettre en évidence une argumentation plus approfondie et convaincante.

Une fois encore, le jury fait le constat que certains éléments du sujet ont été survolés ou évacués de l'analyse par un très grand nombre de candidats et rappelle l'intérêt d'une analyse méthodique de l'ensemble des termes du sujet qui ne se limite pas aux seules thématiques qu'il renferme et qui ne doit pas s'opérer uniquement au niveau de l'introduction.

### 2.1.2. Le fond du libellé à travers le repérage et l'analyse des termes du sujet

À travers sa longueur et sa complexité, le sujet amène à définir pour mettre en relation deux blocs sémantiques clés et centraux : d'une part les « **processus de planification et de régulation** » et d'autre part « **un engagement corporel efficace** » des élèves en EPS.

### 2.1.3. Problématique professionnelle soulevée par le sujet

La mise en tension de ces deux blocs sémantiques permettait de cibler la problématique professionnelle spécifique à l'EPS soulevée par le sujet pouvant être reformulée synthétiquement de la façon suivante : **en quoi, comment, dans quelle mesure et à quelles conditions, l'enseignant d'EPS peut-il prendre appui sur la planification et la régulation pour créer les conditions favorables d'un engagement corporel efficace des élèves.**

Une analyse méthodique des quatre parties constitutives du libellé facilitait la contextualisation, l'explicitation, la compréhension de cette problématique professionnelle. Pour cela, le libellé invitait les candidats :

- **à mobiliser des connaissances théoriques et pratiques** sur les processus de planification et de régulation pour les intégrer dans une stratégie d'enseignement permettant de créer les conditions d'un engagement corporel efficace des élèves en EPS ;
- **et à faire des propositions concrètes** dans la CP2 et la CP5.

Il était donc attendu des candidats qu'ils cernent, prélèvent, identifient la spécificité des CP2 et CP5 pour questionner et répondre au sujet, choisir leurs références (scientifiques, théoriques, professionnelles, institutionnelles) et nourrir leurs illustrations.

Rares sont les candidats qui ont exploré et exploité les différentes ouvertures que la mise en tension éclairée et nuancée des mots clés du libellé (engagement corporel efficace - processus de planification et de régulation) permettaient d'investiguer. Quatre niveaux de production ont été dégagés par le jury et sont présentés en page 23.

### **Le registre argumentaire : pertinence et maîtrise des connaissances et des références mobilisées. Mise en perspective critique dans le cadre de l'exercice professionnel**

Les paragraphes qui suivent rappellent le statut et la fonction des connaissances dans l'écrit 2, ciblent des registres de connaissances et références utiles pour problématiser et traiter le sujet, renouvellent quelques recommandations relatives à leur usage raisonné et pertinent au service d'une démonstration.

Au vu de la variété et de la diversité des connaissances et références mobilisables pour traiter le sujet, les rédacteurs du rapport ont opté pour l'évocation en notes de bas de pages de quelques références rarement ou jamais citées dans les copies permettant d'ouvrir, d'éclairer ou d'approfondir la définition des termes clés du libellé et/ou de nourrir un argumentaire pertinent. En aucun cas, il ne s'agit de privilégier l'ancrage dans telle ou telle orientation scientifique et encore moins de faire un inventaire exhaustif des références potentiellement convocables dans le domaine, ce qui serait illusoire vu le nombre, la richesse et le développement des travaux dans les différentes disciplines contributives.

Le candidat doit garder constamment à l'esprit que toute référence est pertinente à partir du moment où elle contribue à l'émergence de la problématique et sert une démonstration qui apporte des éléments de réponse aux questions soulevées par le sujet.

### *Statut des connaissances : mode d'emploi*

Si la dissertation a pour enjeu la mobilisation des connaissances du candidat, il convient de rappeler ici que celles-ci ne sont pas premières et qu'elles doivent être mobilisées afin de servir utilement l'analyse du libellé qui conduira à l'émergence de la problématique professionnelle. Une surcharge de références inappropriées, plaquées et/ou juxtaposées nuit à la compréhension de la logique d'analyse puis de traitement du sujet par le candidat. Ainsi, le jury rappelle une fois encore qu'il convient d'armer le raisonnement de connaissances judicieusement choisies, éclairant le traitement et ne cherchant pas à s'y substituer ou à le brouiller (par exemple la succession de citations approximatives mal exploitées). Le jury constate à nouveau que les références théoriques, professionnelles, scientifiques et institutionnelles, relativement fréquentes dans les copies, sont souvent imprécises, lacunaires et parfois inexacts. Rarement réactualisées et renouvelées au regard des avancées actuelles des recherches dans le domaine des sciences de l'intervention, ces références ne sont pas toujours mises au service d'une démonstration cohérente et pertinente au regard de la spécificité du libellé.

### *Nature des connaissances et références utiles*

L'arrêté du 19 avril 2013 publié au B.O. du 27 avril 2013 (annexe 1) stipule que l'épreuve écrite n°2 « a pour but d'évaluer la capacité du candidat à mobiliser des connaissances scientifiques issues des champs de la didactique, de la pédagogie, des sciences humaines et sociales, des sciences du vivant, des connaissances techniques et professionnelles nécessaires à la compréhension des conditions d'enseignement et d'apprentissage favorisant les acquisitions des élèves dans les établissements du second degré. »

Ainsi, la spécificité du sujet nécessitait que soient prioritairement mobilisées des connaissances et références en liens directs avec deux blocs sémantiques clés du libellé : « **l'engagement corporel efficace** » et « **les processus de planification et de régulation** ».

La question des conditions **d'un engagement corporel efficace** est au cœur de la discipline EPS et met en valeur sa spécificité. La motricité est ici à envisager dans toutes ses dimensions<sup>1</sup>. De manière globale, ce syntagme (engagement corporel efficace) renvoie à la mobilisation active et volontaire dans l'action motrice d'un ensemble de ressources pour atteindre un ou plusieurs objectifs. Cette définition générique laisse entrevoir au moins deux visions de la notion d'engagement corporel<sup>2</sup> : « étroite » ou limitée aux ressources motrices ; plus « élargie » intégrant d'autres types de ressources (cognitives, affectives, etc.)<sup>3</sup>. Ces deux visions, perceptibles dans les copies, ne permettaient pas d'envisager les mêmes développements. Cette définition générique met également l'accent sur l'évidence du rôle actif et volontaire de l'élève et sur le fait *in fine* que cet engagement corporel relève de sa responsabilité<sup>4</sup>.

Le jury a fait le constat de la difficulté de certains candidats à définir la notion d'engagement corporel et à la relier avec le qualificatif « efficace » qui pouvait être abordé de manière connexe en termes d'effets, d'efficience, de pertinence ou encore d'effectivité ou de performance<sup>5</sup>. Plusieurs approches de la notion d'efficacité pouvaient là encore voir le jour entre une extrémité « fermée », ramenée à la production de performance et/ou de résultats de l'action motrice et une extrémité plus « ouverte » formulée puis traitée en termes de construction et de développement de compétences. Là encore, ces divers positionnements orientaient différemment les registres argumentaires convoqués. S'il était attendu que le candidat se positionne au regard de cette notion d'efficacité, le jury remarque à regret que très souvent ce terme a été absent de l'analyse et/ou est resté dans l'implicite.

Tel que formulé, le libellé amenait le candidat à mobiliser à bon escient un corpus de connaissances théoriques et pratiques afin de considérer **les processus de planification et de régulation** comme des moyens possibles pour créer les conditions d'un engagement corporel efficace et, en conséquence, à les envisager comme des outils professionnels utiles et pertinents mobilisés de manière interactive en vue de guider chaque élève dans ses apprentissages. De manière générale,

---

<sup>1</sup> Cognitive, affective et motrice.

<sup>2</sup> Pour Guillaume Routier, la notion d'engagement corporel « désigne une manière d'agir, d'être, un type d'exposition au danger, conscient et assumé, dont sont porteuses certaines modalités de pratiques physiques ou sportives. ». Cette notion renvoie à la fois au « faire » et à l'« être », (Routier, 2012, p. 80)

<sup>3</sup> Et notamment des attitudes. En psychologie sociale, certains théoriciens considèrent l'engagement comme l'ensemble des conséquences d'un acte sur le comportement et les attitudes des sujets (Kiesler, 1971 ; Joule & Beauvois, 1998). Cette entrée dans la notion pouvait permettre un regard critique sur la notion d'engagement. Dans le domaine de la pratique physique et sportive, Isabelle Quéval interroge deux modèles d'engagement en tension : celui de l'accomplissement et celui du dépassement. Elle note que cette dualité se retrouve au sein de l'EPS entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement facultatif dans le cadre de l'association sportive (Quéval, 2004).

<sup>4</sup> Dans leur ouvrage « Sociologie de l'engagement corporel », Bastien Soulié et Jean Corneloup analysent entre autre le lien entre la prise de risque et l'engagement corporel dans les pratiques dites « extrêmes » (Soulié & Joule, 2007).

<sup>5</sup> Pour plus de précisions sur ces notions, se référer aux travaux d'Olivier Sénéchal (Sénéchal, 2004).



les candidats ont perçu que la **planification** était du côté de la phase de conception de l'enseignement, phase dite « pré-active » au cours de laquelle le professeur prévoit et anticipe - dans la mesure du possible - les objectifs visés à court, moyen et plus long termes en référence aux compétences attendues des programmes ainsi que les différentes situations d'apprentissage permettant d'atteindre ces objectifs<sup>6</sup>. Le **régulation**, qui introduit une idée de guidage, d'ajustements voire de réorientation pendant voire après l'action, renvoie davantage aux phases interactive et retro-interactive de l'enseignement-apprentissage<sup>7</sup>. Ces deux processus inter reliés étaient à considérer conjointement selon une approche dialectique<sup>8</sup>. Le jury fait le constat d'une grande hétérogénéité dans la mobilisation et la maîtrise des connaissances théoriques et pratiques relatives à ces deux gestes professionnels organisateurs de l'activité de l'enseignant et de l'élève. Il relève également que dans la plupart des copies, cette mobilisation se réduit à une définition des termes de planification et/ou de régulation. Plus ou moins implicites, plus ou moins référencées et rarement mises en relation, ces définitions ont été plus ou moins organisatrices de la réflexion et du traitement. Fréquemment oublié, le terme de processus invitait le candidat à ne pas limiter le discours aux seuls effets et conséquences visibles ou immédiates de la planification ou de la régulation mais bien à envisager son action en s'inscrivant dans une temporalité.

La dernière partie du libellé ciblait les compétences propres dans lesquelles les candidats devaient développer des exemples concrets afin d'illustrer et de proposer les ouvertures que l'analyse méthodique et la mise en tension des deux blocs sémantiques clés du libellé leur permettaient d'entrevoir. Le jury attendait du candidat qu'il s'appuie sur l'essence des CP2 et CP5 pour nourrir ses illustrations.

Ainsi, les exemples comme les compétences visées devaient être issues des APSA relevant de la CP2 et CP5, sans dénaturer les enjeux, la nature et la spécificité (logique interne) des activités retenues et servir la démonstration. Les exemples variés en termes d'APSA, couvrant tout le cursus de formation (collège au lycée), prenant en compte des publics différents dont ceux à besoins éducatifs particuliers ont été appréciés à partir du moment où ils étaient clairs, cohérents, suffisamment détaillés, réalistes, justifiés avec des références actuelles issues de la littérature, et dont l'argumentation était de façon explicite en lien avec le libellé du sujet. Dans quelques copies, le jury déplore la caricature exagérée voire extrême de certains profils d'élèves se manifestant dans de rares cas par des propos irrecevables de nature sexiste, dévalorisante ou discriminante (par exemple pour les élèves de LP).

En fonction des exemples développés, le candidat pouvait alors mobiliser utilement des connaissances et références diverses sur un ensemble de procédures didactiques et pédagogiques utilisées ou utilisables par un enseignant d'EPS concepteur pour créer les conditions d'un engagement corporel efficace en lien avec les caractéristiques et les ressources (physiologiques, motrices, psychologiques, sociales) des publics d'élèves concernés (handicap, filles, garçons, collégiens, lycéens) mobilisées dans les APSA issues de la CP2 et CP5 dans les contextes particuliers des EPLE (collège, lycées).

Concernant ces exemples concrets, le jury remarque une grande hétérogénéité à plusieurs niveaux : faisabilité et pertinence des exemples ; énonciation des compétences propres CP2 et CP5 ; qualité des exemples (dialectique théorie-pratique) ; diversité des publics et des contextes ; prise en compte de la temporalité, etc. Ces variations sont autant d'éléments de classement des copies.

Pour conclure sur ce point, le jury relève encore cette année de très fréquentes approximations en ce qui concerne les références convoquées, les auteurs, les années, les ouvrages et parfois même les idées ou les résultats de travaux. Ces références restent dans l'ensemble peu actualisées. Les textes institutionnels, souvent mentionnés, sont plus ou moins bien utilisés et maîtrisés. Le jury rappelle que la précision, le nombre des sources citées ainsi que la référence à des travaux scientifiques relativement récents représentent des éléments de valorisation de la copie pour peu qu'ils soient véritablement utilisés pour l'argumentaire et non seulement plaqués dans le texte. Sur ce point, le jury

---

<sup>6</sup> S'inscrivant dans le paradigme du *teacher thinking* qui s'est intéressé aux réflexions des enseignants pendant la phase de planification, Philippe Wanlin présente, entre autres, comment la planification enseignante peut être conceptualisée, les différents types de planification mis en œuvre, les éléments qui la composent, les dilemmes auxquels sont confrontés les professeurs et les facteurs qui les influencent (Wanlin, 2009).

<sup>7</sup> Dans sa thèse intitulée « Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et professionnalité enseignante », Jean-Marie Boudard définit les régulations didactiques comme un ensemble de communications verbales et de gestes de l'enseignant, adressées à un ou des élèves engagé(s) dans une tâche donnée suite à une phase d'observation. En référence aux approches sociales de l'enseignement-apprentissage (E/A), il montre comment « l'enseignant en EPS participe potentiellement à l'efficacité des apprentissages en se positionnant en tant que régulateur externe. Par ses communications, il modifie l'environnement cognitif des élèves, leurs intentions d'action, faisant le pari que ces nouvelles intentions (cognitives ou métacognitives) favoriseront leurs apprentissages. Il n'est plus seulement un « énonciateur » de tâches, de savoirs ou de règles avant ou après la tâche mais partie intégrante de la situation d'E/A ». (Boudard, 2011, p.34).

<sup>8</sup> Dans une note de synthèse portant sur « les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction », Pascal Bressoux et ses collaborateurs mettent en avant comment l'activité de planification influence voir détermine la phase interactive et inversement (Bressoux, 2003).

rappelle aux candidats et aux formateurs la nécessité de se rapprocher des exigences de l'épreuve en étayant les connaissances par des références actualisées et de première main, pertinentes et variées. L'actualisation, la diversification et l'approfondissement des sources issues de la recherche notamment en STAPS, en sciences de l'intervention et en Sciences de l'Éducation est nécessaire pour une préparation efficiente et pertinente de l'épreuve.

## 2.2. STRUCTURATION DU DEVOIR ET QUALITÉS RÉDACTIONNELLES

Pour la plupart, les candidats ont fait l'effort de rédiger des devoirs complets (introduction, développement, conclusion) pour tenter de répondre au sujet posé. De nombreuses copies témoignent d'une méthodologie et d'une maîtrise de la langue française convenables qui permettent au correcteur de comprendre la réflexion menée.

Les introductions sont plutôt soignées et organisées autour d'une méthodologie. Elles font apparaître une contextualisation, une définition plus ou moins référencée d'une partie ou de l'ensemble des termes du sujet, un questionnement le plus souvent large, une tentative de problématique et une annonce de plan.

Les développements ont tendance à s'organiser autour de deux ou trois parties annoncées mais qui ne sont pas toujours équilibrées ni explicitement reliées.

La conclusion est rarement absente ou bâclée.

**Les meilleurs candidats** utilisent leurs qualités d'écriture au service du raisonnement, de façon à mettre en tension les différents termes du sujet. Ces devoirs sont structurés (les différentes parties apparaissent clairement) et aérés (utilisation à bon escient de connecteurs logiques adaptés et variés : « donc, alors, toutefois, c'est ainsi, nous pouvons ajouter... »). Le vocabulaire (spécifique notamment) est adapté, voire recherché. Les arguments sont imbriqués et explicites, des illustrations et des références étayent le propos. La conclusion ouvre des perspectives.

Le candidat guide le lecteur-correcteur afin de lui permettre d'identifier les étapes de sa réflexion.

**Les moins bonnes copies** apparaissent quant à elles souvent formatées. Les candidats croient répondre à la question posée en reformulant plusieurs fois les termes du sujet, de façon mécanique. La problématique est floue voire absente ou ne constitue qu'une simple paraphrase du sujet. Le plan n'est pas toujours annoncé. L'introduction est minimaliste. Il manque dans le développement une logique argumentaire en lien avec le problème professionnel soulevé.

Il arrive que le niveau de langage soit familier ou que le candidat abuse d'abréviations. L'orthographe et la syntaxe sont (très) lacunaires ; le vocabulaire spécifique à la culture de la discipline n'est parfois pas maîtrisé. Des mots sont oubliés.

Il est alors difficile pour le correcteur d'identifier les différentes étapes du raisonnement.

### → Quelques conseils aux candidats :

- séparer les différentes parties ou paragraphes, les idées défendues doivent être identifiables facilement et ordonnées ;
- structurer son argumentation (je vais montrer, prouver, justifier que...)
- maîtriser les connecteurs logiques pour élever le discours et guider le correcteur ;
- prendre le temps de relire la copie pour éviter un maximum de fautes d'orthographe ;
- une seule idée par phrase ;
- utiliser un vocabulaire spécifique et renoncer aux termes complexes qu'il ne maîtrise pas ;
- éviter le style narratif ;
- utiliser le « nous » plutôt que le « on » et réserver éventuellement l'usage du « je » à une prise de position personnelle.

Trop de devoirs témoignent d'un manque de considération de **la copie comme outil de communication** : écriture mal soignée et parfois illisible (ce phénomène s'accroissant au fil de la copie), feuilles raturées et sales, abus de correcteurs blancs. Cette difficulté de lecture et de compréhension supplémentaire imposée au correcteur pénalise le plus souvent les candidats.

## 2.3. NIVEAUX DE PRODUCTION À TRAVERS LES CRITÈRES DU BANDEAU DE CORRECTION

Le jury formule ici des repères de nature à comprendre la logique de positionnement des copies dans un bandeau de correction. Nous renvoyons également le lecteur à la partie commune aux deux écrits (pré-bandeau de correction).

### **NIVEAU 1.**

Les notions clés « engagement corporel » et/ou « processus de planification et de régulation » ne sont pas traitées.

Des « effets d'annonce » apparaissent parfois en début de dissertation mais ne sont pas mobilisés ensuite dans le traitement du sujet. Certaines copies confondent l'engagement corporel avec le concept de motivation. L'efficacité est le plus souvent occultée ou demeure implicite. De fréquentes dérives sur des thématiques connexes (ressources, émotions, effort, plaisir) ne font l'objet d'aucune mise en lien avec le sujet.

Les illustrations sont souvent caricaturales voire stigmatisantes. Par exemple : « *En lycée professionnel, les garçons, obèses et chahuteurs, resteront sur le mobile force en musculation* » ou « *Les filles, démotivées par la dépense énergétique, pratiqueront le step sous la forme de chorégraphies à visée esthétique* ». Certains exemples ne correspondant pas à la spécificité des CP2 et CP5 (le step est décliné en activité de CP3, la course en durée en activité de CP1) ou sont hors-sujet (CP1, CP3 ou CP4).

On trouve également à ce niveau les copies non achevées ou présentées sous un format non conforme aux exigences d'une dissertation (pas de conclusion, présence de schémas, catalogue, tirets, syntaxe et orthographe non acceptables dans un concours de la fonction publique de catégorie A).

### **NIVEAU 2.**

Les copies qui ont été positionnées dans ce niveau présentent une réponse lacunaire à la question posée. Les définitions de l'engagement corporel (par exemple : « *[...] les élèves produisent des efforts suffisants, gages d'apprentissages* ») et des processus de planification (par exemple : « *l'activité de l'enseignant avant la leçon* ») et de régulation (par exemple : « *l'adaptation pédagogique des contenus aux réponses motrices des élèves* ») sur lesquelles elles s'appuient sont trop génériques pour engager un questionnement professionnel complexe permettant de répondre à la question posée.

Les introductions donnent parfois l'impression d'une mise en lien des termes clés, mais le corps du devoir fait apparaître que cette relation est purement formelle et relève de la simple juxtaposition (par exemple : « *Le professeur, en cherchant à faire éprouver du plaisir à ses élèves dans leur pratique de l'escalade, leur permettra de s'impliquer de façon dynamique et durable* »).

Le problème posé par le sujet reste implicite et le doute subsiste quant à sa compréhension par le candidat. Cela se traduit par l'apparition sporadique de quelques éléments de réponse non explicitement reliés au sujet. L'argumentation repose très largement sur un mode descriptif.

Les connaissances institutionnelles, et notamment les compétences attendues, restent défailtantes. De plus, la CP2 est régulièrement restreinte à la sécurité et la CP5 au projet ou à l'autonomie.

Ces copies présentent des illustrations là encore plaquées et/ou centrées sur des relations implicites entre « l'engagement corporel » et « les processus de planification et de régulation ».

Certaines tâches, sans véritables régulations opérationnelles de l'enseignant, apparaissent « magiques ». Ainsi, par exemple, faire vivre à des lycéens les différents mobiles des activités de la CP5 suffirait à entretenir leur engagement moteur et à les rendre autonomes.

### **NIVEAU 3.**

À ce niveau, plusieurs éléments de réponse apparaissent dans les copies et sont explicitement reliés au sujet. Les candidats parviennent à expliquer voire, pour certains, à démontrer comment les processus de planification et de régulation peuvent constituer des outils au service d'un engagement corporel efficace des élèves. Ces outils sont souvent la programmation, le traitement didactique, la différenciation pédagogique, les feedbacks. Par exemple : « *L'enseignant devra prendre en compte la zone proximale de développement (Lev Vygotski, Pensée et langage, 1933) de chacun de ses élèves dans la planification, c'est-à-dire dans la conception de son cycle ou de sa leçon. Il devra observer et analyser leurs réponses motrices afin d'adapter voire de complètement changer ses exercices, dans le but de les maintenir dans une implication active et ainsi leur permettre l'acquisition des compétences visées. Ces ajustements se dérouleront "en direct", mais pourront aussi servir à la préparation du cours suivant.* »

Les termes clés sont définis de manière plus ou moins référencée. Ils sont plus ou moins mis en tension, ce qui permet aux candidats d'énoncer le problème. La notion d'efficacité est définie à travers des termes connexes tels que l'efficience ou la pertinence. Elle est développée de façon plus ou moins ouverte (de la production de performances à la construction et au développement de compétence(s)). Parfois, elle est explicitement prise en compte dans le développement de l'argumentaire.

Les notions secondaires, et notamment celle de « processus », ne sont pas prises en compte pour nuancer la réponse.

On relève ici une tentative d'opérationnalisation de la connaissance théorique dans la pratique ainsi qu'une présence simultanée d'illustrations dans les deux CP au sein des deux cycles de collège et de lycée(s). Les exemples sont généralement clairs, complets, réalistes. Ils mettent en relation l'activité de l'enseignant et les transformations des élèves dans un contexte précis.

#### NIVEAU 4.

À ce dernier niveau, la réponse à la question est élaborée à partir d'une analyse systémique du problème posé, démontre la compréhension du sujet dans toute sa complexité. Par exemple : « *Nul ne peut apprendre à la place de quelqu'un. Pour autant, à partir d'une planification réfléchie et suite aux régulations pertinentes des conduites de ses élèves, l'enseignant d'EPS favorisera un engagement corporel efficace de chacun d'entre eux. Leur mobilisation, volontaire, adaptée, sera propice à l'acquisition de connaissances et de compétences réinvestissables dans les activités de la CP2 et de la CP5.* » Elle met en relation et le plus souvent en tension les notions clés d'engagement corporel efficace, de planification et de régulation, elles-mêmes définies, référencées et contextualisées. Les références maîtrisées sont remobilisées dans le cœur du devoir et des limites viennent nuancer le propos.

Les illustrations, pertinentes et bien ciblées, articulent des références théoriques avec leurs applications concrètes. Les exemples mettent en avant la nature et la spécificité des CP2 et CP5 et s'appuient sur des exemples variés d'APSA qui couvrent tout le cursus de formation (du collège au lycée général, technologique ou professionnel).

#### Curseur intra niveau

Les éléments retenus par le jury pour faire évoluer le curseur à l'intérieur de chaque niveau sont les suivants :

- richesse, pertinence, maîtrise et précision des références
- qualité des illustrations (dialectique théorie - pratique, faisabilité, diversité des publics et des contextes) ;
- prise en compte des deux premières parties du libellé et de certains termes du sujet : « processus », « peut », « créer les conditions » ;
- prise en compte de la temporalité (leçon, cycle, parcours de formation) ;
- prise en compte de la spécificité des CP au regard d'un engagement corporel efficace ;
- relation dialectique planification - régulation ;
- engagement du candidat (prise de position personnelle explicite, parti pris recevable pas forcément partagé).

#### 2.4. CONSEILS AUX CANDIDATS

Le jury tient à rappeler en premier lieu que l'épreuve d'écrit 2 doit révéler chez les candidats des compétences en matière de communication écrite. Cette exigence suppose une capacité chez ces derniers à se mettre à la place du correcteur, afin que celui-ci soit en mesure de lire et de comprendre l'intégralité du propos contenu dans la copie.

Le jury conseille donc aux candidats :

- au plan de la forme, de proposer un devoir recevable aux plans de la calligraphie, du style, de la syntaxe et du vocabulaire mobilisés. En outre, les candidats doivent attester d'une maîtrise de l'orthographe exigible à un niveau BAC + 4. Il est donc important que ceux-ci consacrent une partie du temps dévolu à l'épreuve à relire leur copie. En outre, le jury insiste tout particulièrement sur le fait que les parties annoncées doivent être développées et qu'il faut impérativement terminer son devoir par une conclusion qui a *minima* synthétise la réponse à la question posée ;
- de s'approprier la logique d'évaluation des devoirs. Il s'agit d'identifier, à partir du libellé du sujet, un problème professionnel que le développement se propose de solutionner. Le positionnement de la copie dans le bandeau s'effectue en fonction de la compréhension du sujet, de la problématisation et des réponses argumentées apportées. La mise en avant d'un haut niveau de connaissances ne saurait remplacer des carences au niveau du traitement du sujet ;
- au plan méthodologique, de prendre le temps de lire plusieurs fois le sujet afin de s'en imprégner et de ne pas oublier de concepts, notions, qualificatifs ou mots de liaison importants, dont l'absence pourrait entraîner un traitement partiel du sujet. Il est également recommandé de vérifier le maintien de la prise en compte du fil rouge déterminé par la problématique et l'absence de considérations connexes, voire de dérives hors sujet ;
- de s'approprier l'ensemble du sujet dans toute sa complexité tout en se centrant sur le fil rouge de celui-ci, à savoir le problème professionnel posé dont l'identification et la formulation doivent apparaître de manière explicite dans la problématique ;
- de définir, caractériser, et illustrer précisément les notions et concepts essentiels du sujet. Il s'agit ensuite de les mettre au minimum en relation, et si possible en tension afin

de mieux repérer les éléments-clés qui auront une incidence forte sur la construction du devoir. Ces définitions gagneront à être référencées et contextualisées par rapport au sujet. Il est rappelé l'importance de valoriser les définitions et citations de première main, ainsi que les travaux récents issus de la recherche en EPS ou en Sciences et Techniques de l'intervention. A cet égard, la mise en avant systématique de citations et références datées parfois de plus de trente ans peut être assimilée à une difficulté d'actualisation des connaissances du candidat ;

- d'organiser le questionnement autour de trois ou quatre grandes questions regroupant l'ensemble des interrogations du candidat par rapport au sujet. Ce questionnement devant s'organiser en vue d'articuler/mettre en tension des différents blocs du sujet ;
- de dégager une problématique qui constituera le fil rouge du devoir. Celle-ci sera construite sur la tension entre les différents termes du sujet, voire sur un paradoxe que le candidat se propose de lever dans le développement. Celle-ci ne devra pas être une nouvelle formulation du sujet, voire une paraphrase de celui-ci, mais devra faire émerger un problème professionnel que le développement va tenter de solutionner ;
- de présenter un plan organisé uniquement par la réponse au sujet et non être un plan type standardisé et « passe-partout », censé correspondre à la plupart des sujets et entraîne souvent le candidat vers un traitement hors-sujet. Ce plan annoncé doit être mis en œuvre dans le développement ;
- de développer une argumentation explicite tout au long du devoir et apporter des preuves, des arguments, des citations permettant de soutenir les idées exprimées. Dans cette perspective, le jury recommande d'utiliser l'illustration contextualisée en termes d'arguments dans une logique de démonstration. Il est donc recommandé de préparer des illustrations professionnelles concrètes et diversifiées dans lesquelles le correcteur voit l'enseignant et ses élèves agir et interagir dans un contexte particulier au regard d'une acquisition visée ;
- de faire apparaître des contenus, des transformations (indicateurs, variables, critères de réussite, critères de réalisation) permettant l'atteinte de la compétence attendue. Dans le même ordre d'idées, la description des caractéristiques et des conduites typiques des élèves dans un contexte singulier et effectif, des types d'établissements, et des niveaux de classe permet de rendre crédibles les choix de contenus ;
- au moment de la rédaction, de veiller à équilibrer les différentes parties du devoir, et à éviter une introduction disproportionnée, souvent associée à une conclusion très courte, voire inexistante.

Le jury conseille donc aux candidats d'éviter :

- d'utiliser des stratégies de valorisation de connaissances peu ou pas en rapport avec le sujet ;
- de définir de manière multi référencée des notions univoques ou consensuelles dans le champ de l'EPS ;
- d'utiliser des plans standardisés ou des paragraphes argumentaires censés répondre à tous les sujets ;
- de proposer des problématiques consistant à paraphraser ou à répéter le sujet, sans identifier un problème professionnel précis ;
- de ne pas gérer les différents temps de l'épreuve et d'être contraints de réduire une partie ou la conclusion à sa plus simple expression.

Enfin, le jury recommande aux candidats dans l'année de préparation au concours :

- de s'entraîner sur des formulations variées de sujets. L'écrit 2 du CAPEPS peut proposer des libellés de formes très différentes : une question courte, une juxtaposition de deux ou trois concepts que le candidat doit articuler, une ou plusieurs citations suivies d'une question, enfin un commentaire d'une citation ou d'un ou de plusieurs textes ;
- de travailler sur l'ensemble des items du programme du CAPEPS, si possible en tentant de les mettre en relation, sachant que les sujets proposés peuvent investir partiellement ou en totalité deux, voire trois items du programme ;
- s'approprier l'ensemble des données institutionnelles (programmes disciplinaires, socle commun, circulaires, etc.) relatives à l'EPS mais également au système éducatif, et être capables de les resituer dans leur contexte ;
- faire de leur stage un lieu de mise à l'épreuve de l'articulation entre les connaissances théoriques issues de leur cursus universitaire et les situations d'interactions avec les élèves. De ce point de vue, les situations d'enseignement réellement vécues permettent le questionnement et surtout la relativisation de ces connaissances théoriques. Elles autorisent également la construction, après expérimentation d'un répertoire de situations contextualisées à un public pour chacune des CP. Cet investissement dans le stage

autorise les candidats à éviter la présentation dans l'écrit 2 d'illustrations convenues, standardisées et non relativisées, issues de la littérature professionnelle.

### 3. Première épreuve d'admission : épreuve de mise en situation professionnelle

Cette épreuve d'admission a été conçue dès 2014 dans la logique de l'ensemble des épreuves des concours rénovés à partir du référentiel des compétences des enseignants, notamment la première compétence déclinée dans ce référentiel : « inscrire son action dans le cadre des valeurs de la République ». Le jury évalue tout au long de l'épreuve si les démarches et les gestes professionnels (premier niveau de maîtrise) du candidat s'inscrivent bien dans ce cadre.

#### 3.1. Définition, organisation de l'épreuve

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve une heure ; coefficient quatre.

##### 3.1.1. Organisation de l'épreuve

La durée totale de l'épreuve est d'une heure. Elle commence par l'exposé du candidat de 20 minutes maximum suivi d'un entretien avec les membres du jury. Le temps non exploité par le candidat est reporté dans l'entretien.

Lors de la préparation, le candidat reçoit un dossier synthétique d'établissement constituant le cadre d'analyse support du projet de formation et donnant des indicateurs sur son fonctionnement actuel : contexte de l'établissement comprenant des fiches APAE, axes du projet d'établissement, projet d'EPS, projet de classe, projet de cycle. Toute APSA inscrite au programme est susceptible d'être interrogée, indépendamment des choix faits par le candidat pour la deuxième épreuve d'admission. Est aussi présente la description des deux dernières leçons.

Un enregistrement vidéo d'une durée de 6 à 7 minutes de la classe concernée, dans l'APSA, est associé à ce dossier. L'enregistrement est disponible sur une tablette en libre accès pour le candidat.

Le candidat est invité par la question fournie par le jury à concevoir la leçon d'EPS, qui suit la leçon présentée dans l'enregistrement vidéo, en lien avec un projet de formation disciplinaire.

##### 3.1.2. Le sujet de l'épreuve

Le sujet de l'épreuve est défini à l'intérieur d'un cadre de présentation qui comprend le contexte et la question posée au candidat.

##### 3.1.3. Le contexte

Les informations sur le contexte sont très synthétiques. Sont indiqués : le type d'établissement, la classe, la place de la leçon que le candidat doit présenter dans le cycle, la durée effective de la leçon est de 1h30 (exceptée pour la natation : une heure) et l'APSA. La compétence attendue, correspondant au programme en vigueur pour ce niveau de classe est rappelée dans le sujet.

Les différents types d'établissements scolaires du second degré et de ce fait, l'ensemble des niveaux de compétence attendue de l'enseignement obligatoire de l'EPS, peuvent être supports d'interrogation.

##### 3.1.4. La question

Pour la session 2015, la question était la suivante :

Enseignant dans cet établissement, vous concevrez la leçon d'EPS numéro « N° de la leçon » en lien avec un projet explicite de formation disciplinaire élaboré à partir des éléments suivants :

« ..... » (Un élément prélevé au niveau du projet d'établissement, ou du projet d'EPS)

« ..... » (Un élément issu du projet de classe, du projet de cycle, des caractéristiques de la classe)

Vous détaillerez au moins une situation d'apprentissage et justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

#### 3.2. Explicitation de la question

Les champs d'interrogation de l'épreuve d'oral 1 balayent les compétences professionnelles issues du référentiel de compétences des enseignants dans un contexte singulier.

« Enseignant dans cet établissement »...

La compétence « inscrire son action dans le cadre des valeurs de la République » est vérifiée en permanence dans l'ensemble des propositions didactiques et des stratégies pédagogiques développées par le candidat.

D'autres compétences professionnelles sont également interrogées :

En lien avec la leçon :

- accompagner les élèves dans leur parcours de formation (disciplinaire et général),
- connaître les élèves et les processus d'apprentissage,
- maîtriser les savoirs disciplinaires,
- prendre en compte la diversité des élèves,

- évaluer les progrès et les acquisitions (de toute nature),
- en lien avec son action au sein de la communauté éducative,
- coopérer au sein d'une équipe (disciplinaire et interdisciplinaire),
- contribuer à l'action de la communauté éducative,
- coopérer avec les partenaires de l'école.

Le jury évalue la capacité du candidat à problématiser, exploiter et utiliser les deux éléments de la question au regard du contexte spécifique (dossier papier et vidéo).

Le candidat montrera que ses choix et son positionnement s'inscrivent à tout moment dans une posture éthique et responsable, et qu'il conçoit ses actions au sein de l'établissement en cohérence et en convergence avec les autres acteurs de la communauté éducative.

« Vous concevrez »...

Le candidat dispose de trois heures de préparation pour construire une leçon en lien avec un projet de formation disciplinaire dont il est à la fois architecte et maître d'œuvre. Il doit montrer au jury sa capacité à exploiter ses connaissances acquises en formation initiale et ses expériences en établissement au service de choix argumentés, à partir de l'ensemble des informations.

Il est pertinent, au-delà de l'écart à la compétence attendue, de s'appuyer sur les acquis et les besoins des élèves.

Le jury évalue les compétences du candidat à concevoir des dispositifs d'apprentissage qui se situent sur deux dimensions : la dimension diachronique (la leçon, le cycle, l'année, le cursus, les continuums inter-cycles) et la dimension synchronique (les démarches, stratégies pédagogiques interdisciplinaires, opérationnalisation des priorités nationales...).

« La leçon en lien avec un projet de formation disciplinaire »...

La question posée invite le candidat à : « concevoir une leçon en lien avec un projet de formation disciplinaire élaboré à partir de deux éléments » prélevés dans le dossier. Le premier élément se réfère aux priorités fixées par l'établissement (projet d'établissement, projet EPS) pour l'ensemble de la communauté des élèves. Le deuxième élément est issu de la classe (caractéristiques des élèves, projet de la classe ou de cycle).

Ces deux éléments sont des focales pour la conception de la leçon et du projet de formation des élèves de la classe. Elles doivent obligatoirement être prises en compte par le candidat. Elles induisent des mises en relation claires, explicites et synthétiques: choix didactiques et stratégies pédagogiques qui pourront s'opérationnaliser à différents niveaux :

- dans la situation d'apprentissage détaillée,
- dans la leçon présentée,
- au sein du cycle,
- au sein d'une année et/ ou d'un cursus scolaire,
- dans la liaison inter-cycles et/ ou sur l'ensemble de la scolarité,
- dans le cadre de dispositifs transversaux.

Des thématiques illustrant la devise républicaine sont sélectionnées dans les dossiers, la nature de ces éléments est donc toujours référée à des valeurs éducatives qui fondent le parcours citoyen d'un élève au sein d'un établissement.

Les notions suivantes sont principalement interrogées:

- le respect de soi, des autres, des règles, de la différence,
- la solidarité, l'entraide et la coopération,
- l'accès à l'autonomie par soi-même et avec les autres,
- la responsabilité.

Quelques exemples de couples de focales extraites des sujets retenus par le jury pour une série de candidats en 2015 qui s'opérationnalisent dans la leçon d'EPS.

- « *Mettre en place des démarches communes en matière de respect des règles de vie* » - « *Participer de façon responsable en intégrant différents rôles* ».
- « *Favoriser la prise en charge globale du lycéen* » - « *...forte tendance à abandonner face à la difficulté* »
- « *Permettre l'intégration dans un cadre social donné en favorisant la mixité* » - « *l'équipe pédagogique note une dégradation du climat général avec beaucoup de conflits entre les élèves* ».
- « *Contribution à l'épanouissement des élèves dans l'établissement* » - « *la coordination motrice est variable selon les groupes* ».
- « *Engagement lucide dans les APSA* »- « *Difficulté à associer un travail moteur à un travail cognitif* ».
- « *Contribution à la lutte contre la sédentarité* »- « *motivés par le jeu, la compétition la note* ».
- « *Encourager l'élève à rechercher un projet personnel et ambitieux* »- « *enrichir sa motricité* »..



- « Les préparer à avoir une activité physique régulière et raisonnée à tous les âges de la vie »- « la pratique des APSA avec un recul réflexif »

« Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques »

Le jury évalue la capacité du candidat à expliciter, justifier, argumenter ses choix, à les compléter ainsi que son aptitude à analyser et discuter les alternatives qui lui ont été proposées en tenant compte de l'évolution de l'entretien. Le candidat doit démontrer clairement comment son projet de formation est mis en œuvre dans la leçon. Le jury apprécie les connaissances du candidat, mais également son éthique professionnelle, sa réactivité et sa capacité à interagir avec lui (capacité d'écoute, clarté de la réflexion, précision du vocabulaire).

### 3.3. Enjeux de l'épreuve

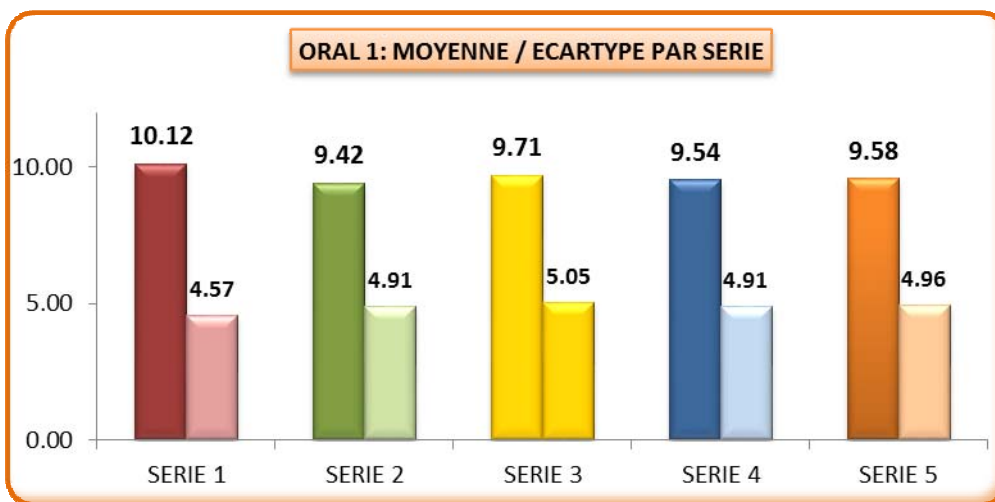
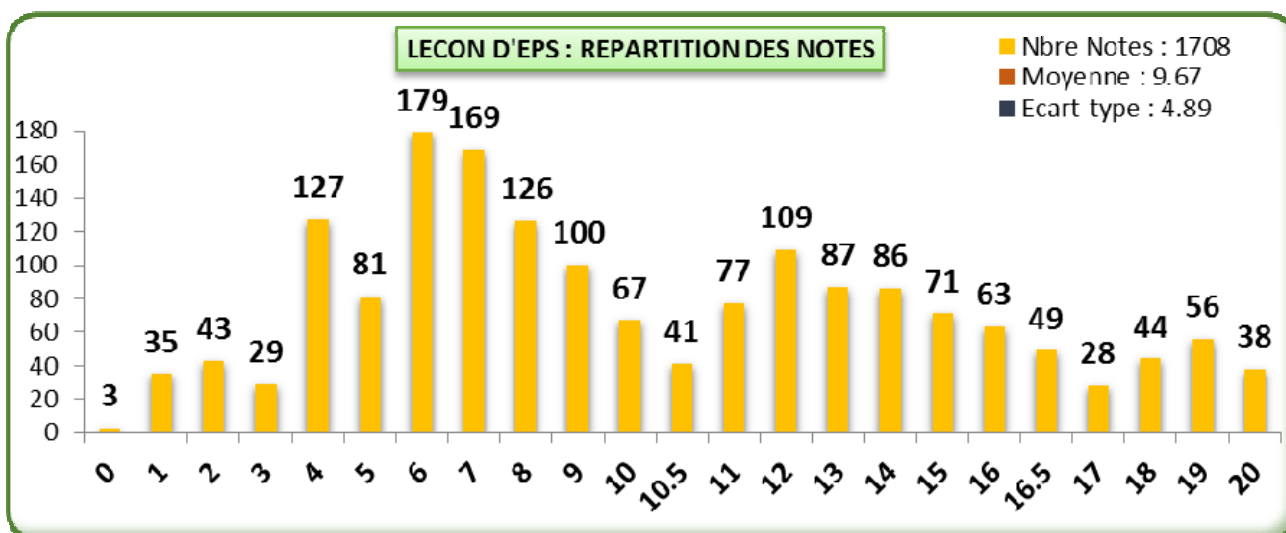
L'épreuve de mise en situation professionnelle permet d'évaluer la capacité du candidat à investir une posture d'enseignant, en interaction avec tous les acteurs du monde éducatif et dans un contexte institutionnel réel.

L'épreuve :

- évalue les compétences du candidat à se situer dans une posture d'enseignant porteuse de valeurs: elle permet d'apprécier sa capacité à discuter ses choix et à débattre des alternatives proposées par le jury, traduisant son potentiel pour communiquer au sein d'une équipe pédagogique.
- évalue les compétences didactiques du candidat : c'est-à-dire le degré de connaissance d'un corpus de savoirs adapté à l'exercice professionnel futur et le niveau de maîtrise des procédés didactiques mis en œuvre dans un contexte professionnel réel.

Le jury mesure le niveau de prestations des candidats qui se présentent à cette session 2015 du concours (exposé et entretien), en ne perdant pas de vue que leurs compétences professionnelles sont en construction et s'inscrivent dans le parcours de formation du Master.

### 3.4. Niveaux de prestations des candidats



### **Prestations de niveau 1**

Les candidats de ce niveau présentent des propositions décontextualisées, souvent formelles ou génériques. La leçon d'EPS peut comporter une ou des propositions irrecevables. Les deux critères d'irrecevabilité retenus dans cette épreuve sont : la mise en danger avérée des élèves et le manque d'éthique réitéré du candidat. Ils peuvent entraîner une note éliminatoire.

Par ailleurs, ces candidats présentent des propositions irréalistes, qui ne génèrent pas d'apprentissage moteur, ou reprennent intégralement la leçon précédente sans apport supplémentaire permettant des transformations chez les élèves.

La compétence propre n'est pas respectée, l'activité support de la leçon peut être complètement ignorée. Le projet de formation disciplinaire est très peu évoqué, voire absent, et l'entretien avec le jury ne permet pas aux candidats d'étoffer leurs propositions.

Les connaissances des candidats sont très lacunaires.

Ils ne parviennent pas à dialoguer avec le jury, restant enfermés dans leur logique ; leurs réponses sont souvent en décalage avec les questions posées.

### **Prestations de niveau 2**

Dans ce bandeau, deux typologies de réponses sont observées :

Soit les candidats proposent un cadre prédéfini ou trop général. Les candidats relèvent alors une conduite ponctuelle et/ou isolée d'un élève de la vidéo qu'ils relient de manière artificielle à des situations plaquées, peu en lien avec les caractéristiques des élèves et/ou les éléments de la question. Elles sont souvent en décalage avec le niveau de compétence attendue.

Soit l'APSA est un élément structurant des propositions des candidats qui inscrivent partiellement la leçon dans un projet de formation envisagé sur du court terme (leçon ou cycle maximum).

Dans ces deux cas, les deux éléments de la question sont peu définis, peu exploités ou de manière déséquilibrée. Leur articulation avec les contenus proposés reste implicite. L'approche est juxtaposée. Les dispositifs d'apprentissage existent, ils ne permettent qu'incidemment les acquisitions motrices ou méthodologiques annoncées.

Les enjeux plus transversaux sont difficiles à appréhender en dépit de la sollicitation du jury. La plus-value que peut apporter la discipline EPS au sein d'un EPLE au service de la réussite globale des élèves n'est pas explicitée.

La plupart des candidats adoptent une posture d'écoute, mais montrent peu de réactivité face aux questions du jury. Leurs réponses ne se situent pas en dehors de la question posée, mais manquent de lucidité ou d'ouverture.

### **Prestations de niveau 3**

Le projet de formation est défini dans la leçon, l'entretien permet aux candidats de l'étoffer, de l'explicitier, de l'enrichir. Il est envisagé à plus ou moins long terme et/ou de manière plus ou moins transversale. Les deux éléments de la question sont définis, pris en compte et mis en relation ponctuellement. Les données de la vidéo sont exploitées au service des propositions. Les candidats sont capables de justifier les dispositifs d'apprentissage de façon explicite et lucide. Ils organisent l'apprentissage des élèves sur les deux versants (moteur, méthodologique et social) et tentent de les articuler dans la ou les situation(s) présentée(s).

Les enjeux du système éducatif sont connus ainsi que les missions de ses principaux acteurs.

La prestation des candidats révèle une capacité à réfléchir et à approfondir leurs propositions, voire à les réajuster. Ils se saisissent des opportunités offertes par le jury, mais ils peuvent être encore en difficulté pour les exploiter.

### **Prestations de niveau 4**

Les candidats construisent leur exposé et leurs réponses en problématisant les deux éléments de la question en lien avec le dossier et la vidéo. Le projet de formation est justifié. Il est envisagé selon deux dimensions : synchronique et diachronique, traduites en propositions concrètes.

La leçon apporte une plus-value à la formation des élèves en proposant des différenciations pertinentes.

Les candidats sont perçus par le jury comme des acteurs engagés dans la mise en œuvre des valeurs républicaines de l'école : ils peuvent construire des liens entre les différents niveaux de l'enseignement de l'EPS et avec les autres disciplines. Les candidats connaissent les priorités du système éducatif national, ils sont capables de montrer comment leurs propositions s'inscrivent dans ces orientations.

Un dialogue professionnel s'instaure avec le jury, le discours est engagé et cohérent. Les candidats sont attentifs et ouverts aux propositions alternatives du jury.

### 3.5. Conseils aux candidats

Le jury invite les candidats à :

- Respecter les valeurs éthiques de l'école et les traduire en propositions concrètes.
- Situer le projet de formation dans une temporalité courte, la leçon, le cycle, mais également plus longue (année, ensemble de la scolarité). Il les incite également à le concevoir en lien avec d'autres disciplines.
- Exploiter les périodes de stages prévues durant leur formation initiale pour se familiariser avec le fonctionnement d'un établissement et vivre une démarche d'enseignement dans un contexte institutionnel réel.
- Mobiliser leurs connaissances théoriques acquises tout au long de leur cursus universitaire pour justifier leurs choix didactiques et pédagogiques, notamment au niveau de la motricité des élèves.
- Définir les éléments de la question et, en lien avec le contexte, à problématiser le sujet, à opérationnaliser leurs choix dans des propositions concrètes.
- Etre force de proposition. Le candidat peut éventuellement s'inscrire en rupture avec les choix initiaux ou stratégies pédagogiques du dossier, à l'aide d'un argumentaire étayé.
- Vivre des simulations en vue de proposer une prestation orale audible, présentant un niveau de maîtrise de la langue suffisant et en adoptant une posture favorable aux échanges.

Le jury attend des candidats une posture adaptée et une tenue correcte, en conformité avec une épreuve de recrutement de fonctionnaire de catégorie A.

## 4. Deuxième épreuve d'admission : Partie entretien de spécialité

### 4.1. Organisation de l'épreuve :

Au moment de l'inscription au concours, le candidat choisit une activité dans chacune des quatre premières compétences propres à l'éducation physique et sportive (CP1 à CP4), présentes dans la liste des prestations physiques de la première épreuve d'admission.

Parmi ces quatre APSA, il en retient une pour être le support de la prestation physique et de l'entretien de spécialité.

Après une heure de préparation, l'oral dure une heure dont 15 minutes au maximum sont réservées à l'exposé.

Pour l'heure de préparation le candidat dispose de la question "générique", du sujet qui se trouve sur la tablette et des programmes, référentiels et fiches ressources de la discipline.

**La question "générique"**, pour cette année, est la suivante:

*A partir de la lecture de la vidéo, vous analyserez la prestation physique du ou des élève(s) mentionné(e)(s) dans la "fiche contexte".*

*Vous proposerez un projet d'intervention qui reposera sur une ou des situation(s) d'apprentissage destinée(s) à faire progresser la motricité du ou des élève(s).*

*Vous justifierez vos choix.*

**Le sujet** se présente sous la forme d'une fiche contexte qui précise quelques éléments relatifs à la prise de vue (établissement, classe, niveau de compétence attendue, description de l'élève ou du groupe d'élèves à observer, description très rapide du dispositif, indications sur le montage lui-même comme par exemple une seule séquence en continu) et la séquence vidéo elle-même. Cet ensemble a une durée qui dépend de l'APSA.

La vidéo présente un ou des élèves lors d'un moment de pratique physique en EPS.

Aucun logiciel particulier n'est accessible sur la tablette. Le candidat dispose, néanmoins, des fonctions « arrêt sur image, zoom, image par image ». Le son est disponible pour la danse et la GR (écouteurs en salle de préparation ; HP de la tablette en salle d'interrogation).

Le candidat peut visualiser le sujet autant de fois qu'il le souhaite.

Une tablette est également disponible sur la table du jury et devient alors un outil de communication utilisable dès l'exposé par le candidat, puis par le candidat et le jury pendant la suite de l'épreuve.

### 4.2. Enjeux de l'épreuve :

**Les compétences préprofessionnelles attendues reposent principalement :**

- Sur l'observation et l'analyse des comportements d'élèves en activité physique, et le choix des axes essentiels de progrès. L'appui sur des comportements réellement observés dans la séquence vidéo est évidemment l'attente forte de l'épreuve.
- Sur la proposition d'un projet d'intervention qui visera des acquisitions explicites, à travers des situations d'apprentissage. Cette notion de projet d'intervention permet aussi de situer ces situations dans un continuum plus large (avant /après).
- Sur la projection de son exercice professionnel dans des contextes prévisibles et liés à son activité de spécialité. Les séquences vidéo portent sur des élèves de la 6ème à la terminale, du niveau 1 au niveau 5 de compétence attendue. Ces séquences sont filmées pendant des cours d'EPS. Des élèves au comportement moteur "atypique" au regard de la compétence attendue peuvent être présents. Il s'agit par exemple d'élèves qui pratiquent en AS/UNSS, en Sections Sportives Scolaires ou en enseignement facultatif et/ou de complément. Leur niveau de pratique est alors estimé par le jury et précisé dans la fiche contexte.
- Sur la conduite d'une réflexion à propos du métier d'enseignant en s'appuyant sur l'expertise développée dans son APSA de spécialité. Il s'agit de se situer dans le cadre des fonctions de l'école, au sein d'un EPLE, d'une équipe et de construire un enseignement, de le discuter et enfin d'interagir. Les grandes thématiques qui traversent l'école peuvent être abordées en restant le plus souvent proches des possibilités ouvertes par l'activité de spécialité.

**Les compétences préprofessionnelles attendues reposent également :**

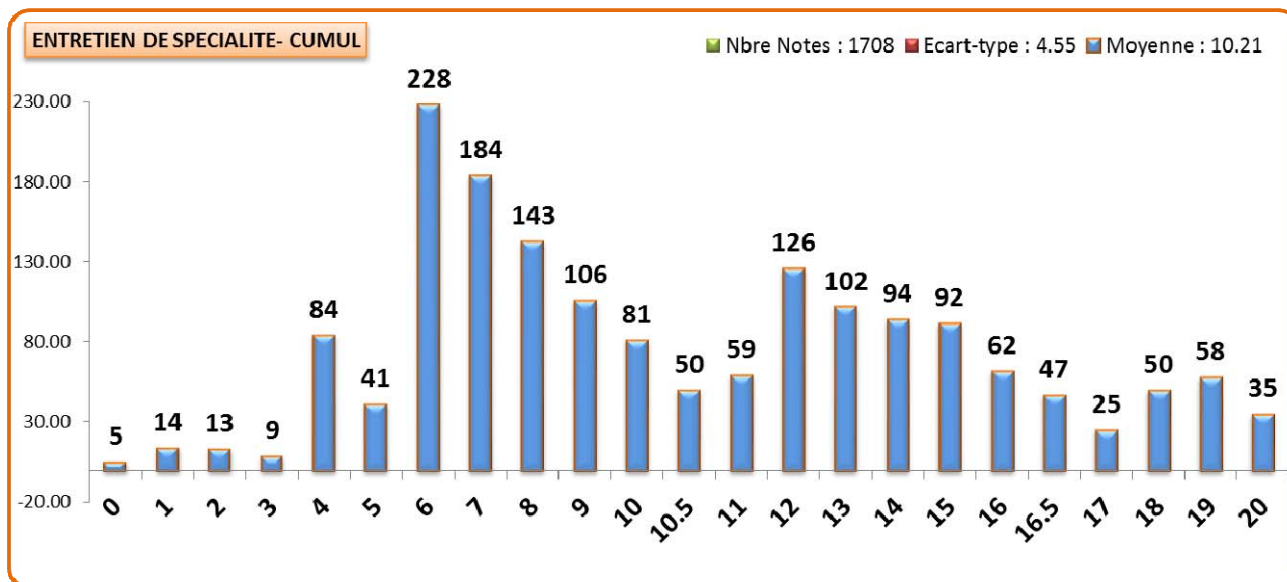
- Sur des qualités qui doivent permettre à un futur enseignant de communiquer, s'adapter et convaincre. La communication à l'aide de la tablette est un élément d'appréciation, de même

que l'adaptation du candidat à une remise en cause de la part du jury, ou son positionnement sur la défense des valeurs de la République.

Il est enfin important de noter que le jury reste attentif à la capacité du candidat de rendre compte des éléments précédents avec une maîtrise sans équivoque de la langue française, dans une posture éthique irréprochable et au sein de mises en œuvre qui intègrent la sécurité des élèves. Il est évident que, de ce point de vue, des seuils d'irrecevabilité ne peuvent être franchis.

### 4.3. Quelques données statistiques

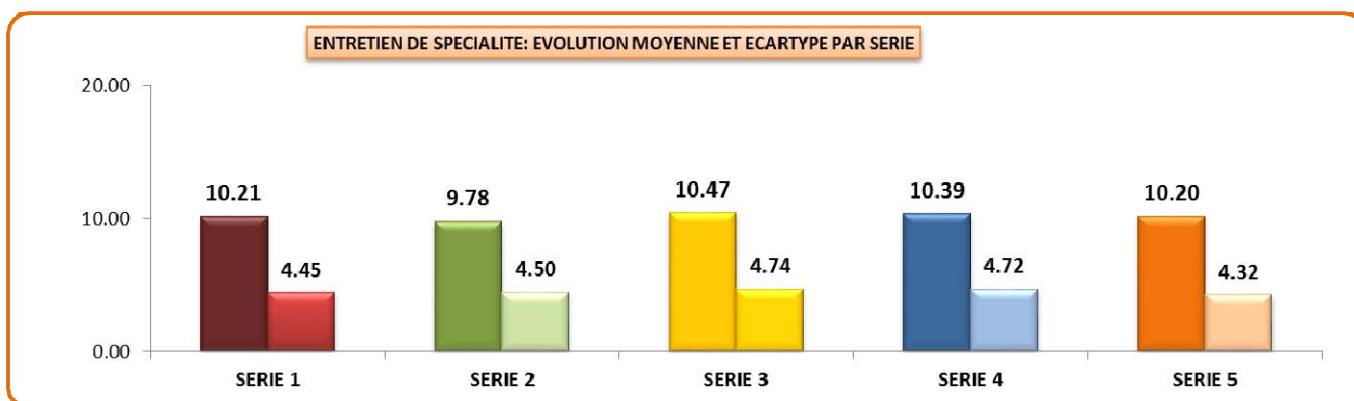
#### 4.3.1. Répartition des notes dans l'épreuve d'entretien de spécialité :



On peut constater une moyenne satisfaisante et légèrement plus élevée que l'année dernière. La distribution des notes montre que les candidats semblent s'être appropriés les nouvelles modalités de l'épreuve.

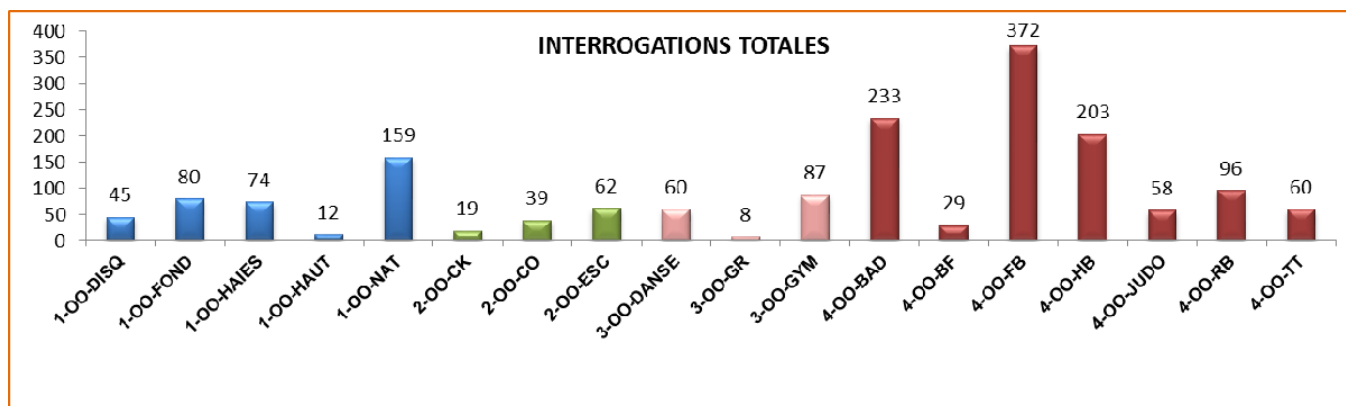
La dispersion des notes induit un réel effort de classement de la part du jury, au regard des attentes du concours.

#### 4.3.2. Les moyennes et écarts types pour les cinq séries du concours :



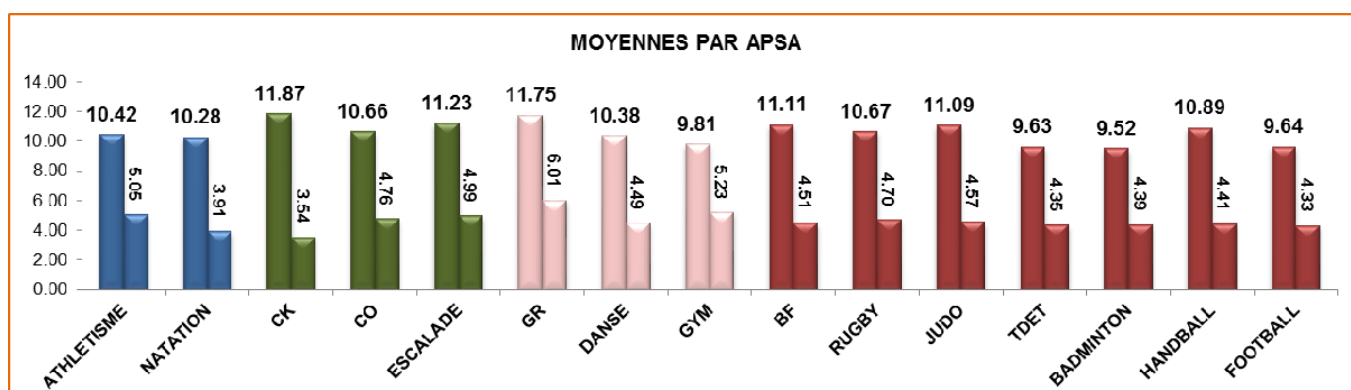
On peut constater un écart type important pour chaque série (entre 4,42 et 4,72) et un écart faible des moyennes entre les séries (9,78 à 10,47). Ceci est un effet de la culture commune élaborée avec l'ensemble du jury pour apprécier, noter et classer les candidats tout au long du concours.

### 4.3.3. Le choix des candidats par activité se répartit de la manière suivante :



La CP4 continue à être très largement choisie avec des activités telles que le football et le badminton qui attirent de très nombreux candidats. La CP1 arrive ensuite et, comme les années précédentes les CP2 et 3 sont moins choisies. Ce tableau des effectifs par activité permet de relativiser les écarts entre APSA du tableau suivant.

### 4.3.4. Les moyennes par APSA :



Les écarts de moyennes constatés entre APSA sont à relativiser au regard des effectifs de candidats interrogés. (11,87 de moyenne pour 19 candidats en CK ne peut se comparer à une moyenne de 9,52 pour 233 candidats interrogés en Badminton). Il est plus intéressant de noter une certaine forme de compensation entre les moyennes d'APSA de même effectif

## 4.4. Niveau de prestation des candidats

Les jurés se prononcent à l'issue du passage de chaque candidat sur les éléments de compétences repérés. Ceci permet d'attribuer, pour ce que cet entretien évalue, un "passeport pour l'alternance".

En réponse aux attendus de l'épreuve, le jury peut présenter une répartition des candidats dans quatre niveaux.

### N1 : les compétences préprofessionnelles sont très insuffisantes, voire absentes.

La lecture de la motricité de l'élève ou des élèves est superficielle voire erronée et se traduit par des propositions didactiques inadaptées voire dangereuses. En voici quelques exemples :

**En athlétisme**, pour un élève qui ralentit à l'approche de la haie, le candidat centre son attention uniquement sur les ressources affectives mises en jeu (peur de l'obstacle).

**En Course d'Orientation** le candidat ne sait pas interpréter la trace (couleur, vitesse de défilement, courbe), il est en grande difficulté pour interpréter le support cartographique (échelle/légende/mise en page). A partir de ces erreurs, il propose un circuit jalonné pour des N4-5, non aménagé et jalonné pour des N1 en terrain inconnu, sans balise ou avec des balises non visibles, une carte en noir et

blanc tout en demandant aux élèves une course ou conduite d'itinéraire rapide sur terrain encombré ou accidenté.

**En escalade** le candidat pense que l'élève filmé grimpe sur une voie de cotation 5A- 5B alors qu'il s'agit très clairement d'une voie cotée 6B- 6C.

**En canoë Kayak** à partir de la vidéo d'un élève qui ne gère pas les déséquilibres et la propulsion, le candidat n'est pas capable d'identifier que l'élève est mal positionné dans l'embarcation (position allongée, les genoux ressortent de l'hiloire), qu'il tient mal sa pagaie (mains trop écartées ou trop serrées, mal équilibrées sur la pagaie). Il peut s'agir également d'un candidat qui ne parvient pas à situer la classe d'un rapide.

**En judo** le candidat propose une situation d'apprentissage dans laquelle il n'anticipe pas la possible mise en danger de l'élève lors de la chute, car il ne dispose pas des connaissances suffisantes à propos du kumi-kata ou des dimensions affective et cognitive. Des situations d'apprentissage larges, contre-productives ou dangereuses peuvent être proposées (chute du mauvais côté et/ou présentant un défaut de contrôle ; technique interdite (shime waza / kansetsu waza / sutemi au N3 et/ou 4).

**En danse**, pour un élève de niveau 4 en terminale qui utilise des appuis quotidiens et qui sort de son rôle d'interprète lors des phases de déplacement, le candidat ne repère pas la dimension des appuis à traiter et s'enfonce dans l'analyse d'un paramètre du mouvement plaqué et non adapté.

Ces exemples issus de différentes activités de spécialité sont caractéristiques du candidat qu'on imagine difficilement organiser le travail d'un élève. Cette difficulté se traduit in fine par une note très faible. Cette note peut être égale à zéro si le jury estime que les élèves, placés dans les conditions proposées par le candidat, sont en danger.

Par ailleurs le candidat utilise peu la tablette et l'oublie même parfois, signe d'une préparation très insuffisante.

On retrouve également, à ce niveau de prestation, des candidats qui, sans mettre en danger les élèves, ont des difficultés à convaincre leur jury qu'ils pourraient provoquer un début d'apprentissage. Leurs analyses sont plaquées et sans rapport avec la vidéo, très insuffisantes, voire absentes et leurs connaissances très lacunaires, par exemple :

**En gymnastique rythmique**, le jury a relevé des incongruités : "rotations en ruban", "complexifications de changements de plans en changeant d'orientation", "mauvaise dissociation proprioceptive", "énergie à dissocier".

**En handball**, le candidat décrit la vidéo de manière exclusivement chronologique : « *ils font une passe, puis un dribble, puis...* » sans aucun indicateur précis et professionnel, et sans pouvoir dégager un réel problème ou axe de transformation. Le projet de transformation est alors inadapté lorsqu'il propose une situation de référence en 6 contre 6 + GB pour des élèves de niveau 1 ayant des difficultés à prendre de l'information, ou alors il autorise le contact en niveau 1 alors même que les élèves de la vidéo sont déjà en crise de temps pour prendre des décisions.

**En rugby**, le candidat ne sait pas décrire un comportement observable en termes de motricité, même avec des arrêts sur image. Il ne peut donc pas formuler d'hypothèse explicative. Il se réfère alors à des conduites typiques liées à un niveau. Par exemple : les élèves sont de niveau 1 annoncé, donc l'objectif sera de travailler le plaquage, même si les élèves observés sont utilisateurs du ballon.

## **N2 : Les compétences préprofessionnelles sont repérées.**

A ce niveau, le candidat parle d'un élève générique, évoque des problèmes et propose une analyse. Le tout présente une forme de cohérence mais reste peu pertinent. Le candidat propose des principes d'actions globaux dont les effets sont réels mais néanmoins trop limités pour provoquer les transformations attendues sur la motricité des élèves. Les réponses proposées sont souvent convenues voire formatées. L'ouverture à d'autres contextes donne lieu à des pistes de réflexion. Par exemple :

**En badminton**, il s'agit d'un candidat qui repère des éléments saillants mais dans une description incomplète "elle joue de face mais frappe en déséquilibre" ou de l'utilisation d'un cadre d'analyse plus étoffé qu'au niveau 1 (trajectoire, frappe, déplacement) mais qui est davantage centré sur la conséquence que sur la cause de la conduite. Il peut également s'agir d'un candidat qui, après une analyse satisfaisante, propose un projet d'intervention "générique" avec une "situation magique" très ouverte qui traite de la compétence en général avec un match au-dessus d'un sur-filet pour donner du temps ou une situation formelle de travail technique agrémentée de quelques connaissances (routine incluant un déplacement vers l'arrière avec quelques repères).

Ce dernier cas s'illustre également **en tennis de table** à travers l'exemple d'un candidat qui propose des situations génériques, « passe-partout », qui ne répondent pas spécifiquement à l'élève observé. Il reste sur des principes d'actions globaux, exemple : « l'élève doit varier ses services », sans préciser les critères de réalisation nécessaires à la transformation motrice de l'élève.

Les situations peuvent correspondre aux besoins mais les contenus ne sont pas identifiés. En **rugby**, Le candidat réduit la largeur du terrain pour que les élèves "plaquent" mais sans apporter de contenu permettant aux élèves d'apprendre à plaquer.

**En football**, il peut s'agir d'un candidat qui réduit la complexité du démarquage à un ou deux aspects (exemple : uniquement la rupture d'alignement) ou qui conçoit des situations qui ne prennent en compte qu'une seule manière de se démarquer (exemple : 2 contre 1).

**En gymnastique sportive** : un candidat propose une lecture descriptive globale avec des termes approximatifs « l'élève est relâché », « l'élève n'est pas gainé ». L'analyse ne s'appuie pas sur des indicateurs précis « pas de passage à l'ATR, pas d'envol ».

**En natation** : le candidat identifie un ou des problèmes certes réels mais pas essentiels au regard de la vidéo et, sans s'appuyer sur des indicateurs précis « il sort la tête et ça le freine », Il émet des hypothèses sans lien avec des connaissances scientifiques sur l'APSA ou avec cet élève « il a peur de mettre la tête dans l'eau ». Le jury natation illustre également le niveau 2 à partir de propositions effectuées sur 2 axes de travail sans lien entre eux « On va travailler d'abord sur la respiration puis sur l'équilibre »

**En canoë kayak**, le candidat connaît l'activité. Il identifie un certain nombre de problèmes mais l'obstacle majeur rencontré par l'élève reste absent du constat. Il propose un certain nombre de remédiations (utilisation des calages pour les problèmes d'équilibration, placement des mains pour l'efficacité des appuis...) mais rencontre des difficultés à les mettre en lien avec l'hypothèse de départ. Les indicateurs sont souvent absents (repères sur le manche, genoux contre les cale cuisses...) et rendent le projet de formation peu efficace.

### **N3 : les compétences préprofessionnelles sont acquises :**

Le candidat parle bien de l'élève singulier identifié sur la vidéo. Il s'y réfère tout au long de son exposé et de son entretien. Le projet d'intervention proposé le concerne effectivement. Le candidat connaît son APSA de spécialité et même si ses situations d'apprentissage ne sont pas des plus pertinentes, le candidat semble en mesure d'accompagner l'élève dans ses apprentissages.

**En Football** par exemple, le candidat aborde toutes les composantes du démarquage (rupture d'alignement, rythme, orientation, distance de passe, espace libre, direction...) mais reste encore au niveau d'un jeu stéréotypé.

**En judo**, le candidat possède un cadre d'analyse exhaustif lui permettant de proposer une analyse fine de la motricité des élèves : kumi-kata, posture, placement, déplacement, « gain » ou pas de l'équilibre de couple, orientation du regard, fixation plus ou moins efficace de l'adversaire, contrôle, mobilité... Cependant, les causes explicatives ne sont pas assez hiérarchisées ce qui explique que le candidat ne va pas forcément chercher à se positionner par rapport à un problème majeur : par exemple, si la vidéo montre un élève qui multiplie ses attaques directes debout sans les préparer, et qui est de plus inefficace dans ses liaisons debout/sol, le candidat aura choisi un de ces problèmes sans savoir ensuite justifier ce choix prioritaire.

**En Handball**, le candidat présente un cadre d'analyse construit et adapté à l'activité, lui permettant de prendre en compte les aspects individuels et collectifs. Si ce cadre n'est pas toujours présenté de manière très claire à l'exposé, il est souvent reprécisé avec l'aide du jury et en s'appuyant sur la vidéo. Parfois, il demeure en difficulté pour hiérarchiser ses constats ou identifier le problème majeur et doit être « accompagné » par le jury pour y parvenir. De la même façon, les hypothèses explicatives avancées, bien que pertinentes, ne sont pas toujours hiérarchisées.

Le candidat s'appuie sur des connaissances relativement solides sur l'activité, lui permettant d'envisager son intervention à différents niveaux. Par exemple, il manipule à bon escient le vocabulaire employé par les programmes (montée de balle rapide / contre-attaque, étagement et écartement...) et n'est pas déstabilisé par le « passage » vers d'autres niveaux du cursus. Certaines connaissances scientifiques et professionnelles commencent à être mobilisées. L'apprentissage des élèves est décrit et cohérent.

**En natation**, les situations d'apprentissage sont souvent définies en termes d'objectif (pour l'enseignant), but (pour l'élève), consignes, dispositif matériel et humain, critères de réussite et de



réalisation. Les variables sont adaptées mais peu évolutives sur les charges de travail ou sur l'activité d'apprentissage de l'élève. On note que le candidat propose « 2x25m » au cours desquels l'élève doit compter le nombre de coups de bras et on lui demande de le réduire. Le candidat essaie de traiter le problème observé mais il manque de précision et de lien entre ses situations d'apprentissage.

**En badminton**, le candidat fait une description complète de l'élève grâce à un cadre d'analyse fonctionnel qui prend en compte l'analyse du rapport de force : exemple : « elle joue de face mais frappe en déséquilibre, car dès la mise en jeu elle est dominée dans le rapport de force et se retrouve en crise de temps. Les notions principales peuvent être définies et référencées.

A ce niveau, le candidat est centré plus sur la cause que sur la conséquence de la conduite. Il fait le choix de l'hypothèse informationnelle sur l'hypothèse motrice pour justifier le déséquilibre : « elle a un problème de lecture de trajectoire qui engendre un déplacement tardif ». Il propose **des** justifications par rapport aux connaissances technologiques de l'APSA. Les transformations sont identifiées mais mal hiérarchisées: « on va travailler sur le déplacement arrière en pas chassés, la mise en jeu qui crée une crise de temps et la prise d'information pour démarrer plus vite.

#### **N4 : les compétences préprofessionnelles sont maîtrisées, voire transférables dans d'autres contextes**

La lecture de la motricité est pertinente et se fait grâce à un cadre d'analyse fin et relativement exhaustif de la situation. Le candidat réussit à hiérarchiser ses propositions. Son analyse se réfère à des connaissances maîtrisées de l'APSA. Le projet d'intervention décrit est adapté à la situation et permet à l'élève, ou au groupe observé de progresser. En voici quelques exemples :

**En danse**, le candidat identifie le nombre d'appuis (pieds, fesses, dos) utilisés et définit les surfaces d'appuis (totale ou en partie) pertinentes au regard du niveau de classe et du projet expressif recherché.

"Je constate que cet élève de Terminale de niveau 4, lors des phases de déplacement a des appuis quotidiens : pieds, fesses, dos. La surface totale de l'appui est utilisée (le candidat montre sur la tablette). Ces appuis sont totalement détachés d'une intention et ne servent pas directement le projet expressif. Cela peut s'expliquer par plusieurs hypothèses. L'hypothèse prioritaire est qu'il n'arrive pas à gérer le couple prise de risque / interprétation. Par conséquent, le contenu visé sera d'enrichir la tonalité expressive d'appuis variés qualitativement et quantitativement ".

**En Savate Boxe Française**, le candidat a lu, analysé et décrypté la motricité de l'élève observé en tenant compte du rapport de force avec l'adversaire.

"L'élève identifié utilise uniquement le segment droit et ne réalise que le fouetté pour toucher. Or, au regard de ce que sait faire son adversaire, il est possible de penser qu'il a lui-même appris au moins le direct et probablement le chassé. Il est alors possible de penser qu'il n'a pas nécessairement compris l'intérêt de l'utilisation des autres coups, ce qui explique aussi le fait qu'il ne soit pas à la bonne distance pour toucher".

**En escalade**, pour une vidéo montrant la motricité d'un élève de niveau 1, le candidat utilise un cadre d'analyse pour décrire et analyser la motricité du grimpeur :

« D'un point de vue mécanique on voit que l'élève pose ses pieds de façon grossière, les jambes et les bras sont tendus, la progression est déclenchée par une traction des bras. D'un point de vue énergétique, la préhension des prises n'est pas économique, on assiste à une grimpe de face, en force. D'un point de vue informationnel, l'élève a une prise d'information restreinte, limitée à hauteur de la tête. Le tout est conditionné par le versant affectif. On peut noter une appréhension d'engagement lors de la rencontre avec un support dièdre. »

Dans le niveau 4, le candidat propose un projet d'intervention en relation avec le niveau de la compétence attendue et le profil des élèves identifiés. Le candidat est réfléchi et propose des échanges nourris et argumentés avec le jury. Il manifeste de la conviction dans ses propos. Il envisage la situation dans toute sa dimension.

**En athlétisme**, le candidat constate que : « l'élève court très irrégulièrement en demi-fond ». Le candidat donne alors tous les paramètres didactiques (durée, temps, intensité, récupération, durée et intensité de la récupération) en permettant à l'élève de passer de repères externes (plots, sifflets, observateurs, temps) à des repères internes (sensations, appuis, respiration, fréquences cardiaques). De plus il démontre de manière argumentée la logique d'emboîtement des situations et la façon dont cet élève se transforme.

**En football**, le candidat conçoit des situations qui envisagent des alternatives de jeu sans ballon qui se déclenchent en fonction de signaux de natures différentes (adversité, pression temporelle, spatiale, densité...) et de la phase de jeu envisagée (contre-attaque, attaque placée...).

**En escalade**, le candidat propose un projet d'intervention cohérent, évolutif, adapté et organisé au service des apprentissages dans un continuum temporel. Il propose une situation d'apprentissage pour développer un mouvement déclenché par la poussée des jambes et enchaîné par une SA pour affiner la pose des pieds

#### 4.5. Exemples de questions

Les questions posées par le jury au cours de l'ensemble de l'entretien sont nombreuses et variées. Elles dépendent du moment de l'interrogation ainsi que du niveau initial de prestation du candidat. Elles s'entendent dans une logique qui cherche en permanence à tirer le candidat vers le haut. Les exemples qui suivent permettent de rappeler (cf rapport 2014) et de situer à nouveau quelques récurrences.

Parmi ces exemples beaucoup de questions sont génériques, quelques-unes spécifiques à une activité de spécialité et certaines pourraient être facilement transposées à d'autres APSA.

##### **A propos des valeurs de la République**

Quelles valeurs citoyennes cette activité de spécialité peut-elle véhiculer et à quelle (s) condition(s) en EPS ?

A votre avis, les sports collectifs socialisent-ils ?

Pensez-vous que ces valeurs puissent être transmises par la simple pratique de l'activité de spécialité ?

Pensez-vous que l'activité "... " est vectrice de valeurs d'entraide, de cohésion, qu'elle soit essentielle au « vivre-ensemble » ?

##### **Vers l'égalité (équité). Modes de traitement de la diversité des élèves (mixité, élèves à besoins particuliers ou inaptitudes partielles) :**

Comment vous y prenez-vous pour gérer la grande hétérogénéité dans une classe dans l'activité tennis de table ?

Est-ce que vous mélangez filles et garçons dans vos poules de niveau ou vous préférez les séparer ?

Agissez-vous de la même manière dans toutes les APSA de la CP4 ?

Comment intégrez-vous un élève en fauteuil / un élève obèse durant votre leçon de tennis de table ?

Comment intégrez-vous un élève inapte partiel durant vos leçons d'EPS ?

Quelles sont les représentations des filles de l'activité « lancer de disque » ?

Dans quelle mesure la danse peut-elle favoriser la mixité en EPS ?

Quel mode d'entrée est à privilégier pour des garçons réticents à la danse en classe de quatrième ?

De quelle façon faites-vous évoluer les représentations liées au genre en danse contemporaine ?

De quelle manière le rôle d'observateur et de chorégraphe peut être adapté à un élève porteur d'un handicap ?

Quel aménagement dans le mouvement dansé est à réaliser pour permettre à un élève déficient...de pratiquer en danse ?

Doit-il exister un football féminin à l'école ?

Comment gérez-vous la mixité dans un cycle football en EPS ?

Quel mode d'entrée dans un cycle de danse est à privilégier pour garantir l'égalité des chances des élèves de sixième ?

Comment tenez-vous compte de la singularité de chaque élève dans votre cycle de danse ? Culturellement ? Physiquement ?

La ferveur populaire autour du football féminin peut-elle être un vecteur d'acceptation des différences à l'école ?

Evaluation « bienveillante »...positive : quelle(s) forme (s) d'évaluation pouvez-vous utiliser durant votre cycle d'enseignement pour donner des repères aux élèves à propos de leurs progrès ?

Proposez-vous des adaptations aux "barèmes en athlétisme pour favoriser l'égalité des ?

Quelle position adoptez-vous face à une évaluation qui distingue les filles et les garçons à la fois au niveau de la performance et au niveau de la hauteur des haies ?

Il existe des différences de taille entre les filles et les garçons : comment prenez-vous en compte ce constat en saut en hauteur ?

Comment incitez-vous vos élèves à persévérer dans la situation que vous leur proposez ? (système cumulatif et/ou qui ne permet pas de retour en arrière sur le résultat)

Comment rendre votre évaluation équitable pour permettre à chacun de réussir à son niveau ?

Concevez-vous de proposer des évaluations différentes pour une même classe ?

### **Vers la liberté, la responsabilité et l'autonomie (les compétences méthodologiques et sociales, le développement de l'esprit critique) :**

Quelles attitudes cherchez-vous à faire apprendre prioritairement en lancer de disque ? Qu'attendez-vous d'un élève lucide ? Comment responsabilisez-vous les élèves ? Quelles sont les limites de la dévolution des contenus au regard de la sécurité passive / active ?

Comment amenez-vous les élèves à découvrir des œuvres chorégraphiques éloignées de leur univers quotidien ?

Est-ce que la danse a un rôle à jouer dans le développement de l'esprit critique ? Si oui, comment et sur quels aspects ?

Que signifie « agir dans le respect des autres » dans un cycle de danse ?

Quelle place accordez-vous aux CMS dans votre enseignement ?

Comment pouvez-vous développer l'esprit critique de vos élèves durant les leçons d'EPS ? Comment s'y prendre pour que vos élèves perçoivent le bien fondé des « consignes de sécurité », pour que celles-ci soient acceptées, comprises, appliquées... voire même formulées par les élèves eux-mêmes ?

Comment faire de la sécurité autre chose qu'une simple liste d'interdits ? Comment faire de l'écologie un thème passionnant et non une contrainte ? Législation : comment sensibiliser les élèves aux précautions nécessaires en matière de responsabilité et d'accès à l'eau ? Comment sensibiliser les élèves aux précautions de sécurité préventive, de sécurité active ? Jusqu'à quel point peut-on laisser l'élève choisir, vérifier et régler son matériel ?

Quel bateau vous semble le plus adapté pour mettre en œuvre un travail d'équipe ? Pour permettre une co-motricité ? Comment doit-on s'y prendre pour favoriser ce travail de coopération ?

Canoë biplace : doit-on laisser les élèves eux-mêmes se répartir les rôles ? Doit-on leur suggérer ? Leur imposer ?

La navigation en C2 suppose-t-elle d'attribuer le rôle de « chef » à l'un des 2 équipiers ?

### **Vers la fraternité... « vivre ensemble » (faire coopérer, respecter l'autre : le partenaire, l'adversaire ; apprendre à écouter, à prendre en compte, à débattre)**

Comment apprenez-vous à vos élèves à prendre une décision collective dans le travail de composition chorégraphique ?

De quelle manière pouvez-vous assurer le respect de la parole de chaque élève dans le travail collectif de composition chorégraphique ?

Quelle configuration vous permet de favoriser la co-observation des critères de. Porter le matériel en collaboration.

Quels types de situations d'apprentissage proposez-vous aux élèves pour leur apprendre à travailler ensemble, à coopérer ?

Quel dispositif mettez-vous en place pour permettre aux 2 adversaires de se respecter durant l'opposition ?

Quelle est votre façon d'intervenir en tant qu'enseignant lorsque les élèves ont des difficultés à réaliser des choix dans le travail de composition ?

Quels sont les enjeux sous-jacents à un travail sur l'écoute ?

Comment apprenez-vous aux élèves à regarder une chorégraphie avec respect ?

Que mettez-vous en place pour des élèves qui jugent négativement une chorégraphie éloignée de leur univers quotidien ?

Comment respectez-vous l'intégrité physique de votre partenaire sur un contact, porté ?

Définissez l'environnement de la pratique du canoë-kayak ?

Citez un grand principe de la loi sur l'eau ?

### **A propos de l'identification des comportements observés dans la vidéo :**

A ce moment très précis, que voyez-vous exactement ?

Quels observables sont essentiels ? Y a-t-il une chronologie dans leur utilisation ?

Pourriez-vous revenir sur la vidéo pour illustrer les observables cités ?

Pourriez-vous revenir sur la vidéo pour illustrer les observables que vous avez utilisés à des fins d'analyse du kumi kata inadapte ?

Vous avez constaté que le judoka observé était dominé : Pouvez-vous nous décrire ce comportement en vous appuyant sur des indicateurs précis ?

Quelle difficulté peut traduire ce comportement ?

Quelles vous paraissent être les intentions de cet élève ?

Pouvez-vous hiérarchiser les observables recensés et expliquer pourquoi vous avez fait ce choix ?

Pouvez-vous hiérarchiser les hypothèses explicatives du comportement que vous avez identifié ?

Quelles sont les ressources sollicitées prioritairement ?

Quelle performance réalise cet élève ?

En course de haies : quelle est sa jambe préférentielle ? Combien d'appuis réalise-t-il dans l'intervalle ? Pouvez-vous nous montrer précisément le déséquilibre à la réception ? Vous décrivez différentes conduites chez les élèves en haies : élévation excessive au-dessus de l'obstacle, jambe

avant qui couronne, impulsion près de l'obstacle, écrasement à la reprise ; pouvez-vous reprendre ces différentes observations en en faisant émerger les causes ?

Vous avez présenté un cadre d'analyse de la motricité mais quels sont les indices précis de la vidéo qui vous permettent d'inférer des hypothèses explicatives pour cet élève en particulier ?

Pensez-vous que le réel problème de votre élève est le choix de la passe ou le choix de passer ?

Selon vous, le niveau de Compétence Attendue est-il acquis ?

Quels sont les pré-requis nécessaires aux transformations que vous visez ?

### **A propos du projet de formation et des situations d'apprentissage**

Pouvez-vous justifier le choix des dimensions du terrain et de l'effectif dans votre situation d'apprentissage ? ...des intervalles, du choix des engins, du nombre de répétitions, des durées de récupération, de l'alternance entre les différents rôles tenus par les élèves... ?

Pouvez-vous justifier les hauteurs et intervalles de haies ?

Pourriez-vous nous préciser le dispositif mis en place pour votre situation d'apprentissage ? (combien de balises, taille de celles-ci, jalons, plots, carton de contrôle...?)

Comment vous y êtes-vous pris pour réaliser concrètement le document cartographique que vous proposez aux élèves ? Quels outils avez-vous utilisé ?

Quels éléments de sécurité passive et active avez-vous mis en œuvre ? (périmètre et zones reconnues ou sécurisées, fiche de contrôle, temps limites, feuille de consignes...?)

Sur quelle variable d'aménagement matériel pouvez-vous intervenir pour permettre à votre coureur de haies de construire son apprentissage ?

En quoi vos variables de simplification ou complexification ont-elles une incidence sur les transformations attendues ?

Que dites-vous à l'élève pour l'aider, le conseiller ... ?

Sur quelles acquisitions antérieures essentielles vous appuyez-vous ?

Quel guidage mettez-vous en œuvre pour vos élèves afin qu'ils comprennent ce que vous attendez d'eux ?

Quelle est la nature des feedbacks proposés dans vos situations (élève/élève ?, élève/prof ? moment ?)

Comment vous y prenez-vous pour que vos feed-back soient efficaces ? Ces feed-back sont-ils indispensables ? Peuvent-ils être donnés par les élèves ?

Pouvez-vous justifier la cohérence annoncée entre vos axes de transformation et les situations proposées ?

Comment les observations mises en place peuvent-elles aider cet élève ou ce groupe d'élèves à apprendre ?

Sur quels critères d'observation précis vous appuyez-vous pour vous assurer de la réussite ou non de l'élève dans la tâche proposée ?

A quel moment du cycle proposeriez-vous cette situation ?

Quels sont les contenus de nature proprioceptive que vous apportez à votre élève sauteur pour corriger son impulsion ?

Comment pouvez-vous intégrer le fait que l'élève observé soit essentiellement motivé par le défi et non la performance ?

Pourriez-vous préciser le lien entre vos deux situations ?

Quelles difficultés d'apprentissage pouvez-vous anticiper dans vos situations ?

Vos élèves sont en réussite/échec, comment faire évoluer votre situation ?

Comment pouvez-vous vérifier que vos élèves ont appris à projeter sans risque ?

Quelle place accordez-vous à l'affrontement dans l'enseignement du tennis de table ?

Dans votre situation, quels appels de balle pourraient proposer votre élève non-porteur ?

Vous avez comme projet d'appréhender l'utilisation de l'espace, la densité est-elle un critère qui vous organise pour la construction de vos situations d'apprentissage ?

Comment votre situation s'articule avec l'acquisition de CMS ?

Pourquoi avez-vous choisi cette forme de lancement de jeu ? En connaissez-vous d'autres et quelles sont leurs conséquences ? Qui peut lancer le jeu ? (questions posées en rugby).

Quand changez-vous de situation ? Qu'est-ce qui justifie le passage d'une situation à une autre ?

### **A propos de l'enseignement de l'activité de spécialité à partir du problème identifié et dans différents contextes (autres que celui du sujet initial)**

Nous avons abordé un niveau 3 de Compétence Attendue, vos perspectives de traitement de l'activité seraient-elles similaires à un niveau 2 ?

Quelle filière est principalement développée au collège en demi-fond ? Puis au lycée ?

A quelles conditions pouvons-nous envisager le développement des ressources en demi-fond dans le cadre de l'enseignement obligatoire en EPS ?

En quoi consiste l'augmentation du chemin de lancement en lancer de disque ? Quel niveau d'exigence peut-on avoir du niveau 3 au niveau 4 concernant cette augmentation ?

Vous accueillez un élève porteur de handicap dans votre cours, dans votre activité de spécialité : que devez vous anticiper ?

Vous êtes nommé dans un établissement qui n'intègre pas votre APSA de spécialité dans la programmation EPS, ni au sein de l'AS, convaincre vos collègues de son intérêt et de sa pertinence dans le parcours de formation de vos élèves ? ...comment mettre cela en œuvre ?

Le souci de prendre en compte la dépense énergétique est-il aussi présent, selon vous, quel que soit le niveau de pratique envisagé ?

Quelle influence chorégraphique pourriez-vous mettre au service de votre démarche d'enseignant ?

Demande de justification liées aux connaissances culturelles (ex : citations, structures, support).

Vous souhaitez que vos élèves apprennent à frapper au but, pouvez-vous nous préciser les contenus d'enseignement que vous pourriez leur donner pour les faire progresser ?

Vos élèves à l'AS jouent contre une équipe qui possède un bloc défensif compact, comment pouvez-vous déséquilibrer ce bloc ?

Tous les élèves de la vidéo sont-ils du même niveau ? Du niveau annoncé ? Et pourquoi ?

Quelle est votre démarche pour faire apprendre, et éventuellement, sur quelles conceptions ou théories vous appuyez-vous ? Vous parlez de répétition, en quoi c'est un élément essentiel de l'apprentissage ?

Quel règlement utilisez-vous avec vos élèves ? Est-ce le même règlement qu'au niveau fédéral ? Quel effectif choisissez-vous pour votre situation de référence, pour quelles raisons ? Pouvez-vous expliquer les principes à mettre en œuvre pour un tir efficace ? Pouvez-vous donner les critères d'un démarquage réussi ?

Dans quelle CP programmeriez-vous la natation au lycée ?

Où et quand aborde-t-on le niveau 5 en EPS ?

Vous avez identifié un problème d'appui des pieds chez ce grimpeur, pouvez-vous définir les lignes d'actions efficaces ?

Comment envisagez-vous l'évaluation de votre élève dans le niveau de compétence observé dans la vidéo ?

En CK, un élève a-t-il les compétences pour installer un dispositif pédagogique avec des bouées ou des portes ?

Comment peut-on s'y prendre pour permettre aux élèves de relever des indices quand la météo est défavorable : air frais, pluie... ?

### **A propos de la connaissance du système éducatif... de la réflexion sur le futur métier d'enseignant**

Quels sont les enjeux éducatifs que recouvre l'enseignement d'une activité athlétique ?

Un élève vous présente une inaptitude de 15 jours, comment gérez-vous cette situation ? Comment préparez vous son retour à la pratique ? Comment envisagez-vous son évaluation ?

Un élève se blesse après une projection durant votre cours, il revient avec une inaptitude partielle. Comment gérez-vous cette situation ?

Quelles sont les épreuves proposées en UNSS en athlétisme ? Quelle forme de pratique est proposée aux élèves licenciés ?

Quels rôles peut investir un enseignant d'EPS au sein de l'EPL ?

Pouvez-vous préciser les différents dispositifs existant pour danser à l'Ecole ?

En quoi la liaison école collège peut-elle être un appui dans de cursus de l'élève en natation ?

Comment gérez-vous la mixité en athlétisme ? La prise en compte des différences... sexuées, de genre, culturelles...

La prise en charge de la mixité est-elle un problème selon vous ? Faut-il unifier les contenus et les démarches ?

La danse a-t-elle un rôle à jouer dans la construction de la mixité ?

Comment pouvez-vous amener vos élèves à devenir autonome vis à vis de leur sécurité ?

Selon vous, le rôle de juge permet-il de développer l'esprit critique de l'élève ? Comment ?

Quelles précautions pourriez-vous prendre pour que chaque élève puisse s'assumer devant les autres en gymnastique ?

Mélangez-vous filles et garçons dans vos poules de niveau ou préférez-vous les séparer ? Agissez-vous de la même manière dans toutes les APSA de la CP4 ?

Utilisez- vous les TICE avec vos élèves ? Comment ? Existe-t-il une certification liée à cette compétence ? Laquelle ?

Quelles compétences du socle commun pouvez-vous valider au sein de votre enseignement ?

Ressources énergétiques et développement à l'école : utopie ou réalité ? Rôle de la CP1 ? Et positionnement de l'enseignement face à la mission d'éducation à la santé.

Est-il possible de construire un projet pluridisciplinaire autour de la danse au collège, au lycée ?

En quoi le règlement spécifique au futsal est-il intéressant pour développer la motricité et les enjeux éducatifs pour les élèves ?

Pouvez-vous entrer dans l'activité par le règlement ?

## 4.6. Conseils de préparation

Les conseils de préparation énoncés dans le rapport 2014 restent valables. Il est donc conseillé aux candidats d'apprendre et de s'entraîner à :

- Construire, éprouver et signifier un regard "outillé" sur l'activité d'enseignement-apprentissage de l'APSA de spécialité aux différents niveaux du cursus scolaire. Il s'agit donc de s'approprier par la pratique, une grille de lecture de la motricité des élèves dans l'APSA. Ce cadre doit être à la fois suffisamment « solide » et maîtrisé pour permettre une analyse structurée des comportements observés, mais également suffisamment « souple » pour s'adapter au contexte écologique de la vidéo et ne pas enfermer le candidat dans des analyses préconçues. L'utilisation de la vidéo ajoute à cette épreuve une dimension "située" qui ne permet pas le plaquage de propositions formatées. Elle doit servir de support pour décrypter finement une motricité singulière.
- S'adapter dans l'instant, aux questions du jury, afin de construire une prise de recul réfléchie dans les réponses proposées.
- Justifier ses choix à partir de connaissances théoriques, scientifiques, techniques et préprofessionnelles.
- S'approprier la tablette numérique comme un outil au service de l'interaction avec le jury, afin de soutenir son argumentation notamment pendant l'exposé mais également pendant l'entretien dans un souci de contextualisation et de pertinence des propositions.
- Utiliser les différentes fonctions de la tablette.
- Donner du sens au libellé des compétences attendues au regard d'un contexte réel identifié et analysé dans la vidéo.
- Prendre la mesure de la diversité des niveaux (toutes CP) et profils de jeu (CP4) dans une même classe.
- Mettre en relation les comportements individuels et collectifs (toutes les activités collectives) repérés dans la vidéo dans une logique systémique: en quoi les comportements individuels identifiés influencent-ils la dimension collective et inversement en quoi les aspects collectifs rejaillissent-ils au niveau individuel ?
- en CP2, mettre en relation un comportement individuel avec une forme de pratique qui peut être collective, sous forme de confrontation par exemple.
- en CK considérer l'embarcation comme une variable didactique ; connaître différentes formes de bateaux au service des progrès de l'élève
- Exercer un regard critique sur les paramètres de la situation proposée dans la vidéo (effectif, dimensions du terrain, densité, cibles, diversité des profils et des niveaux de jeu, types de parcours...), ces paramètres pouvant éclairer certains comportements repérés dans la vidéo. Tout en sachant que pour cette épreuve le candidat n'est pas contraint de se limiter au contexte matériel présent à l'image pour présenter son projet d'intervention. Il peut en effet s'appuyer sur un matériel normalement rencontré en EPS dans les EPLE. Le candidat doit s'attendre à envisager toute forme de complexification et/ou de simplification de la situation proposée.

Nous ne pouvons qu'engager les candidats à apprendre à observer et analyser une pratique motrice d'élèves en cours d'EPS, en amont de cette épreuve. Le prélèvement d'informations pertinentes sur la motricité facilitera la proposition de situations d'apprentissage adaptées et une meilleure communication avec le jury.

## 4.7. Conclusion

Pour cette deuxième année, l'utilisation des tablettes, outil d'analyse en salle de préparation et moyen de communication pendant l'entretien n'a posé aucun problème aux candidats préparés à cet oral.

Rappelons néanmoins que si la connaissance de l'outil est indispensable cette tablette ne reste qu'un outil qui doit permettre au candidat de dépasser la description pour entrer dans une analyse. Cette dernière nécessite un cadre fondé sur des connaissances précises. L'un des buts essentiels de l'entretien, faut-il le rappeler, étant d'apprécier le niveau de stabilisation de ces connaissances en les confrontant à des situations proches du réel pour un ou des élèves singuliers et donc au-delà de l'élève générique.

Rappelons également que l'analyse de la motricité est un point de départ sur lequel doit s'appuyer une suite, pertinente, cohérente et argumentée, avec le projet d'intervention. Cet ensemble s'inscrit enfin au sein d'une institution dont les valeurs sont connues et que le candidat doit se préparer à porter de manière exemplaire.

## 5. Deuxième épreuve d'admission : Partie Prestations physiques

L'épreuve, vise à vérifier, d'une part, que le candidat est capable d'envisager son exercice professionnel dans différents contextes et registres d'intervention, et d'autre part, qu'il dispose des compétences motrices requises pour exercer le métier de professeur d'EPS.

Ce concours a cherché à identifier et classer les candidats au regard du niveau de préparation pour réaliser une prestation physique tout en cherchant à révéler le plus haut niveau de performance.

Cette partie d'épreuve se compose d'une série de trois prestations physiques inscrites dans le programme du concours. Lors de son inscription le candidat fait le choix de quatre APSA relevant de quatre compétences propres différentes. Il en positionne une comme activité de spécialité. Deux des trois restantes sont tirés au sort pour finaliser l'ensemble certificatif du concours. Les APSA tirées au sort pour la polyvalence sont notifiées au candidat ou à la candidate sur sa feuille de route au moment de leur accueil par le président du jury. Seules sont prises en compte dans la note finale la note de la prestation physique de spécialité et la moyenne des deux notes obtenues dans les APSA de polyvalence. La proposition de note finale des prestations physiques correspond à la moyenne établie entre la note de prestation physique de spécialité et la moyenne des deux polyvalences.

Ces trois prestations sont réalisées sur trois des quatre après-midi possibles. Il s'agit d'un enchaînement d'efforts qui mobilisent des ressources différentes et une adaptation rapide des candidats.

Les modalités du déroulement des épreuves sont précisées dans le complément d'information des programmes publié au début de la période d'inscription des candidats. Les barèmes et les outils d'évaluation ont été élaborés pendant cette session en fonction des nécessités de fonctionnement, de classement et de réponse à l'évaluation des compétences attendues dans la maquette générique des concours rénovés. Ils mettent en évidence une réponse motrice élaborée à partir d'un protocole d'épreuve qui cherche à identifier des savoirs et des savoirs faire, reinvestissables en EPS tout en témoignant de son plus haut niveau de performance.

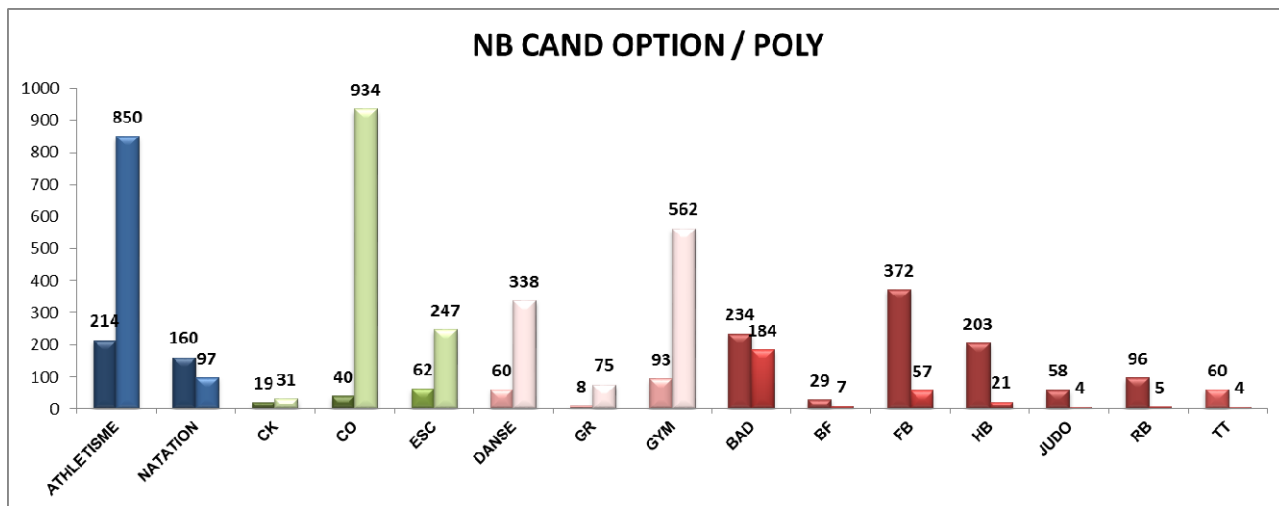
1708 candidats ont été notés sur au moins une prestation physique. La moyenne générale dans les prestations physiques est de 10.38. Ce résultat, marque une nette évolution principalement liée à la prise en compte des deux notes des APSA de polyvalence. Des zéro 105 viennent encore témoigner d'un niveau de pratique irrecevable voire dangereux. Nous constatons aussi que les filles spécialistes se positionnent au-dessus des garçons. Elles témoignent d'une préparation plus approfondie car elles sont, en nombre, moins présentes dans ce concours. Dans le cas des APSA de polyvalence les garçons et les filles sont de niveau proche et légèrement sous la moyenne.

De manière générale les quatre compétences propres permettent à tous les candidats de réussir. Les candidats sont répartis sur toute l'échelle de note en marquant nettement les bonnes prestations des spécialistes comme les nettes insuffisances de certains sur des APSA mal préparés.

Il est important que les candidats se préparent à un effort soutenu sur plusieurs jours qui mobilise et sollicite des ressources différentes. Au-delà de la préparation technique et physique, il s'agit bien d'être en capacité d'enchaîner des efforts dans un bon état de lucidité pour faire des choix éclairés par une fraîcheur mentale. La récupération et l'enchaînement sont donc autant d'éléments qui doivent intégrer la préparation de cet ensemble d'épreuves. La performance isolée dans chaque épreuve n'est pas toujours corrélée quand il s'agit d'enchaîner trois prestations sur quatre jours.

Si les protocoles d'épreuves sont adaptés pour garantir un traitement équitable des candidats et pour constituer des bains révélateurs de compétences, des imprévus comme cette année de fortes chaleurs peuvent venir les perturber. Cela invite les candidats à se préparer dans différentes conditions.

La distribution des candidats par activité se répartit de la manière suivante :



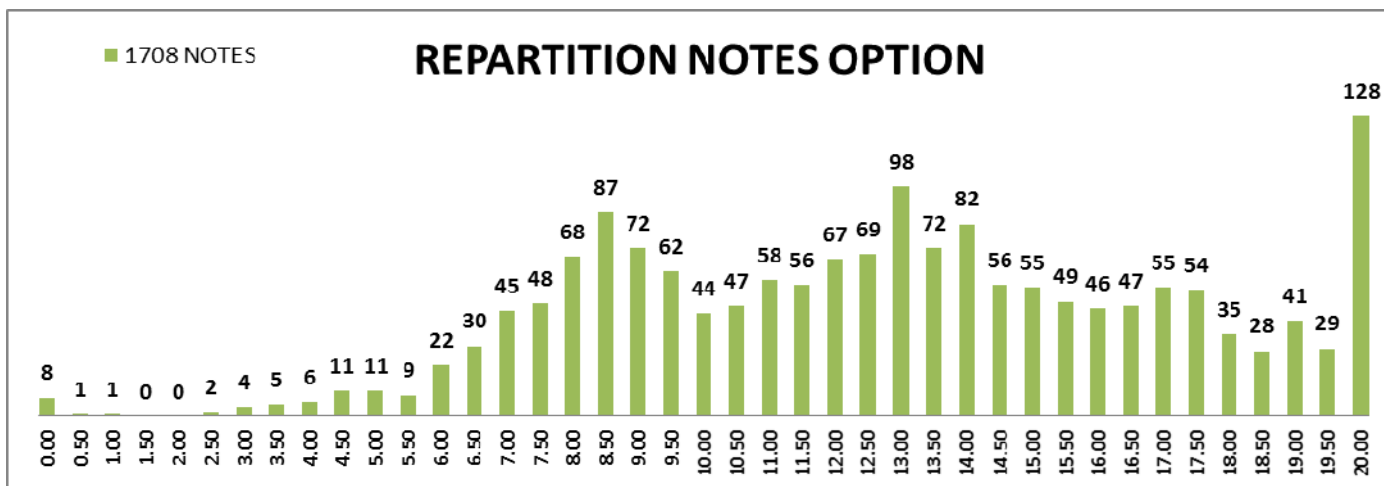
Genre	POLY
M.	9.48
MME	8.65
<b>Moyenne</b>	<b>9.22</b>

Genre	OPT °
M.	12.42
MME	13.34
<b>Moyenne</b>	<b>12.71</b>

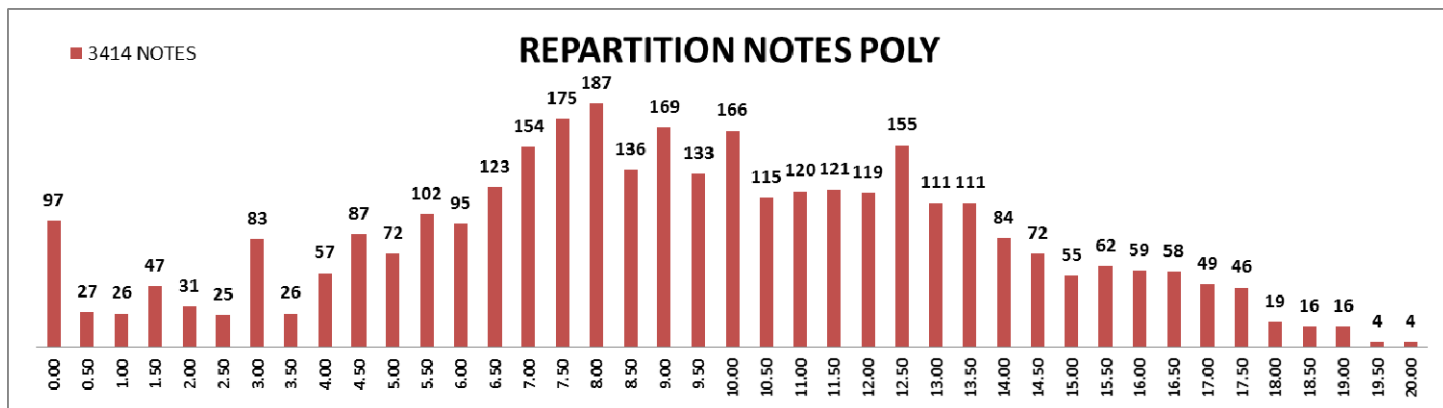
En spécialité, les 1708 notes se situent principalement dans une fourchette allant de 5 à 20. Notons encore 8 notes à zéro qui témoignent, en dehors des quelques blessures, de stratégies peu productives et surtout de candidats très mal préparés.

354 candidats, ont obtenu une note égale ou supérieure à 17/20, attestant d'une très bonne préparation, contre 46 qui ont une note inférieure à 05/20. Pour une large majorité des candidats concernés, ce dernier résultat témoigne d'un choix de spécialité par défaut ou d'une stratégie peu glorieuse et professionnellement inacceptable.

Dans les notes de polyvalence, 145 candidats, ont obtenu une note égale ou supérieure à 17/20. Ce résultat traduit une réelle plus-value pour les candidats bien préparés aux exigences du futur métier. 543 candidats ont une note comprise entre 0 et 5. Ce résultat traduit un clair déficit de préparation ou une préparation réduite aux quelques mois qui précèdent les épreuves d'admission. Il faut rappeler que les candidats doivent planifier leur préparation physique sur du long terme et qu'ils ne peuvent espérer atteindre une note décente en prestation physique sans une expérience suffisante en amont de l'inscription au concours. Que la pratique régulière reste le meilleur moyen qui permette d'enchaîner trois prestations physiques sur quatre jours dans des conditions de concours qui sont de fait très différentes de celles de l'entraînement et pouvant avoir des effets assez négatifs sur les performances habituelles.

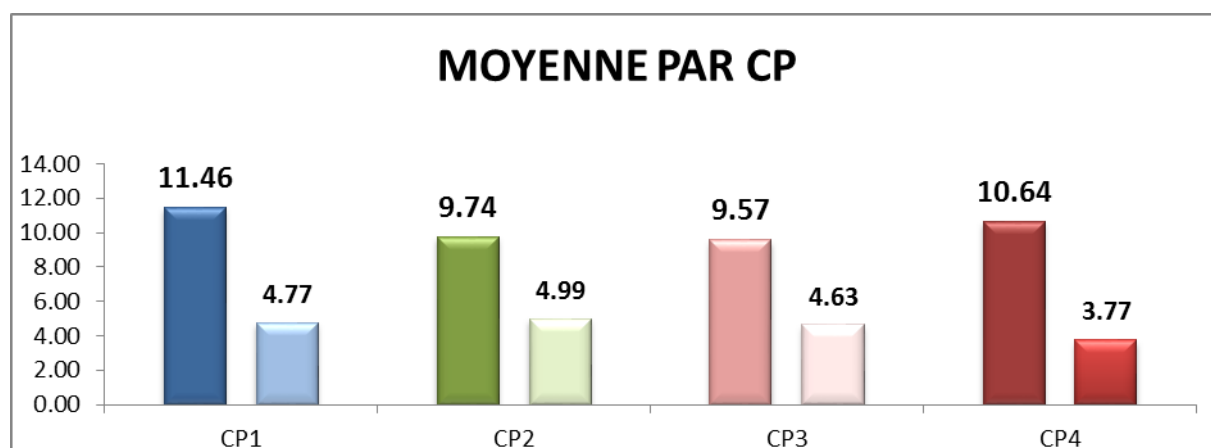






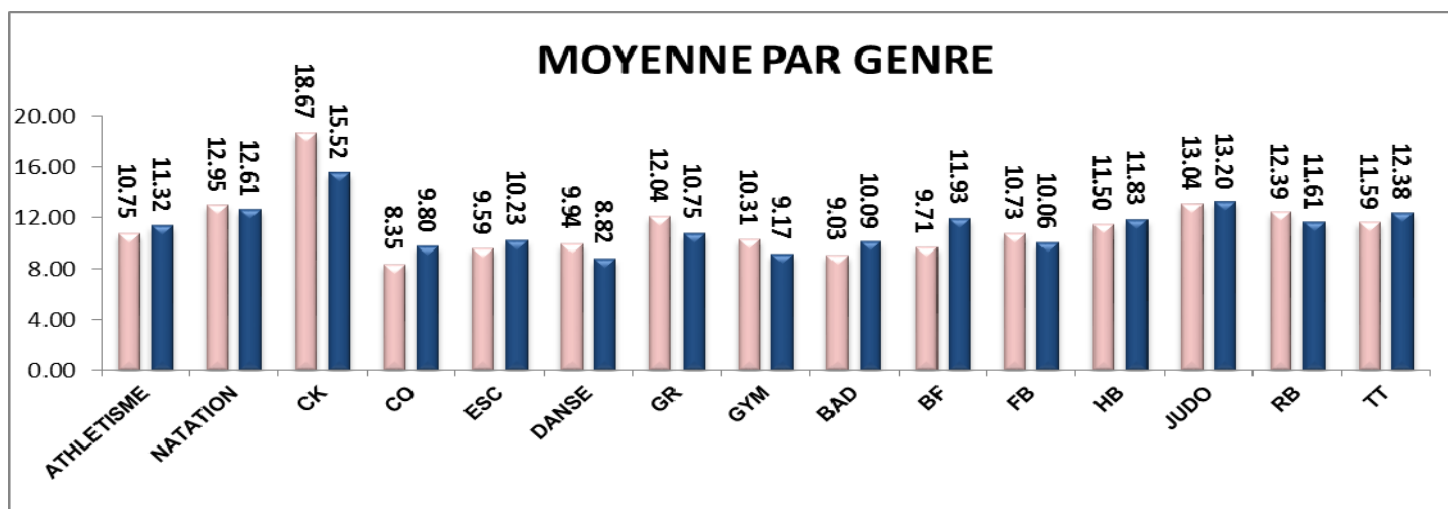
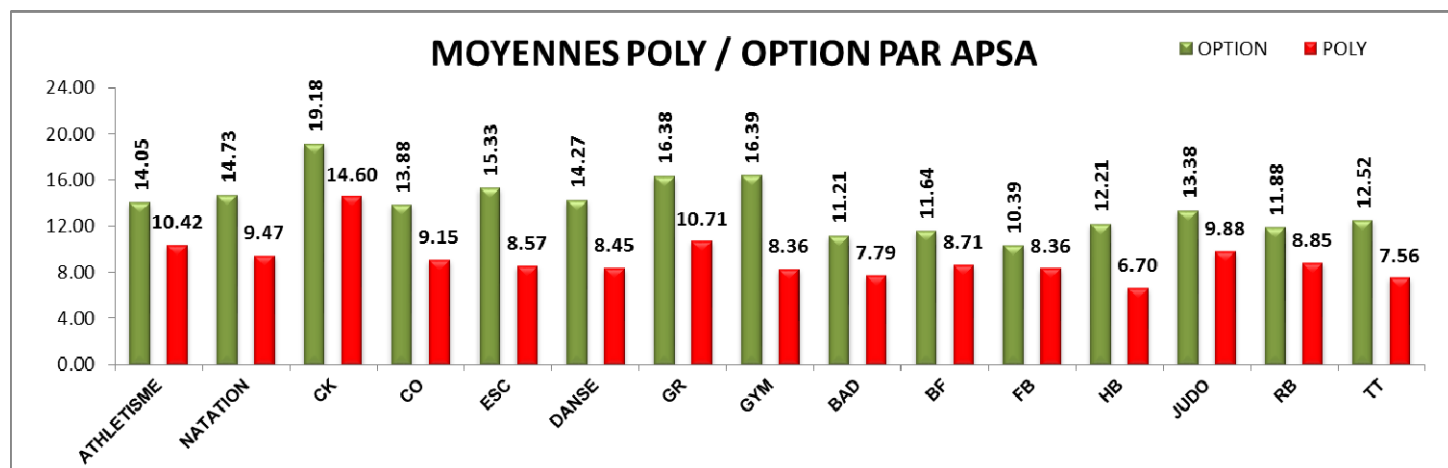
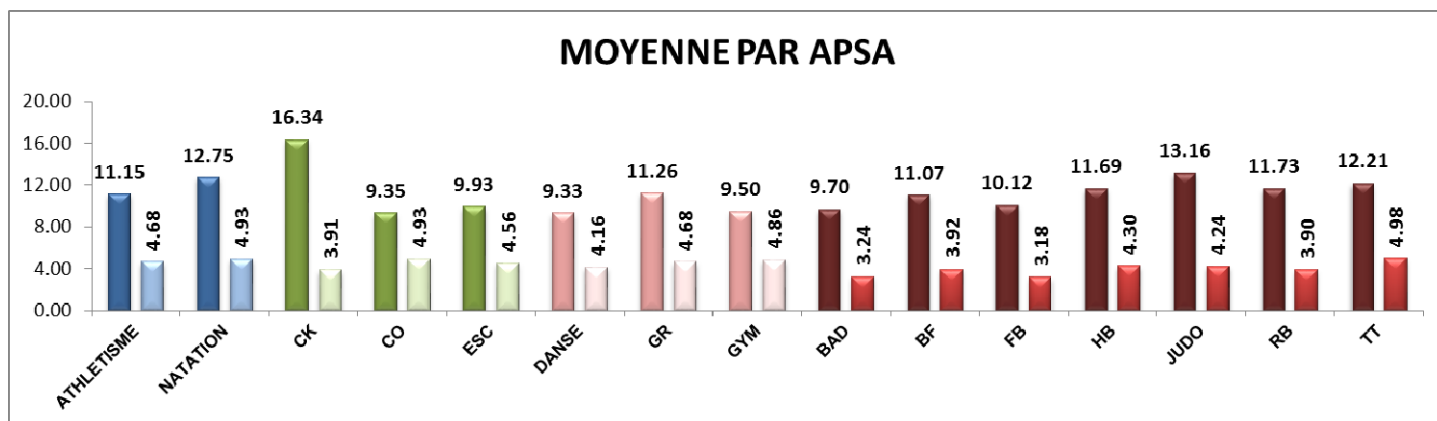
L'évolution des attentes des maquettes des concours rénovés a permis de faire évoluer les critères de l'évaluation pour identifier le niveau des connaissances, des capacités et des attitudes qui témoignent d'une prédisposition à vivre l'expérience progressive du métier tout en complétant un parcours de formation inachevé. Le principe retenu de situer les bandeaux d'évaluation en s'appuyant sur les éléments des niveaux 3, 4 et 5 des programmes d'Education Physique et Sportive a sans nul doute permis de faire basculer des attentes d'expertise disciplinaire dans l'appréciation de pratiques approfondies et développées dans un parcours de formation mixte (universitaire et fédéral).

Les moyennes des compétences propres montrent encore la difficulté pour réussir dans des champs de sollicitations différents. Malgré une évolution favorable des épreuves relevant de la CP2 le niveau des candidats reste encore très hétérogène et peu performant. Les grands écarts constatés entre les polyvalents et les spécialistes dans ces activités comme dans celles de la CP3 contribuent à faire une moyenne à peine honorable. L'arrivée du projet de performance dans la CP1 semble faire prendre conscience au candidat de manière anticipée de leur niveau de prestation, influençant de manière positive la préparation. Pour la CP4, le football et le badminton reste des activités refuges dans lesquels les meilleurs candidats ont du mal à trouver un niveau d'opposition révélateur de leur plus haut niveau de performance.



Les moyennes par APSA vont de 9,29 à 15,64. Les meilleures notes concernent des activités à faible effectif et où le nombre de candidats spécialistes est élevé par rapport au nombre de candidats polyvalents. Si les moyennes des spécialités n'appellent pas de remarques particulières, on relève en revanche, dans quelques APSA, un niveau moyen de prestation de polyvalence extrêmement faible dont on ne peut se satisfaire.

Le travail du jury sur l'évaluation a permis de limiter les écarts entre les moyennes des filles et celles des garçons, desservi par le faible pourcentage que représentent les filles dans ce concours (31%).



« Une des clés du succès est la confiance en soi. Une des clés de la confiance en soi est la préparation » A.ASHE

## 5.1. Activités de la compétence propre n°1

Les épreuves proposées dans la logique de la CP1 « réaliser une performance motrice maximale mesurable à échéance donnée » exigent des candidats une préparation technique et physique anticipée. La notion de préparation suppose de la part des candidats une anticipation sur au moins deux années des méthodes d'entraînement spécifiques à la CP1 (confère conseils de préparation pour chacune des APSA). Par ailleurs, la connaissance des différents règlements ne souffre aucune approximation, certaines négligences entraînant parfois des conséquences dramatiques. En conséquence, le jury conseille vivement aux candidats (spécialistes ou polyvalents) de s'approprier et d'assister au minimum à des compétitions de type scolaire et /ou fédérale et intégrer de ce fait le règlement spécifique de chaque APSA.

La réalisation de la meilleure performance motrice suppose de la part des candidats la construction de capacités liées à l'entraînement, l'appropriation de connaissances réglementaires précises et l'émergence d'attitudes spécifiques à ces formes de compétition (échauffement, tenue adaptée et réglementaire).

### 5.1.1. Athlétisme

#### 5.1.1.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'échauffement : Les candidats disposent d'une durée de 30 minutes au minimum pour se préparer à leur épreuve.

Déroulement de l'épreuve : les candidats doivent connaître les règlements fédéraux de leur épreuve. Le jury n'est pas autorisé à donner d'informations, ni sur la prestation, ni sur le règlement. Dès l'appel, toute communication avec l'extérieur est interdite, les conseils entre candidats sont eux aussi interdits.

Le jury a constaté quelques manques de connaissance du règlement (incompréhension des candidats lorsque des essais sont invalidés durant les concours ou disqualifiés pour non-respect du règlement en course). De même sur 800 m certains candidats ne connaissent pas la ligne de départ d'une course en couloir.

Il est également constaté que des candidats font le choix d'une épreuve inadaptée à leurs ressources, produisant des performances hors barème.

Certains candidats manifestent un manque d'ambition dans l'atteinte d'une performance et se contentent d'un résultat faible. Il semble impératif de se tester avant de faire le choix de l'épreuve.

#### 5.1.1.2. Niveau des prestations

- les candidats d'un premier bandeau ont un niveau faible de prestation physique qui suppose un mauvais choix d'épreuve et, ou un entraînement personnel commencé trop tardivement. Nous constatons souvent pour ce niveau de pratique un écart important entre le projet et la performance réalisée.
- les candidats d'un second bandeau ont un niveau de prestation physique convenable (bons polyvalents, faibles spécialistes).
- les candidats d'un troisième bandeau ont un niveau de prestation physique recevable, solide et stable (spécialistes majoritaires et polyvalents bien entraînés)
- Les candidats d'un quatrième bandeau ont un niveau de prestation physique de bon à très bon niveau (spécialistes à experts). Le projet est très proche des performances annoncées.

L'évolution des épreuves des prestations physiques au service d'une éducation physique complète fait évoluer les épreuves d'athlétisme vers un biathlon athlétique dont les conditions seront définies par le complément d'information du programme.

### 5.1.2. Natation

#### 5.1.2.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'épreuve s'est déroulée sur le site du stade aquatique de Vichy Val d'Allier. Les conditions sont excellentes puisque les installations sont récentes et de dernière génération. Toutes les ressources techniques, logistiques et médicales sont mises en œuvre pour offrir aux candidats des conditions optimales.

De l'accueil sur le site, à l'échauffement puis au déroulement de l'épreuve, les candidats sont accueillis, orientés, dirigés et suivis et une réponse est apportée dans les plus brefs délais si besoin.

#### 5.1.2.2. Niveau des prestations

- **Niveau 1** : Peu de candidat dans ce registre de prestation : Candidats dont le niveau de prestation et d'engagement ne montre qu'un projet professionnel fragile autour de sa pratique personnelle. La réponse motrice reste trop faible tant sur un plan technique que sur un plan des ressources mobilisées au regard des attendus et des exigences de l'épreuve pour performer. « Terminer l'épreuve »

Nous pouvons parler ici d'une prestation réalisée sans préparation, sans connaissance du règlement et des principes d'efficacité de l'activité.

- o Les bases sont techniques inadaptées (appuis fuyants, non orientés, trajets limités, déséquilibres, rythme, respiration)
- o Gestion des ressources inadaptée aux exigences de l'épreuve ;
- o Méconnaissance du règlement théorique et pratique ;
- o Aucune préparation n'est identifiée pour l'épreuve.

- **Niveau 2** : Candidats dont la réponse motrice mobilise de manière pertinente une partie des ressources nécessaires et s'inscrit dans une gestion calculée de l'épreuve (tenir l'épreuve). Nous parlons également d'une prestation qui s'appuie sur une préparation ponctuelle, non spécifique, ne montrant qu'une partie de ses ressources.
  - Les bases techniques sont identifiées mais ne permettent qu'une prestation limitée ;
  - La gestion des ressources est calculée ou pas suffisamment développée.
  - La pratique s'appuie sur des connaissances parcellaires du règlement ;
  - La préparation est trop tardive pour l'épreuve ou le candidat manque de ressource.
  
- **Niveau 3** : Candidats dont la réponse motrice mobilise l'ensemble des ressources nécessaires au regard des exigences de l'épreuve et s'inscrit dans la gestion optimale de l'épreuve au regard de son potentiel. La plupart des candidats ont intégré ce registre de performance. La performance est recevable et s'appuie sur une préparation structurée et réalisée avec des ressources stables.
  - Les bases techniques sont stables, permettant une efficacité et une performance recevable (efficacité)
  - La gestion des ressources est optimisée par rapport à son potentiel de ressources qui reste toutefois encore trop fragile.
  - La connaissance du règlement permet une adaptation de sa motricité à l'épreuve ;
  - Préparation régulière.
  
- **Niveau 4** : Candidat dont la réponse motrice mobilise de manière efficace ses ressources nécessaires au regard des conditions et des exigences de l'épreuve en vue de performer. La performance est réalisée efficacement grâce à une préparation planifiée et conforme au projet.
  - Les bases techniques sont affinées, permettant la réalisation d'une performance de bon niveau.
  - Ressources optimales et efficaces.
  - La connaissance pratique du règlement permet d'optimiser la performance.
  - Préparation spécifique, projetée et planifiée (projet de course).

#### 5.1.2.3. Conseils aux candidats :

Se préparer : Satisfaire à une épreuve de natation impose une organisation personnelle et professionnelle autour d'une planification annuelle afin d'envisager performer. Ainsi, il est indispensable de projeter sa préparation en renforçant :

- Ses acquisitions techniques autour d'un fil rouge sur la respiration et le passage d'une nage stable en termes mécaniques à une nage où les sensations deviennent déterminantes (sens de l'eau). Les outils à ce niveau reposent sur les nages hybrides, le 4 nages, la natation synchronisée pour les appuis afin d'enrichir son « sens » de l'eau.
- Ses acquisitions énergétiques autour d'un travail physiologique sollicitant les diverses filières énergétiques (VO2 Max...). Les outils, à ce niveau s'appuient sur des séries simples, croissantes, pyramides, fartlek... dans lesquelles l'intensité et la récupération répondent à l'objectif.
- Ses connaissances réglementaires techniques et protocolaires afin de se libérer d'un inutile stress de l'incertitude. Les outils reposent sur la connaissance pratique du règlement F.I.N.A.
- Le jury invite les candidats à vérifier leurs performances dans des contextes différents (bassin de 25 / 50 mètres, intérieur ou extérieur afin de développer des repères permettant d'intégrer des contextes différents.

Réaliser : Etablir un projet d'épreuve qui finalise l'engagement annuel et confirme le « se préparer ».

Performer : La préparation planifiée permet d'éviter une forme de stress dû à l'incertitude du contexte. Performer revient à prendre des risques sur soi et à s'engager totalement dans l'épreuve en limitant les éléments d'incertitude. Les outils reposent sur la particularité et la spécificité des moments et notamment dans la qualité de l'échauffement : véritables rappels de la préparation annuelle.

## 5.2. Activités de la compétence propre n°2

Les APSA issues du champ d'activité de la CP2 génèrent, de par leur spécificité, une prise de risque lors des prestations : risque de ne pas aboutir dans l'itinéraire choisi, même lorsque le candidat s'est engagé dans celui-ci. Ainsi, la chute, le dessalage, l'absence de balise trouvée ou encore

l'impossibilité de terminer un parcours dans le temps imparti sont porteurs d'une forte dimension affective quant à l'échec potentiel, que les candidats doivent apprendre à gérer. Quelques hypothèses de travail semblent alors se dessiner :

- s'entraîner au minimum une séance par semaine dans l'année précédant le concours.
- pratiquer dans des conditions proches des conditions du concours (notamment du point de vue de la pression temporelle).
- connaître son niveau de pratique et ses limites dans les activités pour s'engager avec lucidité et de manière optimale dans les parcours proposés.

Les récentes évolutions des épreuves ont donné encore plus d'importance à la prise de décision et à l'adaptation dans l'instant. Une connaissance fine de ses ressources participe de la réussite quand elle est combinée à une certaine lucidité acquise grâce à l'entraînement dans des contextes variés et changeants.

### **5.2.1. Canoë-kayak**

L'épreuve est basée en grande partie sur les savoir-faire professionnels nécessaires à l'enseignement du CK.

#### **5.2.1.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :**

Choix du matériel pour la durée de l'épreuve : Le matériel choisi est le même pour l'épreuve eau calme et l'épreuve eau vive. Celui-ci doit à la fois permettre d'éviter de dessaler, être manœuvrier et rapide.

Déroulement de l'épreuve :

L'épreuve se déroule en eau calme, puis en eau vive. Elle comporte 3 manches.

L'évaluation de la prestation eau-vive tient compte en priorité du niveau de difficulté réalisé par le candidat.

Etape 1 : préparation et reconnaissance de l'épreuve eau calme : L'explication et le règlement du parcours sont annoncés, suivis d'une démonstration par le jury. L'épreuve est constituée d'un enchaînement d'ateliers intégrant embarquement/débarquement, marche avant, marche arrière, virages, remontée éventuelle d'eau coulante. Les candidats bénéficient d'un temps d'échauffement et de mémorisation

Etape 2 : réalisation de l'épreuve eau calme (validée et chronométrée).

La validation du parcours en eau calme est effective si le parcours est terminé. La notation tient compte du temps réalisé, additionné du nombre de coups de pagaie sur un tronçon. Deux manches peuvent permettre de valider l'eau calme.

Etape 3 : préparation et reconnaissance de l'épreuve eau vive :

L'explication et le règlement du parcours sont annoncés, suivis d'une démonstration par le jury.

Etape 4 : Engagement dans une performance chronométrée en eau vive.

Des portes vertes, dans le sens du courant, jalonnent le parcours. Leur non-franchissement occasionne des pénalités. Des portes rouges, en remontée, au choix des candidats, apportent des bonus. Ces bonus tiennent compte de la difficulté.

En cas de dessalage avant la ligne d'arrivée, la note tient compte du nombre de portes franchies. La meilleure des deux manches eau-vive est retenue.

#### **5.2.1.2. Niveau des prestations**

Aucun candidat n'a été classé dans le bandeau 1

#### **Ont témoigné d'un niveau convenable (bandeau 2) les candidats :**

- Qui ont validé le parcours en eau calme dès la première manche,
- Qui n'éprouvent pas de difficulté importante à diriger leur embarcation en ligne droite.
- Dont la condition physique ne permet pas de performer dans l'épreuve.
- 

#### **Ont témoigné d'un niveau recevable, solide et stable (bandeau 3) les candidats :**

- Qui ont choisi un matériel adapté à leur niveau : kayak assez stable, assez volumineux...,
- Qui adoptent des trajectoires précises,
- Qui ont choisi un kayak très instable et n'ont pu performer dans le bandeau 4.
- Qui ont validé au moins un bonus en eau vive (bas du bandeau), voire deux bonus (haut du bandeau).
- Qui gèrent leur engagement physique selon les particularités de l'épreuve.

- Dont la condition physique limite les performances en fin d'épreuve. (fin de 2<sup>ème</sup> manche eau vive)

Ont témoigné d'un bon à très bon niveau les candidats :

- Qui ont choisi un bateau performant adapté à leur niveau : Fox ou Strim fournis par l'organisation ou bateau personnel,
- Qui ont montré des capacités physiques suffisantes pour maintenir un niveau d'engagement tout au long de l'épreuve,
- Qui ont montré des gestes techniques de type propulsion orientée permettant d'optimiser les trajectoires et de réduire le temps.
- Qui ont réalisé au moins 2 bonus ou 3 bonus lors de l'épreuve eau vive.
- Qui gèrent leur engagement physique en fonction des particularités de l'épreuve et qui témoignent de capacités physiologiques adaptées à cet effort.

**5.2.1.3. Conseils aux candidats :**

Choix de l'embarcation : L'embarcation doit permettre d'être à l'aise en eau vive mais également de réaliser de bons temps en eau calme et en eau vive. Un compromis est à trouver par le candidat selon son niveau d'expertise à travers 3 paramètres : la vitesse, la stabilité et la manoeuvrabilité. Ce choix du matériel est déterminant pour la performance ; il doit être anticipé par les candidats.

Choix de la tenue de navigation : Le choix de la tenue de navigation est important. Elle doit être adaptée à la pratique de l'activité. La période durant laquelle se déroule le concours ne justifie pas l'usage d'une combinaison néoprène. Une bouteille d'eau est importante.

Analyse technique : Si l'épreuve eau calme impose de réaliser de façon dissociée les savoir-faire de propulsion, de conduite et d'équilibre, l'épreuve eau vive nécessite d'associer ces 3 habiletés de manière combinée. Il est nécessaire de s'entraîner avec des repères précis de type piquet suspendu ou bouée permettant d'avoir un retour sur ce niveau de précision et de maîtrise dans les réalisations.

Préparation physique : La prestation suppose l'enchaînement de 3 manches, chacune d'une durée comprise entre 1 minute et 3 minutes plaçant les candidats dans une filière lactique. Améliorer ses capacités dans cette filière d'effort est un moyen de performer dans cette épreuve

Préparation mentale : Lors de la présentation des parcours, un temps d'étude du tracé est profitable pour reconnaître les trajectoires et les mémoriser.

**5.2.2. Course d'orientation**

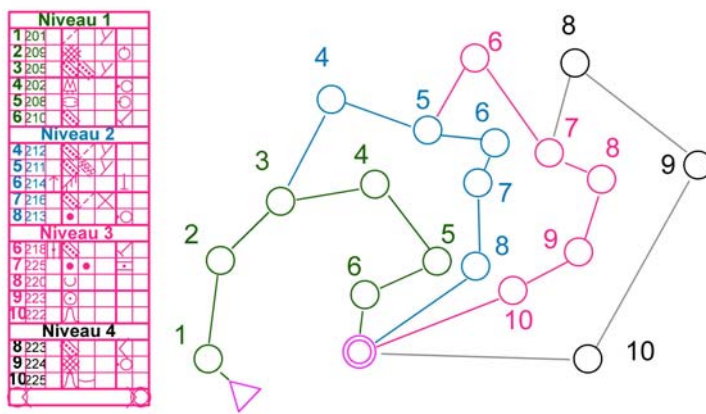
**5.2.2.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :**

Se préparer :

- Prévoir une montre, sans moyen de géo localisation (GPS) pour la gestion du temps limite de l'épreuve.
- Aucun moyen de communication, de photographie et de géolocalisation n'est autorisé. En cas de possession, les candidats peuvent retourner à leurs véhicules les déposer avant l'appel.
- Un sifflet peut s'avérer utile mais n'est pas obligatoire.
- Des chaussures (semelles crantées, pieds tenus) et une tenue adaptées à la pratique de la course d'orientation sont fortement conseillées. En cas de risque sécuritaire, le jury se réserve le droit d'interdire au candidat la pratique de l'épreuve.
- Il est conseillé de couvrir les jambes (ronces, orties, branches).
- Dans la zone d'échauffement, le temps d'attente plus ou moins long selon son heure de départ (de 20 min à deux heures), a nécessité de prévoir des tenues adaptées à la météorologie, ainsi que de quoi s'hydrater.

Réaliser et Performer:

- L'épreuve a organisé une évaluation qui tenait compte du nombre de postes trouvés dans l'ordre imposé du circuit et du temps réalisé (relation niveau technique-niveau d'engagement physique).
- Les modalités d'épreuve ont changé et donc également les modalités d'évaluation (les barèmes des années précédentes n'étaient donc plus d'actualité).
- Le plus haut niveau de performance a été révélé d'abord par le niveau du circuit puis par le temps réalisé.
- Le Parcours est évolutif sur 4 niveaux avec un maximum de 10 postes. A chaque changement de niveau (changement de couleur sur la carte) vous avez la possibilité, soit de finir le niveau sur lequel vous vous êtes engagé(e), soit de passer sur le parcours de niveau supérieur (en vert = niveau 1, bleu = niveau 2, rouge = niveau 3, noir = niveau 4)



- Au-delà de 40 minutes, temps limite de l'épreuve, le candidat avait zéro.
- L'échelle de la carte était au 1/7500ème, et l'équidistance de 5 mètres.
- Les définitions des postes (en code IOF), ainsi que les codes des balises figuraient sur la carte. Il était très important de s'y référer, car plusieurs circuits étaient en place durant l'épreuve.
- La carte était remise une minute avant le déclenchement du temps de course.
- Le chronométrage et la validation des postes ont été réalisés avec le système « sportident ».
- Lors de l'épreuve, il était strictement interdit de communiquer avec un candidat ou de le suivre (règlement F.F.C.O.). Des jurés étaient présents sur la zone.

#### 5.2.2.2. Niveau des prestations

##### Les candidats du premier bandeau :

Leurs prestations ont révélé des ressources insuffisantes : Temps limite dépassé (difficulté à se resituer lors d'une erreur d'orientation), ordre des balises non respecté et non rectifié, parcours de niveau 1 non maîtrisé (balise(s) manquante(s) ou temps important).

##### Les candidats du second bandeau :

Leurs prestations ont révélé soit un niveau global moyen, soit un surinvestissement d'une des ressources au détriment d'une synergie équilibrée (pôle technique/ énergétique) : parcours de niveau 1 dans un temps très rapide, parcours de niveau 2 dans un temps moyen à long, parcours de niveau 3 non terminé (balise(s) manquante(s)).

##### Les candidats du troisième bandeau :

Leurs prestations ont révélé un investissement partiel ou partiel de ses ressources : parcours de niveau 2 dans un temps rapide, parcours de niveau 3 dans un temps long à moyen, parcours de niveau 4 dans un temps long ou non terminé (balise(s)manquante(s)).

##### Les candidats du quatrième bandeau :

Leurs performances ont révélés un investissement maximal à optimal de leurs ressources : parcours de niveau 3 dans un temps rapide, parcours de niveau 4 dans un temps moyen à rapide.

#### 5.2.2.3. Conseils aux candidats :

##### Se préparer

Aller pratiquer en forêt pour :

- Maîtriser les techniques d'orientation (POP, relation carte-terrain, construction d'itinéraires, suivi des différents niveaux de lignes directrices, visées sommaires et précises, course en terrains variés),
- Travailler la capacité à se resituer suite à une erreur d'orientation,
- s'éprouver en milieu boisé afin de connaître son niveau d'orientation (référence aux niveaux 3, 4 et 5 de compétences attendues),
- être capable à la lecture de la carte et du circuit d'évaluer un niveau de parcours,
- être capable, en cours de réalisation de choisir son parcours en fonction du temps et de ce que je suis capable de réaliser.
- Connaître la symbolique IOF (légende, traçage, définitions des postes) et le fonctionnement du système « sportident » (puce électronique, boîtiers départ, postes, arrivée...).

##### Réaliser

- Pendant la minute de lecture de carte avant le départ, orienter la carte et préparer son premier choix d'itinéraire.
- Choisir et conduire son itinéraire.
- Auto évaluer ses possibilités de choix de fin de parcours, en fonction de sa réalisation et du temps restant.
- Gérer son stress du départ à l'arrivée.

## Performer

- Pendant la minute de lecture de carte avant le départ, orienter la carte et avoir une lecture globale pour anticiper les choix (d'itinéraire et de niveaux).
- Conduire son itinéraire en gérant ses allures de façon optimale.
- Auto évaluer ses possibilités grâce à son observation des niveaux de tracé(s) et du terrain, pour optimiser ses choix en fonction de ses ressources et du temps restant.
- Gérer sa lucidité du départ à l'arrivée.

### **5.2.3. Escalade**

#### **5.2.3.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :**

L'épreuve d'escalade comporte un pré-requis sécuritaire. Le candidat, dans une zone de transit, doit être capable, seul, de réaliser un encordement conforme. Il est attendu qu'il sache s'encorder correctement sur un harnais avec double pontet, réaliser un nœud de huit suivi d'un nœud d'arrêt simple ou double, l'ensemble devant être compacté près du harnais. L'impossibilité de satisfaire à ces exigences entraîne une exclusion de l'épreuve quel que soit le moment où l'erreur s'est produite.

Les candidats disposent de deux temps de lecture de six minutes pour visualiser le mur afin de faire leurs choix de voies pour leurs prestations.

Les candidats doivent valider le premier niveau de voie proposé (4c pour les filles et 5A pour les garçons) et/ou atteindre la hauteur minimale exigible dans les autres voies. Cette validation qu'à la double condition : maîtriser la dernière prise et mousquetonner une dégaine positionnée sur le relais dans la limite de 5 minutes, en tête et en bon style, dans le respect de la couleur des prises qui composent la voie. Le départ suit une procédure très stricte qui consiste à utiliser la ou les prises de départ matérialisées pour les mains, à monter les pieds sur la structure ou les prises de la voie, à s'équilibrer avant d'enclencher le premier mouvement. 20 minutes minimum séparent les deux prestations.

Une chute avant la première dégaine est autorisée sans pénalité. Dans ce cas le candidat repart du sol.

En cas de problèmes de sécurité répétés, inhérents au mousquetonnage (yoyo ou dégaines mousquetonnées à l'envers...) la prestation du candidat est arrêtée.

#### **5.2.3.2. Niveau des prestations**

Le niveau de prestation des candidats est hiérarchisé en quatre bandeaux différents, intégrant à la fois le niveau de performance et de maîtrise constaté.

**Le candidat d'un premier bandeau faible** (faible polyvalent, spécialiste qui passe à côté) se prépare pour tenter une réalisation mais dispose de ressources insuffisantes pour atteindre le premier niveau minimal exigible (4C pour les filles et 5A pour les garçons).

- Le candidat ne sait pas s'encorder correctement, et fait preuve de méconnaissances des techniques sécuritaires (yoyo, mousquetonnage...) ce qui ne lui permet pas de réussir une voie et ou d'atteindre une hauteur minimale exigible dans celle-ci.
- Son escalade est basique avec traction des bras en force, il n'arrive pas à s'équilibrer sur 3 appuis (2 pieds / 1 main), ses appuis pédestres sont instables.
- Les poses de pieds sont grossières, en calage, et ne permettent pas ou peu de transfert du poids du corps. Le corps est plaqué au mur et le rythme est saccadé.
- Le mousquetonnage est hésitant voire non réglementaire.

**Le candidat d'un second bandeau convenable** potentiellement recevable (bon polyvalent, faible spécialiste) réalise une prestation en surinvestissant une ressource au détriment d'un équilibre de mobilisation (énergétique, technique ou informationnelle). Il valide le top dans le premier niveau de voie proposé et/ou atteint la hauteur minimale exigible dans une voie de niveau supérieur, à partir de 5b pour les filles et de 5c pour les garçons.

- Le candidat pose les pieds globalement sur la pointe, mais avec peu de contrôle. Il utilise de légers transferts du poids du corps et commence à optimiser l'utilisation des préhensions.
- Il mousquetonne de manière conforme et recherche des positions de moindre effort pour le faire.

**Le candidat d'un troisième bandeau recevable solide et stable** (spécialiste majoritairement) réalise une performance par un investissement partiel dans la synergie de mobilisation des ressources pour s'approcher de son plus haut niveau de performance. Il réalise le top dans le 5c pour les filles et le 6A pour les garçons et/ou atteint la hauteur minimale exigible dans une voie de niveau supérieur, à partir de 6A pour les filles et de 6B pour les garçons. Sa motricité fluctue du niveau précédent, à celle ci-dessous définie.



- Le candidat utilise ses pieds de manière ciblée, avec précision et en utilisant une variété d'appuis podaux (pointes, carres internes/externes, griffés, talons...).
- Il optimise les préhensions et grimpe avec un rythme adapté à la voie (temps forts/temps faibles).
- Le mousquetonnage est anticipé, automatisé et intégré à la progression.

**Le candidat d'un quatrième bandeau de bon à très bon niveau** (spécialiste à expert), performe grâce à un investissement optimal à maximal et par une synergie de mobilisation des ressources pour révéler son plus haut niveau de performance. Il réalise le top dans le 6B pour les filles et le 6C pour les garçons et/ou atteint la hauteur minimale exigible dans une voie de niveau supérieur, à partir de 6C pour les filles et de 7A pour les garçons.

- Le candidat optimise ses prestations en exploitant les temps de lecture avec efficacité.
- Il utilise ses pieds de manière ciblée, avec précision et en utilisant une variété d'appuis podaux (pointes, carres internes/externes, griffés, talons...).
- Il optimise les préhensions et grimpe avec un rythme adapté à la voie (temps forts/temps faibles).
- Le mousquetonnage est anticipé, automatisé et intégré à la progression.

### 5.2.3.3. Conseils aux candidats :

#### Principe de l'épreuve :

Chaque candidat doit choisir et réaliser deux prestations différentes (2 voies), en tête, à vue, dans deux secteurs (du 4C au 6C pour les filles et du 5A au 7A pour les garçons).

#### Se préparer :

Premier pré-requis de sécurité : Préalablement à chaque prestation (voie 1, voie 2), chaque candidat doit vérifier la condition suivante : être capable de constituer un nœud de huit réglementaire (nœud de huit + nœud d'arrêt, simple ou double, plaqués au double pontet du harnais), puis de le vérifier.

La non validation de ce pré-requis entraîne l'exclusion de l'épreuve d'escalade avec la note 0.

La procédure de validation par le jury se déroule comme suit : le jury demande au candidat de lui montrer son encordement réalisé et de lui confirmer qu'il l'a vérifié et qu'il considère que son encordement est correct.

Lors de chacune des vérifications, le candidat effectuant un encordement incorrect se voit attribuer directement la note 0 à l'épreuve d'escalade.

#### Réaliser :

A un moment ou à un autre, une prestation doit intégrer un deuxième pré-requis d'ordre moteur :

Chaque candidat doit, dans une voie de son choix, faire la preuve d'un niveau de maîtrise réaliste afin d'atteindre le sommet dans la voie de niveau minimal ou de dépasser la hauteur minimale exigible (la 5<sup>ème</sup> dégainé), dans une autre des voies proposées.

Cette réalisation s'effectue en mousquetonnant toutes les dégaines dans l'ordre et dans le bons sens. (Le candidat doit s'assurer de ne pas vriller plus de 2 dégaines et en cas de yoyo il doit être capable de le réparer pour pouvoir continuer sa progression).

Cette première voie est pour le candidat l'occasion de prendre contact avec la structure et de se mettre en confiance.

#### Performer :

La seconde voie sert à mettre en avant la capacité du candidat à démontrer un niveau de pratique maximal par un engagement total dans l'APSA. Chaque candidat doit, dans une voie de son choix, chercher à atteindre le plus haut point possible (au-delà d'une hauteur minimale rendant la performance dans la cotation choisie significative, au-delà de la 5<sup>ème</sup> dégainé mousquetonnée), dans le cadre du règlement.

Note relative aux mousquetonnages : Dans chacune des deux prestations le candidat doit mousquetonner toutes les dégaines dans l'ordre et dans le bons sens. Au-delà de deux dégaines vrillées ou en cas de yoyo non réparé, la voie ne pourra être validée.

Si ce pré-requis n'est pas maîtrisé dans les deux voies, la note 0 est attribuée.

Lors des deux passages, la maîtrise d'exécution et le mousquetonnage sont évalués

L'engagement du candidat est valorisé.

## 5.3. Activités de la compétence propre n°3

Les thématiques générales qui traversent l'ensemble de la CP3 reposent sur la maîtrise acrobatique, esthétique et ou artistique des prestations et ce, dans le domaine de la composition, de l'interprétation et de la réalisation des éléments corporels et/ou techniques.

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 conçues au regard des ressources particulières de chacun des candidats et doivent témoigner :

- d'une sensibilité du candidat à l'enjeu culturel de l'APSA
- d'une connaissance des principes liés à la conception des prestations

Ces prestations évaluées nécessitent une maîtrise de la gestion des émotions dans le déroulement de l'épreuve face à un public.

### 5.3.1. Gymnastique sportive

#### 5.3.1.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Le référentiel du concours est défini par les textes en vigueur au moment de l'inscription des candidats.

Les modalités de déroulement s'appuient sur le règlement de la Fédération Internationale de Gymnastique, quel que soit le code de référence en vigueur au moment de l'inscription des candidats. Les documents que sont les normes des engins et les codes de pointage FIG se trouvent sur le site internet de la FIG.

Les critères d'évaluation sont déterminés par le texte en vigueur pour la partie exigence de composition. Puis, pour la partie exécution, le jury s'appuie sur les codes de référence (UNSS ou FIG).

Accueil des candidats :

L'appel précise la répartition des candidats en 2 groupes et seront jugés alternativement par le jury 1 et le jury 2. En fonction des effectifs, deux sous-groupes sont constitués afin d'organiser deux rotations. La fin de l'appel définit le début de l'épreuve et chaque candidat dispose de 20 minutes d'échauffement.

Le jury précise les consignes liées au déroulement de l'épreuve ainsi que les éléments qui peuvent conduire à la note 0 :

- un non-respect réglementaire,
- une attitude éthique ou sécuritaire non recevable durant l'épreuve
- un niveau de pratique insuffisant.

Les choix effectués par le candidat, révélés par sa prestation physique attestent du niveau de connaissances mobilisées pour composer prioritairement son enchaînement en référence aux exigences attendues. Dans le cadre de sa préparation, le candidat devra se placer dans une perspective d'enrichissement continu des éléments validant les exigences de composition.

Performer dans son enchaînement, c'est être capable d'assurer la reconnaissance de toutes les exigences à son plus haut niveau de difficultés tout en assurant la fluidité, la variété et la maîtrise dans leur exécution.

#### 5.3.1.2. Niveau des prestations

**Les candidats du premier bandeau faible :** Projet incohérent qui témoigne d'un rapport prise de risque/composition non réfléchi au regard des exigences. C'est le reflet d'un niveau de pratique insuffisant et d'une méconnaissance de l'activité gymnique. Seulement 1 à 2 exigences sont présentes. Pour la majorité des candidats, les niveaux de difficulté des éléments et leur réalisation sont très faibles. La liaison gymnique n'est pas intégrée à l'enchaînement et la notion de série acrobatique n'est pas reconnue ce qui ne permet pas de produire un niveau de prestation suffisant.

En ce qui concerne la valeur artistique (VA), il est constaté un enchaînement peu construit présentant de nombreux arrêts, une juxtaposition d'éléments, un rythme très lent, un espace très peu exploité. La VA est inférieure ou égale à 0,30 pt. Les difficultés remplissant les exigences sont majoritairement de valeur A (peu ou pas de combinaison des actions). L'action voler est absente des difficultés acrobatiques. Le choix de la composition de l'enchaînement n'a pas fait l'objet d'une réflexion au regard des exigences attendues. Les candidats ou candidates remplissent seulement 2 exigences sur 4 ce qui réduit fortement le niveau de prestation. Les exigences manquantes concernent la plupart du temps la liaison gymnique ou acrobatique dans la mesure où un temps d'arrêt ou un pas de réajustement ne permet pas de reconnaître la liaison directe.

Les candidats ont une méconnaissance des critères qui permettent de valider une exigence de composition ou effectuent des choix de difficultés inadaptés à leurs ressources.

Par exemple :

- série acrobatique non reconnue : roulade avant avec un pas intermédiaire pour ensuite exécuter une roue.
- Série gymnique non reconnue : saut extension groupé avec un pas de déséquilibre (ou un temps d'arrêt) pour effectuer un saut ½ tour.

Ces candidats, au sein des exigences, présentent un niveau de difficultés majoritairement de valeur A ou B en référence au code UNSS. La valeur artistique reste d'un niveau inférieur à 0,40 pt pour la majorité des candidats de ce niveau. Le total des fautes d'exécution est en général supérieur à 3 pts.

#### **Les candidats du second bandeau**

Projet basique qui témoigne d'un rapport inadapté entre prise de risque/composition. Plusieurs profils apparaissent :

- Les candidats répondent aux exigences mais le niveau de difficulté des éléments reste faible, principalement de valeur A ou B sur le code UNSS. Exemple en série gymnique : un saut extension lié à un saut groupé.
- Les candidats font des choix inadaptés par méconnaissance dans la validation des séries en intégrant une action ou un élément intermédiaire. Exemple : rondade saut extension demi-tour enchaîné avec une roue (présence d'un élément non acrobatique donc série acrobatique non reconnue).
- Les candidats présentent une insuffisance dans la variété des éléments ce qui réduit le nombre d'exigences reconnues, principalement sur les exigences 1 et 4. Une difficulté ne peut remplir qu'une seule exigence.
- Ces candidats ont des difficultés d'un niveau supérieur mais ne les utilisent pas pour répondre aux exigences. Exemple : liaison gymnique saut extension et saut groupé puis apparaît un saut tour complet isolé.
- Ces candidats cherchent à répondre aux exigences mais le manque de maîtrise des éléments provoque une rupture de l'exigence.

Ces candidats, au sein des exigences, présentent un niveau de difficultés majoritairement de valeur A à C en référence au code UNSS. La valeur artistique reste d'un niveau inférieur à 0,50 pt pour la majorité des candidats de ce niveau. Le total des fautes d'exécution est en général autour de 3 points.

**Les candidats du troisième bandeau.** Projet cohérent qui témoigne d'un rapport fragile entre prise de risque/composition. Le choix des éléments et la composition de l'enchaînement a fait l'objet d'une réflexion au regard des exigences attendues. Les candidats ou candidates remplissent 3 ou 4 exigences. Deux profils se distinguent :

- Certains candidats répondent aux exigences sans chercher à présenter le plus haut niveau de difficulté dans toutes les exigences. Exemple rondade flip salto sur l'exigence 4 et simplement une montée à l'ATR sur l'exigence 2.
- D'autres candidats répondent aux exigences mais les éléments sélectionnés pour valider les séries sont de niveaux très hétérogènes. Exemple : Saut carpié – saut vertical pour l'exigence 2 ou salto avant et roulade arrière pour l'exigence 1.

**Les candidats du quatrième bandeau.** Projet construit qui témoigne d'un rapport optimal prise de risque/composition. Ces candidats ont construit leur prestation avec un bon degré de maîtrise des éléments qui remplissent les exigences mais la partie basse du bandeau témoigne d'un niveau qui n'est pas optimal dans l'une des exigences ou dans le secteur d'exécution. Les candidats ou candidates valident les 4 exigences. Ils présentent un niveau de difficultés majoritairement de valeur C et D en référence au code UNSS pour remplir les exigences. La valeur artistique peut avoisiner les 0,90 pts pour la majorité des candidats de ce niveau ce qui témoigne d'un projet d'enchaînement réfléchi. Le total des fautes d'exécution est en général inférieur à 2,0 points.

#### **5.3.1.3. Conseils aux candidats :**

Se préparer :

La réponse aux exigences doit être une priorité.

Le choix de l'agrès doit être judicieux au regard des possibilités du candidat et de son projet de préparation.

Le candidat doit s'assurer d'un choix pertinent de difficultés (variété, niveau de complexité) pour envisager un enchaînement respectant les 4 exigences de composition dans les dimensions artistique, aérienne, esthétique et technique au service d'un engagement personnel le plus élevé possible.

Il devra particulièrement porter son attention sur la notion de série et leur reconnaissance (éviter les liaisons indirectes, les temps d'arrêt, et les pas intermédiaires).

Travailler sur une construction de l'alignement complet en situation renversée pour valider l'exigence 2.

Offrir une variété suffisante d'éléments acrobatiques de façon à respecter un des principes de l'épreuve (un seul élément ne peut remplir qu'une seule exigence).

Envisager la régulation de son projet plus particulièrement des éléments nécessaires à la validation des exigences.

Porter l'accent sur la valeur artistique : rythme, espace, liaisons chorégraphiques ainsi que la répartition des difficultés.

Les candidates veilleront à fournir deux clés USB nominatives avec une seule piste au format mp3.

Organiser son enchaînement dans un temps compris entre 50'' et 1'10'' en fonction de ses ressources.

Réaliser :

S'échauffer de manière progressive, sécuritaire et adaptée à ses ressources.

Se présenter au début et à la fin de sa prestation devant le jury en tenue règlementaire.  
Maîtriser les dimensions esthétique, technique, artistique et acrobatique de l'activité quelque soit son niveau.

Performer :

Proposer le meilleur niveau de difficulté tout en gérant au mieux le couple risque maîtrise.  
Etre en mesure de réguler son projet en fonction de son ressenti le jour de l'épreuve et pendant son enchaînement pour répondre de manière pertinente à l'épreuve.

### 5.3.2. Danse

#### 5.3.2.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

«L'espace scénique est délimité par les scotches au sol. Le jury ne fait partie ni de l'espace scénique ni de la prestation. 30' d'échauffement, dont 15 minutes dans l'espace scénique. Le groupe A débute sur l'espace scénique alors que le groupe B procède au réglage du volume sonore de son support. Au bout des 15 minutes inversion des deux groupes. Les candidats utilisant volontairement le silence totalement ou en partie ou créant leur propre monde sonore doivent en informer le surveillant.

Rappel : L'installation de tout dispositif scénique ne doit pas excéder 2', de même pour sa remise en état à l'identique.

- **L'épreuve du solo:**

Le solo fait appel aux compétences d'interprète et de chorégraphe, il permet de mettre en valeur : Les qualités motrices du candidat au service d'un propos. Un projet artistique personnel où le candidat s'inscrit dans une démarche de création pour aboutir à une prestation singulière.

Les candidats ne sont plus autorisés à sortir de la salle. A l'appel de son nom, le candidat donne son argument au jury, puis se place dans l'espace scénique. Le surveillant énonce le signal « prêt » (ce n'est pas une question !) pour annoncer que le support sonore va être déclenché. Le chronomètre est déclenché au premier élément chorégraphique (mouvement, son, voix, respiration...).

Quoiqu'il arrive (défaut du support sonore par exemple...), il n'y a pas d'essai supplémentaire. La durée de la chorégraphie est de 2'30 à 3'.

Lors du passage du candidat précédent, possibilité de se mobiliser dans l'espace indiqué, discrètement, en silence, sans le gêner.

Remarques à l'adresse du public (pas de manifestation, prises de notes, prises de vues...).

Pas de possibilité de sortir pendant la prestation d'un candidat.

Fin de l'épreuve solo, le jury invite les candidats à se rafraichir et à regagner les vestiaires. Il demande au premier groupe (A) de revenir rapidement avec ses affaires pour préparer l'épreuve de « chorégraphie à paramètres imposés ».

- **L'épreuve des chorégraphies à paramètres imposés:**

La chorégraphie à paramètres imposés fait d'abord appel à la capacité de réécriture du candidat : ses compétences de chorégraphe au regard des paramètres, sans négliger l'interprétation de cette nouvelle proposition. Les candidats du groupe B ne peuvent pas assister aux prestations des candidats du groupe A. Les candidats ne sont plus autorisés à sortir ni à communiquer entre eux.

- **Séquence initiale prélevée du solo** d'une durée de 45". Séquence transformée comprise entre 1' et 1'30. A l'appel de son nom ; le jury donne 2 paramètres de transformation .Le 3<sup>ème</sup> paramètre est choisi par le candidat : 1 verbe d'action au choix sur une liste de 4 verbes proposés. Les deux séquences se font sans support sonore.

Temps de préparation de 30'.

A l'appel de son nom, le candidat se place dans l'espace scénique. Le surveillant énonce le signal « prêt » (ce n'est pas une question !) pour annoncer qu'il peut démarrer sa séquence initiale. Le chronomètre est déclenché au premier élément chorégraphique (mouvement, son, voix, respiration...). A l'issue, le candidat se replace dans l'espace scénique et attend de nouveau le signal « prêt » du surveillant pour démarrer sa séquence transformée.

Quoiqu'il arrive (défaut du support sonore par exemple...), il n'y a pas d'essai supplémentaire.

Remarques à l'adresse du public (pas de manifestation, prises de notes, prises de vues...).

Pas de possibilité de sortir pendant la prestation d'un candidat.

Fin de l'épreuve, remise des papiers aux candidats.

#### 5.3.2.2. Niveau des prestations

##### **Les candidats d'un premier bandeau faible :**

Le niveau de pratique physique traduisant le niveau du geste professionnel attendu est très insuffisant : La réponse motrice mobilise une partie insuffisante des ressources nécessaires à la réussite de l'épreuve. Rapport prise de risque / composition non réfléchi.

- Lors du solo : présentation d'un projet incohérent ou simpliste, très narratif, constitué d'une gestuelle pauvre et sans technique. Pas d'argument. Proposition essentiellement frontale, basée sur un procédé de composition. Les éléments scénographiques sont naïfs, inappropriés ou inexistants (costume) altérant ou desservant la lisibilité du propos. La relation au temps reste calquée sur un univers sonore basique sans originalité. Ces candidats n'ont pas montré de motricité spécifique à la danse ; leur vocabulaire est usuel et/ou partiellement maîtrisé voir non identifiable, avec des actions fragmentées entravant la continuité du mouvement. Fin non tenue. Univers sonore pas toujours calé sur le temps de l'épreuve. Perte de concentration et gestes parasites fréquents.
- Lors de la séquence à paramètres imposés, ces candidats ont présenté des esquisses de transformations corporelles qui demeurent simplistes, évidentes, attestant davantage d'une illustration que d'une réécriture (motricité distale, corps global). Utilisation d'un paramètre plus qu'un autre. Candidat qui récite. Ne s'appuient pas sur la séquence initiale.

#### **Les candidats d'un second bandeau convenable potentiellement recevable.**

Le niveau de pratique physique traduisant le niveau du geste professionnel attendu est émergeant : La réponse motrice mobilise de manière basique, incomplète mais relativement cohérente une partie des ressources nécessaires à la réussite de l'épreuve. Rapport prise de risque/composition inadapté.

- Lors du solo : présentation d'une composition dont le projet reste assez peu lisible au regard de l'argument fourni, peu abouti et/ou peu élaboré : symétrie redondante, relation musique mouvement de premier degré, utilisation plaquée de principes de composition. Les éléments scénographiques restent illustratifs. La motricité est simple, prioritairement distale, lente mais relativement maîtrisée. Le vocabulaire gestuel reste formel, plaqué avec de nombreux stéréotypes contemporains et sans réelle prise de risque. Les candidats ont une concentration intermittente et le plus souvent un manque de présence.
- Lors de la séquence à paramètres imposés, ils ont présenté des transformations de ponctuelles à permanentes mais juxtaposées. Les paramètres sont illustrés et traités de façon superficielle voire incomplète. Ces esquisses de transformation révèlent des possibilités corporelles limitées et une méconnaissance de l'impact possible d'un paramètre sur le travail du corps en lien avec les composantes du mouvement.

#### **Les candidats d'un troisième bandeau recevable solide et stable.**

Le niveau de pratique physique traduisant le niveau du geste professionnel attendu est satisfaisant : La réponse motrice mobilise de manière efficiente un ensemble de ressources nécessaires à la réussite de l'épreuve. Rapport prise de risque/composition présent mais de manière parfois sporadique.

- Lors du solo : présentation d'un projet cohérent au regard du propos annoncé dans l'argument. Création d'un univers particulier grâce à une composition reposant sur le développement d'une écriture articulée et donnant du sens. Les éléments scénographiques et / ou l'argument soutiennent le propos. Utilisation choisie de principes de composition et d'un espace construit et orienté. La gestuelle est soignée et aboutie mais reste parfois stéréotypée et la prise de risque, timide. Se démarquent les candidats qui articulent leur choix d'écriture et dont la gestuelle témoigne d'un certain travail de recherche. Gestuelle faisant état d'un vocabulaire varié, ample, plus rapide, plus ou moins contrastée et sachant jouer d'une certaine technique de corps. Les états de corps s'affirment et l'engagement émotionnel permanent du candidat participe à renforcer la clarté de l'intention.
- Lors de la séquence à paramètres imposés, ces candidats sont parvenus à réaliser des transformations corporelles permanentes. Le corps est engagé dans sa totalité. Les paramètres sont combinés mais parfois de façon inégale : un des paramètres est souvent traité de façon plus nuancée qu'un autre. Candidat impliqué.

### **Les candidats d'un quatrième bandeau de bon à très bon niveau.**

Le niveau de pratique physique traduisant le niveau du geste professionnel attendu est élaboré :

La réponse motrice mobilise de manière efficace toutes les ressources nécessaires à la réussite de l'épreuve. Rapport prise de risque/composition optimal.

- Lors du solo : présentation d'un projet artistique et singulier, qui met en jeu des états de corps nuancés et variés, explorant le détail et la qualité du mouvement. Organisation et modulation rythmique du mouvement. L'interprétation s'appuie sur une gestuelle riche : variée, subtile, virtuose, complexe, réalisée avec des contrastes dynamiques maîtrisés. Vocabulaire technique au service de l'intention. Les meilleurs prennent des risques et luttent contre les évidences en mettant en avant une pertinence et une connaissance approfondie de l'utilisation des composantes du mouvement. L'espace scénique devient un véritable lieu de spectacle. Tous les éléments chorégraphiques contribuent à créer un univers poétique pouvant renvoyer à une lecture polysémique du propos.
- Lors de la séquence à paramètre imposé, ces candidats ont présenté des transformations corporelles approfondies, combinées, subtiles et nuancées conduisant à modeler un nouvel univers, un nouveau personnage, qui conserve la mémoire du solo.

Le jury tient à rappeler :

- Qu'il n'y a pas de corrélation directe entre la note du solo et celle de l'épreuve à paramètres imposés.
- Que certains candidats polyvalents ont témoigné d'un bon niveau en réinvestissant leurs qualités physiques au service de la danse.
- Pour certains d'entre eux la séquence à paramètres imposés a permis de faire basculer le niveau du candidat.

#### **5.3.2.3. Conseils aux candidats :**

##### Se préparer

Connaître à l'avance les modalités de l'épreuve et de ses différentes phases (solo, phrase chorégraphique transformée) : attendus de l'épreuve, durée des séquences, support sonore calé sur le temps de l'épreuve, présentation d'un argument.

Le jury n'a pas à réexpliquer le contenu attendu des épreuves.

Penser son projet scénographique et en particulier le projet costume en lien avec son propos (trop de candidats se présentent en survêtement de sport, en collant ou cycliste noir....mettant en évidence le manque de connaissance de l'activité).

L'argument présenté fait partie de l'épreuve : s'interroger sur la cohérence entre l'intention affichée et la réalisation. Soigner la présentation qui doit rester synthétique.

##### **Pour le SOLO :**

- Le candidat doit mener une réflexion approfondie sur le projet expressif qu'il a choisi de développer.  
Penser à une écriture chorégraphique développée et articulée (début-développement-fin)
- Il doit préparer sa prestation en prenant en compte tous les éléments constitutifs de sa composition chorégraphique :
  - Construire un véritable projet en évitant par exemple : de simplement mimer une chanson ; de suivre sa main pour induire un mouvement sans finalité réelle ou de se réfugier derrière un objet inutile masquant l'absence de gestuelle.
  - Eviter d'utiliser des formes corporelles démonstratives et des attitudes plaquées sans lien avec le projet expressif (grand écart, roue, respiration forcée, cris intempestifs, roulade poisson, roulade arrière, poncifs contemporains, jeu avec la main qui guide...).
  - Ne pas simplement juxtaposer des formes corporelles mais réfléchir au lien à tisser entre elles.
  - Penser sa scénographie en relation avec son propos.
  - Avoir une attention particulière à sa tenue (pas de survêtement ! éviter les logos et sous vêtement apparents, le port des chaussettes et les bijoux).
  - Veiller à présenter un enregistrement sonore de qualité et de la durée prévue.
  - Réfléchir à la qualité de l'argument s'il est présenté au jury sur le fond et la forme.
- Optimiser la durée de la chorégraphie en fonction du propos à développer et prendre soin de rester sur sa position finale, signifiant la fin et un état de présence jusqu'au bout.

### **Pour l'épreuve à paramètre imposé :**

- La transformation du solo initial doit laisser apparaître des qualités de réappropriation des composantes du mouvement. La transformation doit être prioritairement traitée par le corps et faire émerger un nouvel espace symbolique doublée d'une réécriture expressive.

#### Réaliser

- Le candidat se doit de s'impliquer dans une pratique régulière et variée en cours et en atelier afin de développer et stabiliser le minimum requis pour une interprétation de qualité (maîtrise gestuelle, stabilité des appuis,.... présence permanente et tenue jusqu'à la fin).
- Il se doit également d'enrichir sa culture chorégraphique en fréquentant des lieux de spectacle vivant.
- Il se doit d'explorer la variété des formes, des techniques corporelles, des stylistiques.
- Il se doit de nourrir sa culture chorégraphique en assistant à des spectacles vivants ou au minimum en visionnant des pièces.

#### Performer

- Maîtriser parfaitement sa chorégraphie et dépasser la simple concentration pour réellement habiter sa danse en vue de communiquer avec le public (jury) lors de son unique passage.
- Passer d'une simple exécution formelle à une interprétation sensible, investie d'états de corps nuancés et nourrie d'une gestuelle en lien avec le propos.
- Faire preuve de pertinence en faisant les choix les plus appropriés à ses ressources en lien avec le solo et la séquence de transformation.
- Utiliser l'ensemble de ses ressources au plus haut niveau de réalisation afin de mettre en évidence des qualités physiques et des techniques stylistiques au service de l'intention expressive du mouvement.

#### Pistes sur la prise en compte de l'échauffement :

- Echauffement physiologique
- Mise en état de danse
- Repérage dans l'espace
- Réglage du volume sonore

### **5.3.3. Gymnastique rythmique**

#### **5.3.3.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :**

Prestation physique : Chaque candidat a présenté un enchaînement au cerceau entre 1'15 et 1'30 construit sur la base des codes UNSS et/ou FIG en vigueur. Parmi l'ensemble des candidats une grande majorité de candidats masculins s'est présentée et a su exploiter de manière judicieuse et réfléchie les différentes exigences de l'épreuve. Une grande majorité des candidats se sont référés au code UNSS, dont l'adaptation pour le CAPEPS, a été favorable à des candidats non spécialistes.

#### **5.3.3.2. Niveau des prestations**

Les candidats d'un premier bandeau faible (faibles polyvalents, spécialiste qui passent à côté) : Très peu de candidats se sont situés dans ce niveau caractérisé par : de nombreuses ruptures, statismes et chutes d'engin, juxtaposition d'éléments n'ayant pas de lien avec la musique, de nombreuses difficultés corporelles absentes ou non validées, de très nombreuses fautes d'exécution tant corporelles qu'à l'engin.

Les candidats d'un second bandeau convenable potentiellement recevable (bons polyvalents, faibles spécialistes) : Quelques candidats se sont situés dans ce niveau caractérisé par : des enchaînements préparés et construits respectant et exploitant les règles de la GR avec une exécution correcte.

Les candidats d'un troisième bandeau recevable solide et stable (spécialistes majoritaires) : Ce groupe de candidats majoritaire regroupe également des candidats « non spécialistes de l'activité » qui ont su exploiter au maximum les différents codes (en particulier UNSS) pour créer un enchaînement varié tant au niveau des difficultés que de la musique, l'espace, que de la richesse corporelle et à l'engin. Tout ceci étroitement lié à une exécution fine et précise.

Les candidats d'un quatrième bandeau de bon à très bon niveau (spécialistes à experts) : Ce groupe de candidats minoritaire se base sur le code FIG avec des difficultés réalisées avec une grande amplitude, une grande vitesse d'exécution et des prises de risque maîtrisées. Le versant artistique est exploité dans sa totalité.

## 5.4. Activités de la compétence propre n°4

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

Une préparation pluriannuelle d'entraînement et de compétition, principalement dans le cadre fédéral, constitue un gage de réussite en permettant la construction d'une culture de pratiquant spécialiste. Il est indispensable de planifier cette préparation en vue du concours et non pas simplement en lien avec un calendrier fédéral et/ou universitaire.

### 5.4.1. Tennis de table

#### 5.4.1.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve

L'épreuve s'est déroulée dans d'excellentes conditions. La mise à disposition d'un surveillant n'a pas été nécessaire durant cette session (faible nombre de candidat par journée de pratique : 12 ou 14)

L'épreuve se déroule en plusieurs phases :

- Accès aux vestiaires et gymnase à partir de 13h30.
- Après l'appel de 13 h 45 à l'issue duquel toute personne déclarée absente ne peut plus concourir, une brève présentation de l'épreuve est faite aux candidats.
- Ils disposent ensuite d'une période d'échauffement libre de 30 minutes. Durant toute cette période, ils sont observés par les membres du jury en vue de les pré-placer pour la phase de « montées-descentes ». Cette phase d'observation n'est pas une phase d'évaluation.
- La phase de « montées-descentes », d'une durée de 6 tours de 1'30 chacun, permet un premier brassage des niveaux de jeu. Si aucune note définitive n'est attribuée durant cette phase, elle joue cependant un rôle important dans l'évaluation du niveau des joueurs puisqu'elle permet de constituer les poules de pré-classement en fonction du « parcours » du joueur durant les 4 derniers tours.
- Les poules constituées à l'issue de cette première phase regroupent chacune un joueur ayant effectué un bon parcours, un ou deux joueurs ayant effectué un parcours moyen et un joueur ayant réalisé un parcours moins bon. Lors de ces poules, les joueurs se rencontrent au cours de parties d'une seule manche dans lesquelles le vainqueur est le premier arrivé à 15 points avec 2 points d'écart, cette manche ne pouvant excéder 21 points.
- Pour la dernière phase, celle dite de classement, le jury a retenu pour la place de 1 à 8 un tableau à double entrée avec classement intégral regroupant les joueurs ayant fini 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> de poule et pour les places de 9 à 12 une poule de 4 joueurs pour ceux ayant fini 3<sup>ème</sup> de poule. C'est lors de cette phase que le jury arrête ses notes. Ces rencontres se jouent au meilleur des 3 manches de 11 points (soit 2 manches gagnantes) selon le règlement FFTT, l'arbitrage étant effectué par les candidats (auto-arbitrage) sous la surveillance du jury qui se réserve le droit d'intervenir en cas de manquement aux règles de l'activité. Le choix du temps mort (1 minute maximum) par un candidat ne pourra être utilisé que lors de cette dernière phase de classement.

Les candidats doivent donc se préparer pour une épreuve physique assez longue avec peu de temps de récupération qui mobilise des ressources énergétiques, informationnelles, cognitives et affectives. Les candidats multiplieront les situations duelles dans des modalités de jeu variées et face à des adversaires différents. Durant ces situations d'affrontement, le jury apprécie le niveau de réalisation et de performance de chacun des candidats.

Enfin, pour permettre une évaluation juste et équilibrée le jury peut sortir les candidats(es) présentant un niveau de jeu très au-dessus du bandeau de notation. Ceux-ci ou celles-ci réaliseront obligatoirement les phases 1 et 2 puis effectueront une partie au meilleur des 7 manches.



#### 5.4.1.2. Niveau des prestations

##### Les candidats de bon à très bon niveau. 2 profils se dégagent :

	Les services	Qualité des techniques au service de la tactique	Choix tactiques
Pour les garçons et les filles	Le joueur est capable d'imprimer de multiples effets, de les combiner, de les maquiller pour appliquer des schémas cohérents avec son système de jeu.	Le candidat maîtrise tous les coups techniques du TT mais privilégie ceux qui servent son système de jeu. Dans le cadre de son système de jeu, il est capable de varier les actions sur la balle.	A partir d'un système de jeu repéré, le joueur est capable de s'adapter et/ou de varier ses actions selon son intention tactique.
	Les services	Qualité des techniques au service de la tactique	Choix tactiques
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 schémas 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	La joueuse s'appuie sur 2 ou 3 services efficaces (quantité de rotation, vitesse, placement) pour tenter d'imposer son système de jeu.	A la poussette, au bloc et à la frappe coup droit vient se greffer un topspin de démarrage. La réalisation des coups techniques permet d'instaurer un certain rythme de jeu où l'élément principal devient la vitesse.	Le système de jeu est organisé autour de schémas de jeu privilégiés et identifiés, mais la joueuse fait encore des fautes car il ne s'adapte pas toujours aux balles adverses et à l'adversaire.
	Les services	Qualité des techniques au service de la tactique	Choix tactiques
Pour les garçons	Le service à rotation ou rapide est un élément tactique organisateur de l'activité du joueur.	Les candidats sont capables de changer la nature de l'effet au cours de l'échange, mais l'intensité de rotation et de vitesse est faible. Ils sont par exemple capables de démarrer en lift sur une balle coupée d'intensité faible.	Le joueur commence à s'organiser autour de la prise d'initiative, de la lutte contre l'initiative ou du jeu contre l'initiative notamment au service et à la relance.
Pour les filles	Le service à rotation ou rapide est un élément tactique organisateur de l'activité de la joueuse.	Les candidates sont capables de soutenir l'échange en vitesse ou en rotation arrière avec une bonne intensité. Elles éprouvent alors des difficultés à rompre l'échange.	La joueuse est à l'aise dans un seul registre de jeu qu'elle privilégie grâce à son service. A l'inverse, la relanceuse subit le choix adverse.
	Les services	Qualité des techniques au service de la tactique	Choix tactiques
Pour les garçons	Le service devient un élément tactique. En plus de la vitesse, un effet coupé, lifté ou latéral est utilisé, mais de façon encore peu efficace.	Les candidats sont capables de produire et de contrôler une nature d'effets dans l'échange. Par exemple, le candidat fait peu de fautes de	Les intentions tactiques du joueur sont cohérentes. Il adapte ses réponses en fonction des caractéristiques de la trajectoire mais avec une

	L'enchaînement service plus 1 <sup>ère</sup> balle est cohérent mais peu efficace.	relance des services à effet adverse. L'engagement dans le duel devient plus intense.	efficacité moyenne. Le candidat s'appuie sur un schéma de jeu simple à partir du service.
Pour les filles	Le service devient un élément tactique. En plus de la vitesse, un effet est utilisé, mais de façon encore peu efficace. L'enchaînement service 1 <sup>ère</sup> balle est cohérent mais peu efficace.	Les candidates commencent à produire et à contrôler une nature d'effets au service et à la relance. Lors des échanges, le jeu est axé sur la vitesse et le placement. Elle exploite les balles favorables par un smash avec beaucoup de déchets. L'engagement dans le duel devient plus intense.	Les intentions tactiques de la joueuse sont cohérentes. Elle adapte ses réponses en fonction des caractéristiques de la trajectoire mais avec une efficacité moyenne. La candidate s'appuie sur un schéma de jeu simple à partir du service.

### Les candidats ayant un niveau de jeu inconstant

	Les services	Qualité des techniques au service de la tactique	Choix tactiques
Pour les garçons et les filles	Le service est réglementaire mais peu de variation de placement, de vitesse et de rotation.	Un jeu régulier est présent avec un équilibre entre le CD et le RV. Utilisation de quelques balles placées et/ou accélérées. Le rythme des échanges reste lent, accélération sur les balles très favorables.	Choix tactiques simples sans réelle prise en compte du jeu adverse

### Les candidats ayant un niveau de jeu faible

	Les services	Qualité des techniques au service de la tactique	Choix tactiques
Pour les garçons et les filles	Le service se limite à une mise en jeu réglementaire, relativement basse, sans variation de placement, de vitesse et de rotation.	Recherche du jeu régulier avec le coup droit et/ou le revers, le rythme des échanges est lent, peu d'accélération malgré la présence de balles très favorables. Beaucoup de déchets.	Choix tactiques absents, le jeu adverse n'est pas pris en considération.

La note de 0/20 sera attribuée pour tout(e) candidat(e) si:

- Le service n'est pas réglementaire, même après avertissement du jury.
- Aucun coup technique ne permet d'assurer la continuité de l'échange, même sur des balles à trajectoire lente et arrondie.
- L'intention principale est d'assurer le contact avec la balle et le candidat ne joue qu'en réaction.

Ces trois indicateurs correspondant à un NIVEAU 1 collège non acquis.

#### 5.4.1.3. Conseils aux candidats :

##### Se préparer

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 (tee-shirt ou chemisette à manches courtes, short ou jupette adapté(e), chaussettes et chaussures de sport spécifiques à la pratique en salle), et d'une raquette homologuée à la date d'ouverture du concours (faisant apparaître

le sigle « ITTF »). Nous rappelons à cet effet que les tenues blanches et oranges sont proscrites. Le jury ne prêtant aucun matériel, une raquette homologuée de rechange est donc fortement conseillée.

Maîtriser les principales règles du jeu : les règles de l'arbitrage, surtout en ce qui concerne le choix initial, les services, et le déroulement d'une éventuelle 3ème manche.

Le jury conseille aux candidats de participer à des compétitions officielles de tennis de table, que ce soit dans le cadre de la FTT ou de la FFSU, afin de mieux appréhender l'aspect compétitif institutionnel de cette activité.

#### Réaliser

Un échauffement composé de trois phases:

1) une phase d'éveil cardio-musculaire en dehors de la table: course, pas chassés...

2) une phase à la table en opposition coopérative : situations de régularité en coup droit, revers et en liaison.

3) une phase en opposition duelle avec schémas tactiques.

Les périodes d'échauffement et de montées-descentes sont importantes pour l'estimation des niveaux : il est donc conseillé de montrer l'étendue de son bagage technique durant ces 2 phases.

La production de rotation et la maîtrise de la rotation adverse sont des conditions nécessaires pour réussir cette épreuve.

#### Performer

L'épreuve de tennis de table est éprouvante par sa durée et son intensité croissante puisque les parties opposant les joueurs au profil le plus proche se déroulent à la fin. Nous incitons les candidats à se préparer à ces différentes dimensions avec attention.

Nous rappelons aux candidats qu' il est important dans cette activité de duel de savoir gérer ses ressources énergétiques et émotionnelles durant toute la durée de l'épreuve et ce, de manière efficiente.

### **5.4.2. Badminton**

#### **5.4.2.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :**

##### Déroulement de l'épreuve :

Echauffement : Les candidats disposent de 15' d'échauffement spécifique maximum sur les terrains avant le début officiel de la prestation physique. Leur prestation physique est appréciée et permet au jury de les répartir au sein de groupes homogènes

Le candidat apporte son matériel personnel (raquette, short ou jupe), ce dernier doit être conforme au règlement fédéral en vigueur. Les volants, en plastique sont fournis par le jury, les volants en plume restent à la charge des candidats.

Les 6 matchs de 21 points sont auto arbitrés. Dans un souci d'identification rapide du candidat, des chasubles sont attribuées au début de l'épreuve.

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 matchs en le plaçant dans un rapport de force optimisé dès les premiers matchs de classement.

Le référentiel d'évaluation intègre la note de 0/20, correspondant :

- en termes d'attitudes : à un comportement non conforme à l'éthique sportive
- en termes de connaissances : au non-respect des conditions règlementaires en vigueur,
- en termes de capacités : à un registre de jeu qualifié d'insuffisant au regard des exigences du niveau de compétence attendue de niveau 1.

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.

Ne pas oublier de finir l'échange en cours au coup de sifflet de la fin du match.

#### **5.4.2.2. Niveau des prestations**

##### **Les candidats ayant témoigné d'un faible niveau :**

##### Se préparer

L'échauffement n'est pas vraiment adapté aux types d'efforts du badminton.

Ces candidats n'ont pas anticipé, en amont, sur le long terme voire le moyen terme, les sollicitations imposées par la passation de cette épreuve exigeante. Ils se sont très peu, voire pas entraînés du tout, que ce soit sur les plans physique, technique, tactique et mental. Le stress de l'épreuve, associé à une motricité peu coordonnée, met le candidat en difficulté voire dans des postures de déséquilibres et d'instabilité menaçant son intégrité.

### Réaliser

Ces candidats se présentent parfois avec un équipement inadapté voire non réglementaire (chaussures type « running », short long, pantalon de survêtement...). Le règlement n'est pas parfaitement maîtrisé : le toss pour eux ne sert qu'à savoir qui sert en premier (autres choix jamais utilisés), des fautes de pieds au service, ou de tamis leur sont parfois signalées. La minute de pose à 11 points n'est pas utilisée à bon escient.

Au niveau des attitudes, la prestation est inégale sur l'ensemble de l'épreuve et les réactions émotionnelles ne sont pas maîtrisées (tristesse, désinvolture...).

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui, à rapport de force homogène, sont davantage dans un jeu en réaction que dans un jeu en intention : ils font de nombreuses fautes directes, y compris au service, ont un faible volume de jeu lié à une motricité qui s'illustre par : une frappe coude bas, une faible dissociation segmentaire et une prise de raquette incompatible avec le jeu en profondeur (empreinte de crispation excessive, avec peu de fouetté). Le jeu au filet est quasi absent.

Le joueur adopte une posture de face ou à l'amble ne permettant pas la mise en rotation de la ligne d'épaule. Les déplacements proches vers l'avant sont équilibrés mais en pas courus inappropriés sur des volants lointains. Les déplacements sont tardifs.

Trajectoires uniformes avec très peu de variations : Dégagements tendus, amortis et contre amortis en « cloche » qui ne permettent pas la création et l'utilisation d'une situation favorable. La rupture est fortuite et consécutive à une maladresse adverse. On observe peu de modalités de rupture et beaucoup de fautes directes (N1 ou N2 des CA en cours d'acquisition).

La prestation de ces candidats, lorsque les ressources physiques ne sont pas trop insuffisantes, tend à se bonifier au fil des rencontres. La motricité, non spécifiée durant les mois précédents, bénéficie du temps de jeu au cours de l'épreuve, laissant de ce fait des regrets sur la légèreté de l'investissement de l'enseignant aspirant.

### Performer

La préparation insuffisante, voire inexistante durant l'année et durant l'échauffement ne permet pas aux candidats de performer, même à un niveau de jeu équivalent dans la poule. Ils subissent l'épreuve plus qu'ils ne performant.

### **Les candidats ayant témoigné d'un niveau convenable :**

#### Se préparer

Familiarisés avec la spécificité de l'activité, les candidats se sont construit une routine d'échauffement progressive et adaptée qu'ils reproduisent avec application, ce qui leur permet de prendre des repères dans le jeu et dans la salle, pour aborder le premier match avec confiance. Ils témoignent d'une connaissance suffisante du règlement. Leur prestation atteste d'une préparation même si au fur et à mesure de l'avancée de l'épreuve, le nombre de fautes directes augmente, ce qui témoigne d'une gestion physique et/ou mentale inappropriée.

#### Réaliser

Les candidats ont le plus souvent une tenue adaptée, même si les chaussures ne sont pas toujours spécifiques aux sports de salle. Souvent, ils mettent quelques points, voire un match, avant de s'adapter à la vitesse des volants et aux conditions de jeu dans le gymnase. Les volants en plumes sont très peu choisis. La pose, autorisée lors du changement de côté à 11 pts, n'est pas utilisée dans son intégralité.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui utilisent des coups variés pour construire le point et rompre l'échange ; même s'il y a encore des maladroites dans les attaques. Ils arrivent à neutraliser des situations défavorables pour rééquilibrer le rapport de force. Ils se déplacent en pas chassés sur tout le terrain avec quelques déséquilibres aux extrémités, en particulier sur le fond de court revers. Les frappes main haute (dégagements, amortis, smash) sont marquées par une recherche de mise en rotation des épaules et d'armé du coude. Le jeu au filet (contre-amorti, lob) est exploité dans la construction du point même s'il reste peu efficace. Les services sont parfois variés mais peu dosés.

Les déplacements sont entrepris mais tactiquement perfectibles car insuffisamment corrélés aux retours possibles. Une différenciation est perceptible avec les filles qui à ce niveau restent encore en difficulté vers l'arrière lors de trajectoires rapides et/ou précises, sur les coups défensifs et le jeu est moins rapide. Les candidats sont aux niveaux 3 et 4 des compétences attendues en cours d'acquisition.

#### Performer

En difficulté du point de vue de la gestion technique, tactique, physique et mentale de l'activité, parfois conjuguée à une modification de leur gestuelle pour respecter le règlement (notamment au service et en retour de service), les candidats ne parviennent pas à donner le meilleur d'eux-mêmes et se frustrerent plutôt que de « performer ».

### **Les candidats ayant témoigné d'un bon niveau :**

#### Se préparer

Capables de s'échauffer de manière progressive et spécifique, ces candidats se placent dans des conditions favorables pour aborder l'entrée dans les oppositions. Ils ont fait l'expérience de la compétition en badminton, ce qui leur permet de s'engager dès le premier match avec détermination et à leur meilleur niveau.

#### Réaliser

Ces candidats ont du matériel adapté à la pratique du badminton et notamment des chaussures spécifiques. Ils utilisent parfois les volants plumes en accord avec leurs adversaires. Malgré les refus éventuels, ils sont en mesure de s'exprimer avec des volants plastiques avec lesquels ils se sont exercés durant la préparation. Concentrés, maîtrisant leurs émotions, ces candidats évitent de consentir des séries de fautes directes et gèrent mieux les points décisifs. La pause à 11 pts est exploitée pour se réhydrater, récupérer et prévoir la stratégie à appliquer pour la fin du match. Les périodes de récupération entre les rencontres sont mises à profit pour étudier le jeu des futurs adversaires.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui maîtrisent de nombreux coups techniques, avec une préparation similaire pour masquer les coups, une rotation du corps et de l'avant-bras et des services variés en fonction de l'adversaire. Ils se déplacent et frappent de manière équilibrée dans tous les secteurs du terrain, avec un tassement important dans le retard. Ils se replacent au centre du jeu. Les candidats recherchent un déséquilibre spatio-temporel pour rompre l'échange et ~~ils~~ sont souvent décisifs dans le jeu au filet (blocks, kills, contre-amortis). Ils sont positionnés au niveau 5 de compétence attendue.

#### Performer

La bonne préparation des candidats et la gestion des matchs sur les plans technique, tactique, physique et mental permettent d'être performants durant la majeure partie de l'épreuve, et ce, à niveau de jeu équivalent voire supérieur.

### **Les candidats ayant témoigné d'un très bon niveau :**

#### Se préparer

Habités à gérer l'échauffement et la préparation d'avant-match (sur le plan mental et physique), les choix technico-tactiques, du fait d'une expérience significative de la compétition en badminton, ces candidats gèrent avec sérénité et un maximum d'efficacité la succession des 6 rencontres.

#### Réaliser

Les candidats ne sont pas dans la gestion, ils démontrent instantanément et tout au long de l'épreuve un bon niveau de maîtrise et d'expertise dans l'activité. Concentrés, dynamiques, agressifs tout en restant économiques et fluides, ils construisent à bon escient la rupture selon des modalités variées et incertaines pour l'adversaire.

Efficacité des candidats dans tous les secteurs du jeu en coup droit, en attaque et dans le retard. Le revers permet de neutraliser le rapport de force. Le grip est adapté et évolutif. Les changements de rythmes sont fréquents et les candidats sont capables de feinter. Les déplacements d'attaque et de défense sont rapides, fluides, économes. L'interception du volant est encore plus aérienne en attaque. Ces candidats sont au niveau 6 des compétences attendues dans l'épreuve.

#### Performer

L'expertise des candidats leur permet d'être le plus performant possible durant chaque point de chaque match. Les candidats s'engagent durant la totalité de l'épreuve.

#### **5.4.2.3. Conseils aux candidats :**

##### Construire une culture de l'APSA badminton :

Deux années de préparation encadrée, incluant une pratique régulière et la participation à des compétitions, sont vivement recommandées pour construire une adaptabilité tactique ainsi qu'une motricité spécifique et efficace.

Les candidats doivent avoir conscience des sollicitations énergétiques, musculaires, articulaires inhérentes à cette pratique pour gérer au mieux leur prestation et leur intégrité physique.

##### Se préparer à l'épreuve du concours :

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

Les candidats doivent être prêts physiquement pour jouer 6 sets de 21 points secs (pas de prolongation) à intensité élevée. Ils doivent s'entraîner avec des volants plastiques ou plumes. Il est conseillé d'utiliser la minute de pause à 11 points pour bien boire et rester concentré.

Il est impératif que les candidats connaissent le règlement du badminton, notamment celui du service. Une tenue réglementaire est exigée (short ou jupe obligatoire). Le port de chaussures de salle semble incontournable pour se préserver et optimiser ses capacités de déplacement. Il est conseillé de se « strapper » en cas de fragilités ou de séquelles suite à des blessures récentes.

Pour se présenter dans les meilleures conditions, une bonne qualité de préparation générale est nécessaire pour exploiter ses qualités en badminton. Il s'agit, pour les candidats, d'arriver dans un état de fraîcheur physique, psychologique et prêt à gérer les émotions indissociables d'une telle épreuve.

#### Généralités

Conseil aux formateurs : penser à former les étudiants quant à la pratique du badminton lorsque ces derniers prennent l'activité en polyvalence. L'activité badminton ne peut pas être considérée comme une activité « refuge » sans un minimum de formation, les formateurs doivent avoir une connaissance approfondie des attentes du jury et de la spécificité de l'épreuve.

### 5.4.3. Handball

#### 5.4.3.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Les candidats précisent à l'avance une **ligne préférentielle** (avant / arrière / gardien de but) sur laquelle ils passeront au moins 50% de leur temps de jeu.

**Deux phases de jeu** sont proposées aux candidats, qui doivent faire preuve d'adaptabilité face à différents effectifs et dispositifs défensifs.

La prestation des candidats est **appréciée dès l'échauffement**. Les candidats doivent donc attester qu'ils sont en mesure de se préparer correctement pour cette épreuve, de manière individuelle puis collective.

Les candidats sont ensuite évalués au regard d'un niveau de jeu puis de leur efficacité dans le gain de la rencontre. Il est important de préciser que différents paramètres entrent en ligne de compte pour évaluer la réalisation et la performance du candidat. Sur le registre des **connaissances**, les candidats doivent attester d'une bonne connaissance du règlement du handball et doivent l'exploiter à bon escient. Au plan des **capacités**, il est attendu que le joueur influence positivement le déroulement du jeu (ou a minima, ne le perturbe pas), en mobilisant des ressources informationnelles et décisionnelles au cœur de l'activité, mais également des ressources motrices lui permettant de gagner en efficacité (exemple : tirs variés, manipulation de balle rapide...). Sur le pôle perceptif, il est attendu que le candidat prouve sa capacité d'adaptation aux différents dispositifs défensifs proposés, et sache se montrer polyvalent dans les différents statuts (attaquant / défenseur) et postes qu'il occupera. Enfin, au plan des **attitudes**, au-delà du seul respect des règles, des partenaires, des adversaires, le jury apprécie les candidats qui font preuve de combativité et qui sont capables de communiquer au sein de leur équipe pour construire un projet collectif.

#### 5.4.3.2. Niveau des prestations

Il faut établir une distinction entre les prestations choisies par les candidats optionnaires et les candidats polyvalents : pour les deux profils il faudra renseigner les quatre niveaux de pratique suivants :

#### Les candidats d'un premier bandeau faible (faibles polyvalents, spécialistes blessés)

Au sein de ce premier bandeau nous distinguerons :

- ⇒ en dessous de 3/20 des joueurs qui **nuisent** réellement au jeu, perdent souvent la balle, ne maîtrisent pas les règles essentielles du handball (engagement, touches, contact...). Ce niveau de jeu est irrecevable de la part de candidat au CAPEPS.
- ⇒ Au-dessus de 3/20 des joueurs qui subissent le jeu : ces candidats **suivent** le jeu à distance, sont plus accompagnateurs qu'acteurs qu'il s'agisse de la défense ou de l'attaque.

On relève également au sein de ce premier bandeau des candidats **qui ont du mal à gérer leur effort** et qui atteignent rapidement leurs limites « énergétiques ».

Dans ce bandeau sont placés en majorité des « polyvalents », peu de spécialistes. Il s'agit de polyvalents peu voire non-préparés à l'épreuve.

#### Les candidats d'un second bandeau convenable potentiellement recevable (bons polyvalents, faibles spécialistes)

Ces candidats réalisent davantage d'actions pertinentes **et aident à faire progresser le ballon vers la cible**. En attaque, ils sont capables de se rendre disponibles et accèdent à la cible de façon opportuniste. Ils ne développent toutefois pas encore une gamme complète d'actions permettant de renforcer l'incertitude de l'adversaire.

En défense, ils maîtrisent certaines actions individuelles (harcèlement, dissuasion essentiellement, voire neutralisation lorsque le rapport de force est en leur faveur). Ces candidats ont parfois du mal à s'exprimer dans la première phase (équipes hétérogènes) mais sont plus à l'aise en phase 2 (équipes homogènes) où ils trouvent un rapport de force plus équilibré et plus propice au développement de

leur jeu. Comme ils ne sont pas « initiateurs » du jeu, ils ont également parfois des difficultés à prendre des initiatives et montrer tout ce qu'ils sont capables de faire en première phase.

Nous retrouvons ici des polyvalents relativement bien préparés, qui ont fait un choix judicieux d'APSA et se sont préparés en conséquence. Nous pouvons voir également ici des spécialistes qui ont des difficultés à prendre leur marque. Il peut s'agir de spécialistes qui ont fait le choix du handball « par défaut », ne pouvant pas choisir leur APSA de spécialité au concours (spécialistes sports co notamment : basket, volley...). L'acquisition d'une motricité spécifique au handball est parfois un frein à l'efficacité des actions de ces candidats (peu d'utilisation des différentes formes de tirs, passes, utilisation des 3 pas voire du double appui dans le duel...), même si on peut relever déjà à ce niveau la présence de choix tactiques pertinents.

#### **Les candidats d'un troisième bandeau recevable solide et stable (spécialistes majoritaires)**

Ces candidats présentent un registre de jeu relativement étoffé **qui leur permet d'enchaîner les actions et de davantage s'adapter à l'adversaire en exploitant les opportunités présentes dans le jeu**. Par exemple, ils sont capables de changer de secteur, de réaliser des blocs lorsqu'ils sont pivot, ou de neutraliser à bon escient voire de venir aider un partenaire en défense. Ils développent une gamme de possibilité qui leur permet de gagner en efficacité sur les deux phases de jeu proposées, en gagnant des duels ou en réalisant des passes décisives. Toutefois, ils ont encore des difficultés à coordonner leurs actions avec celles de leurs partenaires, et à se créer eux-mêmes les opportunités pour faire basculer le rapport de force.

Nous retrouvons ici de bons spécialistes qui agissent opportunément en fonction du contexte. Les spécialistes « sports co » peuvent également se retrouver ici, s'ils sont en mesure de maintenir une certaine efficacité dans leurs actions tout au long de la prestation, et s'ils ont développé certaines habiletés spécifiques au handball.

#### **Les candidats d'un quatrième bandeau de bon à très bon niveau (spécialistes à experts)**

Ces candidats peuvent être présentés comme des joueurs **décisifs** dans le jeu. **Ils sont en mesure de se créer, ou de créer pour l'équipe des opportunités** permettant de faire basculer le rapport de force en leur faveur. Par exemple, ils alternent les débordements internes et externes pour maintenir une incertitude constante sur leur défenseur. Ils combinent et enchaînent différentes actions adaptées aux dispositifs défensifs proposés (ex : rentrée opportune en deuxième pivot face à une défense étagée).

En tant que défenseurs, ils sont capables d'aider leurs partenaires mais aussi de faire peser de l'incertitude sur l'attaque en variant leur jeu. Sur le plan moteur, ils développent une variété technique qu'ils utilisent à bon escient (tirs, passent, duels...).

Nous retrouvons ici d'excellents spécialistes, capables de plus de s'adapter à une équipe qui n'est pas connue à l'avance. Ces joueurs s'adaptent en permanence au rapport de force mais également à leur partenaire, en étant capable de se mettre en valeur tout en créant des situations favorables pour les autres.

**NOTE** : le poste de gardien de but est également évalué selon ces différents niveaux (d'un gardien qui nuit au jeu ou le subit, à un gardien capable d'induire le jeu des attaquants). Il faut préciser que les gardiens de but spécialistes sont amenés à jouer également sur le champ et sont à ce titre évalués. Ils doivent donc prévoir une **tenue adaptée** pour jouer sur le champ (short).

#### **5.4.3.3. Conseils aux candidats :**

Se préparer avant l'épreuve : L'état de forme doit être optimal pour se présenter à la pratique Handball.

Anticiper l'épreuve en suivant une formation spécifique, en étant capable de s'adapter à différents partenaires ou adversaires, **en maîtrisant le règlement**. Se préparer également sur le plan « énergétique » pour faire face à une épreuve relativement longue et difficile.

Rentrer dans les conditions de concentration requises par un match en étant en mesure de réaliser un échauffement général puis spécifique au handball, faisant donc apparaître de la coopération et de l'opposition.

Réaliser : Le candidat doit s'engager dès les premiers instants avec un engagement maîtrisé et au service du collectif.

Les candidats doivent être en mesure d'occuper **différents rôles et statuts**, et de se montrer **adaptables** en fonction des types de dispositifs défensifs. L'adaptabilité va de pair avec une attitude ouverte, de coopération, permettant de mieux prendre ses marques au sein de l'épreuve le jour J, et indispensable dans la perspective de devenir professeur d'EPS.

Performer : Le candidat doit être en mesure de bonifier son jeu et le jeu de ses co-équipiers.

Les candidats doivent être en mesure de réaliser des actions **efficaces**, avec et sans ballon, en défense ou en attaque. Les candidats doivent présenter un bilan positif de leurs actions individuelles, ils doivent bonifier le jeu par des actions adaptées et efficaces.

## Généralités

Il convient de demander au candidat de se préparer à une épreuve physique en en intégrant les composantes : énergétiques, informationnelles, motrices, réglementaires, stratégiques et tactiques. Une pratique régulière durant le cursus universitaire est indispensable. Une connaissance des différents niveaux de jeu par le biais d'observations de rencontres au niveau fédéral permettrait une meilleure maîtrise des règles, des systèmes, dispositifs et formes de jeu couramment utilisées. L'échauffement est un moment important de préparation à l'épreuve, qu'il convient de ne pas négliger ; notamment en terme d'intensité. La gestion de l'effort doit permettre aux candidats de rester lucide et de continuer à s'exprimer avec efficacité à son meilleur niveau sur la totalité de l'épreuve. En 1ère phase, le respect des postes annoncés n'empêche pas la diversité des rôles à tenir. Il convient d'être capable de connaître et d'appliquer les crédits d'action inhérents à chaque poste. En 2ème phase, le changement de dispositif défensif oblige chacun à des évolutions dans le jeu à produire. L'adaptation et la créativité sont des éléments permettant une élévation du niveau, au regard de l'originalité des défenses retenues :

Au départ la défense alignée 0-5, doit mettre en avant un certain profil de candidat au regard des solutions qu'elles engendrent et la 2-3 ouvre des perspectives spontanées et recherche de tir au travers de la défense. Cette alternance doit permettre de dégager une adaptabilité du candidat face aux situations proposées. Une préparation spécifique à l'attaque de ces dispositifs défensifs, et réciproquement la gestion de ces défenses sont des étapes incontournables de préparation à l'épreuve.

L'efficacité des actions offensives -avec et sans ballon- et défensives est une composante de l'évaluation.

### **5.4.4. Football**

#### **5.4.4.1. 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 l'obligation de se présenter avec une tenue réglementaire et adaptée à la pratique du football sur gazon naturel (chaussures adaptées, bas, protège-tibias, short, aucun objet ou bijoux dangereux ne sera autorisé).

Le jury est amené à pénaliser durement un candidat qui manifeste une méconnaissance flagrante du règlement en vigueur dans l'épreuve et s'il n'agit pas de façon évidente selon la logique interne de l'activité. Dans cette perspective, le candidat qui présente une méconnaissance des modalités d'intervention sur le ballon, l'adversaire, le partenaire et qui ignore les aspects fondamentaux de l'activité (marque, aire de jeu, hors-jeu), s'expose à la rigueur sans concessions du jury. A l'inverse, le jury reçoit de façon très favorable un candidat qui développe un investissement remarquable et qui propose une attitude exemplaire sur la totalité de l'épreuve.

#### Déroulement de l'épreuve :

Tous les candidats doivent se présenter à l'épreuve munis d'un t-shirt blanc.

À l'issue d'une phase initiale de préparation (échauffement personnel et individuel avec ou sans ballon et jeu de conservation), l'épreuve se déroule en deux phases sur la base d'une opposition à 7 contre 7 sur un terrain de 68 mètres par 50 mètres :

- 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 avec un temps de repos après 10 minutes de jeu, permet d'évaluer de façon définitive les candidats.

#### Règlement spécifique de l'épreuve :

La prestation physique des candidats est arbitrée par un membre du jury qui fait respecter des aménagements spécifiques dans l'épreuve :

- la ligne de hors-jeu est placée à 13 mètres du but
  - les touches s'effectuent au pied sauf celles dans les 13 mètres adverses. L'adversaire étant placé à 6 mètres du ballon.
  - à l'intérieur de la surface de réparation matérialisée par cette ligne, toutes les fautes seront sanctionnées par un pénalty
  - sur le reste de l'aire de jeu, toutes les fautes aboutissent à un coup franc indirect, le premier adversaire étant positionné à 6 mètres du ballon



- sur but marqué, la reprise du jeu est exécutée à la main par le gardien, le ballon devant franchir la ligne des 13 mètres
- toutes les relances du gardien sont réalisées à la main, le dégagement du pied ou en drop est interdit
- après une prise de balle, le gardien ne peut mettre la balle à terre pour la jouer avec le pied
- sur sortie de but, la reprise du jeu se joue au pied ballon arrêté dans la surface de réparation, la balle devant franchir la ligne des 13 mètres
- le gardien ne peut se saisir du ballon s'il a été botté volontairement par un de ses partenaires

L'évolution de l'épreuve engage les candidats à une attention particulière sur les plans technique, tactique et physique. L'apparition du jeu aérien rend l'épreuve plus authentique, cependant l'utilisation abusive d'un jeu long mal maîtrisé pénalise le candidat.

Le jury note une réelle amélioration de la préparation des candidats aux exigences spécifiques de l'épreuve.

Cependant, le jury déplore qu'un certain nombre de candidats mobilise un niveau de ressources énergétiques très insuffisant ce qui ne leur permet pas de présenter une prestation physique digne d'un concours de recrutement d'enseignant d'EPS. A contrario, quelques candidats relevant d'un très bon niveau d'optionnaires rayonne tout au long de l'épreuve et fond en permanence basculer le rapport de force en faveur de leur équipe.

#### **Les candidats d'un premier bandeau faible**

Les candidats ayant témoigné d'un faible niveau sont ceux qui font très rarement basculer le rapport de forces en faveur de leur équipe. Leur activité avec et sans ballon est neutre, sans prise de risque, le plus souvent loin de la cible adverse et/ou des zones de pression défensive. Leur faible registre technique et tactique entraîne des pertes de balle fréquentes. Leur volume de jeu est faible et semble uniquement dicté par la présence du ballon dans leur espace proche. Les ressources énergétiques sont beaucoup trop faibles pour avoir une influence sur quel que rapport de force que ce soit.

#### **Les candidats d'un second bandeau convenable potentiellement recevable**

Les candidats ayant témoigné d'un niveau convenable sont ceux qui font parfois basculer le rapport de forces en faveur de leur équipe dans un registre préférentiel (offensif ou défensif) et rarement dans l'autre. Leur aisance technique et leur lecture de jeu leur permettent d'assurer la continuité des actions sous pression défensive modérée, mais des pertes de balles et/ou des choix inopportuns apparaissent dès que les espaces et le temps disponible se réduisent. Ils maintiennent un volume de jeu constant tout au long de l'épreuve mais n'investissent pas toutes les zones du terrain.

#### **Les candidats d'un troisième bandeau recevable solide et stable**

Les candidats ayant témoigné d'un niveau recevable et stable sont ceux qui font le plus souvent évoluer le rapport de forces en faveur de leur équipe dans les registres offensif et /ou défensif. Ils sont capables de progresser et de fixer l'adversaire. Leur aisance technique et leur lecture de jeu leur permettent d'assurer la continuité des actions sauf à très haute pression défensive. Ils déploient un volume de jeu important mais avec des variations d'intensité durant l'épreuve.

#### **Les candidats d'un quatrième bandeau de bon à très bon niveau**

Les candidats ayant témoigné d'un bon niveau sont ceux qui font régulièrement évoluer le rapport de forces en faveur de leur équipe dans les registres offensif et défensif. Leur aisance technique et leur lecture de jeu leur permettent notamment d'enchaîner les actions efficacement, dans différents secteurs et registres de jeu et dans différentes zones du terrain. Ils bonifient les ballons joués, y compris dans des espaces réduits et sous très forte pression temporelle. Ils prennent des risques opportuns dans le domaine offensif, permettant ainsi à leur équipe de créer et/ou d'exploiter le déséquilibre. Ils déploient un volume de jeu conséquent avec et sans ballon, et ceci tout au long de l'épreuve. En outre, ils manifestent une attitude et un investissement remarquables au service de l'efficacité collective

Niveau de prestation des gardiens : Le jury met en garde les candidats quant au choix du poste de gardien de but : ce dernier est soumis aux mêmes exigences que les joueurs de champ et demande des compétences spécifiques dans différents registres (technique, tactique, physique, oral ...).

Le candidat qui choisit d'évoluer à ce poste par défaut ou stratégie d'évitement (candidat présentant une motricité non spécifique) s'expose à la rigueur du jury.

Ont témoigné d'un niveau faible les gardiens qui ont présenté une attitude statique, des appuis instables et réalisé des arrêts fortuits. Ces candidats gardiens ont produit par ailleurs des sorties rares et inappropriées, parfois dangereuses et une relance mal assurée.

Ont témoigné d'un niveau convenable les gardiens qui ont proposé une motricité spécifique du poste dans les différents registres : parades, sorties, relances, communication avec la défense.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats gardiens qui ont réalisé des arrêts déterminants sur les différentes formes de frappes et qui par leurs placements ont induit les comportements offensifs adverses. Ils ont réalisé des sorties et des relances pertinentes et ont communiqué opportunément avec l'ensemble du collectif. Leur lecture du jeu leur permet d'anticiper certains comportements offensifs adverses et d'apporter de la sérénité défensive à leur équipe.

#### **5.4.4.2. Conseils aux candidats :**

La prestation physique est appréciée dès la fin de l'appel et ce durant toute la durée de l'épreuve.

A ce titre, le jury conseille aux candidats de mettre en place toutes les formes d'activation, de préparation et de récupération devant leur permettre d'effectuer une prestation régulière et soutenue au meilleur de leur possibilité.

Le jury constate notamment une forte baisse d'intensité lors de la seconde phase pouvant s'expliquer par une attitude passive et inadaptée lors du temps de récupération. Par conséquent, le jury conseille aux candidats de maintenir un niveau d'activation suffisant (mobilisations musculaires variées, formes activo-dynamiques, hydratation...) pour performer tout au long de l'épreuve.

Le jury attend également des candidats une attention permanente dans l'optique de s'approprier et de respecter les informations et consignes données lors du protocole (règles du jeu, attribution des maillots, attitudes en tant que ramasseurs de balle...).

##### Se préparer

Le candidat qui se prépare planifie un travail spécifié et orienté en rapport aux exigences physiques et sportives de l'épreuve de football :

- Le jury invite les candidats à se préparer spécifiquement au contexte (durée de jeu, effectif, hétérogénéité des partenaires...) et aux exigences de l'épreuve. Les candidats doivent être capables de réaliser des efforts brefs, répétés et intenses pendant les séquences de jeu.
- Le jury insiste sur la nécessité d'avoir une pratique régulière et soutenue tout au long de l'année de préparation.
- Le jury conseille également aux candidats en dépit de la période hors compétitions fédérales du mois de juin, de poursuivre une préparation athlétique adaptée. Le jury préconise un travail de puissance équilibré entre les capacités aérobies et anaérobies sur les quatre dernières semaines précédant la convocation.
- Le jury conseille aux candidats de se présenter à l'épreuve proche de leur poids de forme optimal.

##### Réaliser

Le candidat qui réalise participe au jeu de son équipe en assurant la continuité du jeu :

- Etre capable de jouer à effectif réduit et d'investir les différents rôles au sein de son équipe
- La maîtrise technique du candidat doit permettre une continuité dans le jeu
- Avoir un volume de jeu constant tout au long de l'épreuve
- S'impliquer pleinement dans les nombreux changements de statut liés au format de l'épreuve
- Etre capable d'optimiser ses ressources énergétiques

##### Performer

Le candidat qui performe est le dépositaire du jeu de son équipe, son rayonnement est à l'origine du basculement du rapport de force dans la majorité des cas :

- Dépasser son rôle initial : ne pas se cantonner à sa ligne de prédilection.
- Evoluer au cœur du jeu
- Etre en mesure de prendre des initiatives et des risques qui permettent de faire basculer le rapport de force en faveur de son équipe (dribbles, changements de rythme, tirs, jeu de volée, jeu long...).
- Avoir une aisance technique et une lecture de jeu permettant notamment d'enchaîner des actions efficacement, dans différents secteurs et registres de jeu et dans différentes zones du terrain et à très haute pression défensive.
- Mobiliser l'ensemble de ses ressources à un niveau optimal (physiques, affectives...) et ce pendant toute la durée de l'épreuve quel que soit les conditions météorologiques
- Changer et /ou anticiper rapidement les changements de statut

#### **5.4.5. Rugby**

Une tenue règlementaire est indispensable (Short type rugby, chaussures à crampons, protège-dents)

Appel à 13h45 : l'échauffement individuel et collectif, d'une durée d'environ 30 minutes, n'est pas évalué mais peut permettre un rééquilibrage des équipes par les juré-e-s. 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 et tactiquement (par ex : organisation de lancements de jeu).

L'épreuve se déroule en deux séquences de jeu opposant deux équipes de 7 ou 8 joueur-se-s sur un espace de 65 à 70m de long sur 40 à 45m de large. Le jury se réserve le droit de modifier la composition des équipes.

L'organisation des équipes est laissée libre aux candidats. La polyvalence étant recherchée en attaque et en défense 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 de mêlée ou touche.

Le règlement est identique à celui du rugby à XV, catégorie C, avec les aménagements suivants :

- Les candidates jouent avec un ballon taille 4.
- La mêlée s'effectue à trois joueurs, 2 en 1<sup>o</sup> ligne et 1 en 2<sup>o</sup> ligne. Les différents lancements de jeu sur mêlée fermée sont autorisés. 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. L'alignement est disposé dans une zone dont les limites sont à 5 et 10 m de la ligne de touche. Le soulevé en touche type lift 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 de renvoi.
- Le temps d'épreuve est découpé en deux séquences de 15 minutes effectives d'évaluation.
- Une mi-temps de 10 minutes est prévue entre les 2 séquences de jeu.

Le jury se donne la possibilité de rééquilibrer le rapport de force à tout moment de l'épreuve. En cas de tournoi à 3 équipes, l'ordre des matches est tiré au sort avant l'échauffement.

Les candidats sont évalués selon un indice de jeu correspondant au rapport du volume de jeu du ou de la candidat(e) et de son efficacité, associée à une hiérarchisation des candidats. Les candidats ayant un très faible volume de jeu seront pénalisés même si leurs actions sont efficaces. Les actions évaluées prennent en compte les comportements en tant que porteur de balle, non porteur de balle ou défenseur. Ces actions sont répertoriées en actions bonifiées, positives, neutres, négatives ou pénalisantes.

La valeur des actions prend en compte la capacité :

- o à s'engager avec pertinence dans l'activité.
- o à prendre des initiatives et à renverser le rapport de force en attaque comme en défense.
- o à réaliser des habiletés gestuelles spécifiques inhérentes aux différents rôles.

#### **En conclusion :**

Le respect du protocole est un gage d'équité pour les candidats.

#### **5.4.5.1. B/ Niveau des prestations**

##### **Les candidats d'un premier bandeau 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, très faible volume de 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.

Les candidats dont le registre technique insuffisant pénalise la continuité du jeu de leur équipe.

##### **Les candidats d'un second bandeau convenable potentiellement recevable**

Les candidats "énergétiques" présentant une présence importante au ballon, désordonnée ou stéréotypée.

Les candidat-e-s 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. Présentent une activité épisodique ou décroissante durant toute la durée de l'épreuve en attaque et en défense.

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.

**Les candidats d'un troisième bandeau recevable solide et stable**

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 systématiquement le rapport de force.

Les candidat-e-s 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 en attaque et en défense.

**Les candidats d'un quatrième bandeau de bon à très bon niveau**

Montrent durant les deux séquences:

- un volume de jeu important et constant.
- un registre technique et tactique complet en attaque et en défense
- une capacité à créer des actions décisives de déséquilibre
- 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 bonifiées.

**5.4.5.2. Conseils aux candidats :**

Se préparer

Se préparer individuellement et collectivement pour maintenir un niveau de prestation élevé, pendant toute la durée de l'épreuve. Un entraînement régulier (au moins deux séquences par semaine) est indispensable. Intégrer le règlement spécifique de l'épreuve.

Réaliser

Assurer tous les rôles et les différents postes imposés dans les phases de lancement de jeu. 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).

Performer

Le niveau de compétence 5 sert de référence à l'évaluation. Maintenir un haut niveau d'efficacité dans tous les registres de performance.

Généralités

Dans le cas du port de lunettes ou de protection spécifique, le matériel doit être agréé par la réglementation fédérale.

**5.4.6. Judo**

**5.4.6.1. A/ Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :**

A l'issue de l'appel et la présentation de l'épreuve, les candidats sont pesés en judogi. L'épreuve commence par un échauffement libre et autonome qui d'emblée fait l'objet d'une appréciation de la part du jury afin d'apprécier la capacité des candidats à savoir chuter et faire chuter en toute sécurité durant des séquences de projection (nage komi, yaku soku geiko). En fonction de leur poids et, le cas échéant, du niveau attesté sur les trois dernières années, les candidats sont répartis en poules prenant en compte le poids et l'expertise. Le temps de combat est de 4 minutes. Les candidats devront effectuer trois combats au minimum et quatre au maximum. Un positionnement des candidats dans le bandeau d'évaluation est alors établi en fonction de la prestation du jour. Il en résulte la note de pratique de l'épreuve.

Au cours de cette épreuve, différents paramètres sont pris en compte : la performance évaluée au regard du nombre de combats gagnés, la diversité des actions offensives et défensives, les systèmes d'attaque et de défense, le travail en liaison debout/sol, la gestion énergétique des combats ainsi que l'engagement du candidat durant l'épreuve. L'éthique, la connaissance de l'arbitrage et l'attitude en général, sur la durée de l'épreuve, sont également appréciées.

Laisser échapper des grossièretés pendant l'épreuve ne correspond ni à l'esprit du judo, ni à l'exemplarité que l'on attend d'un enseignant d'EPS. Cette attitude contraire à l'éthique sera sanctionnée.

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. En cas d'égalité, à la fin du temps réglementaire d'un combat, la décision est rendue après concertation des membres du jury. En cas de problème médical, l'arbitre demandera l'intervention du médecin. Après diagnostic, celui-ci prononcera la poursuite de la compétition ou l'arrêt du combat ou le retrait définitif de l'épreuve pour le candidat. Dans le cas où l'un des deux candidats marque ippon avant la fin du temps réglementaire, la victoire lui est attribuée, mais si le combat est trop bref pour juger qualitativement de la performance, le jury se réserve le droit de prolonger la prestation, éventuellement jusqu'au terme des 4 minutes et sous la forme d'un randori. L'arbitrage est effectué par un arbitre central. Dans le cas où un candidat ne pourrait effectuer ses trois combats, suite à une blessure, un abandon, l'attribution de la note se fera au prorata des combats réalisés.

#### **5.4.6.2. B/ Niveau des prestations**

Il faut établir une distinction entre les prestations choisies par les candidats optionnaires et les candidats polyvalents : pour les deux profils il faudra renseigner les trois niveaux de pratique suivants :

##### **Les candidats ayant témoigné d'un niveau 4 :**

- savent s'échauffer et se préparer à la compétition.
- font preuve de continuité en attaque et en défense dans les différents secteurs du combat (debout, liaison debout-sol, sol) en attaquant de plusieurs façons en provoquant et en exploitant les réactions de l'adversaire. Ils démontrent des facultés d'adaptation.
- mettent en place plusieurs projets technico-tactiques construits et performants, en combat debout et ou au sol. Le travail du kumi kata fait partie du projet tactique.
- gagnent majoritairement leurs combats avant la limite de temps lorsque l'écart de niveau entre les 2 combattants est effectif. Ils terminent le combat avec un écart de score réduit lorsqu'il s'agit d'adversaires de niveau voisin.
- adoptent une saisie préférentielle leur permettant de construire un système d'attaque et de défense efficace ainsi qu'un spécial performant.
- gèrent de façon optimale les combats et la globalité de l'épreuve (3 à 4 combats) au plan énergétique.
- S'engagent dans tous les combats.

##### **Les candidats ayant témoigné d'un niveau 3 :**

- savent s'échauffer et se préparer à la compétition.
- font preuve de continuité en attaque et en défense dans au moins deux secteurs du combat (debout, liaison debout-sol, sol) en attaquant et en provoquant pour exploiter les réactions de l'adversaire et montrer un système d'attaque dans au moins deux directions.
- mettent en place un projet technico-tactique standardisé, partiellement construit et performant, en combat debout et ou au sol. Le travail du kumi kata fait partie du projet tactique stéréotypé.
- gagnent quelques combats lorsque l'écart de niveau entre les 2 combattants est significatif. Ils terminent le combat avec un écart de score réduit lorsqu'il s'agit d'adversaires de niveau voisin.
- adoptent une saisie préférentielle leur permettant de construire un système d'attaque et de défense efficace ainsi qu'un spécial performant.
- Gèrent et s'engagent dans tous les combats et la globalité de l'épreuve (3 à 4 combats) au plan énergétique

### Les candidats ayant témoigné d'un niveau 2 :

- savent s'échauffer et se préparer à la compétition lors d'un échauffement guidé
- gagnent une partie de leurs combats.
- attaquent dans deux directions différentes qu'il répète et montrent des capacités défensives (esquive, blocage...)
- tentent des actions offensives au sol qui découlent d'une liaison debout sol malgré un temps d'arrêt.
- une saisie intentionnelle adaptée à la réalisation d'une technique de projection.
- montrent une attitude et un engagement positifs tout au long de l'épreuve.
- témoignent de difficultés dans la gestion des combats au plan énergétique.

Indépendamment des grades, les candidats témoignent d'un niveau satisfaisant, sur le plan :

- de l'éthique (salut, tenue...)
- de l'arbitrage dans sa globalité, mais insuffisamment poussé notamment au regard des évolutions récentes.

Le niveau est parfois insuffisant sur le plan :

- de la gestion du combat qui reste aléatoire étant donné la grande dépense énergétique à laquelle ils ne sont pas forcément préparés

### Les candidats d'un premier niveau

- un échauffement témoignant des lacunes dans la maîtrise des exercices conventionnels (ukemi, uchi komi nage komi, yaku soku geiko, ne waza....)
- une méconnaissance du règlement et parfois du rituel.
- marque peu ou pas d'avantages.
- manifestent une attitude exagérément défensive.
- réalisent des attaques directes majoritairement de face.
- une saisie et des déplacements aléatoires mettant parfois en péril leur intégrité physique.
- une mauvaise gestion des combats sur le plan énergétique qui laisserait penser que les candidats ne se préparent pas correctement au regard des attentes de l'épreuve.

#### 5.4.6.3. Conseils aux candidats :

##### Se préparer

- S'entraîner régulièrement à l'effort du combat de compétition afin de développer les ressources suffisantes permettant de gérer 3 combats minimum au sein d'une épreuve globale de 4 jours enchaînés tout en préservant son intégrité physique.
- Se présenter à l'épreuve en pleine possession de ses moyens
- L'expérience récente acquise en compétition s'avère un atout majeur pour le candidat, notamment sur le plan de la gestion tactique de l'affrontement.
- Deux judogis en accord aux normes arbitrales semblent indispensables pour réaliser l'épreuve.

##### Réaliser

- Faire preuve d'un engagement conséquent dans la limite de la préservation de l'intégrité du couple.
- Maîtriser ses émotions pendant toute la durée de l'épreuve.
- Prendre en considération l'évolution récente de l'arbitrage fédéral et s'adapter en conséquence aux interventions de l'arbitre.

##### Performer

- Les attentes du jury vont dans le sens de l'efficacité (gagner ses combats) mais aussi de la maîtrise technico-tactique de l'affrontement. Le candidat doit se construire des repères utiles pour la gestion de cette épreuve (gestion de l'échauffement, préparation aux combats, récupération, intensité des combats).

##### Généralités

- Les candidats sont tenus d'être autonomes durant la durée de l'épreuve :
  - Tenue adaptée (deux judogi, zoori ...)
  - Boisson, alimentation
  - Pharmacie personnelle

### 5.4.7. Savate Boxe Française

#### 5.4.7.1. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Réaliser 2 assauts de 2 reprises de 2 minutes contre 2 adversaires différents. Les poules sont effectuées par rapprochement de poids.

Chaque reprise est entrecoupée d'1 minute de repos.

A l'issue de tous les assauts, le jury se réserve le droit de demander 1 assaut supplémentaire d'1 reprise unique de 2 minutes, qui peut éventuellement être à thème.

Lors de l'assaut, chaque candidat dispose d'un second lui-même candidat. Le second ne promulgue aucun conseil.

A noter : l'échauffement se fait de manière autonome, seul et/ou à deux.

#### **5.4.7.2. Niveau des prestations**

##### **Les candidats d'un premier bandeau faible**

Polyvalent : ne rentre pas dans la logique d'opposition de l'assaut (technique pauvre et/ou non valable)

Spécialiste : quasiment inexistant. Candidat qui vient d'une autre discipline pied-poing et n'a pas encore acquis les fondamentaux techniques de base de la savate boxe française.

**Les candidats d'un second bandeau convenable potentiellement recevable** (bons polyvalents, faibles spécialistes)

Polyvalent : Utilise des formes gestuelles spécifiques à la savate boxe française sans réelle intention tactique, mauvaise gestion énergétique (notamment en fin de reprise).

Spécialiste : boxe stéréotypée quel que soit l'adversaire, juxtaposition de coups, mauvaise gestion énergétique (notamment en fin de reprise).

##### **Les candidats d'un troisième bandeau recevable solide et stable**

Polyvalent : niveau possible ; démontre une boxe en liaisons pieds-poings et/ou poings-pieds. S'adapte de façon pertinente aux différents adversaires, démontre des intentions tactiques réelles.

Spécialiste : Variété technique au service du gain de la rencontre. Sait faire évoluer le rapport de force en sa faveur.

##### **Les candidats d'un quatrième bandeau de bon à très bon niveau**

Polyvalent : quasiment inexistant. Candidat qui démontre un vécu de pratique équivalent au spécialiste.

Spécialiste : reconnaissable comme expert. Sait démontrer un panel technico-tactique riche et varié en cherchant systématiquement à marquer des points. Capable de changer de statut et/ou de réadapter son projet tactique en cours de reprise. Virtuosité et pertinence technique.

#### **5.4.7.3. Conseils aux candidats :**

Se préparer : Aller en club ou à l'association sportive. Avoir participé au moins à une compétition.

Réaliser : passer d'une juxtaposition de coups à des enchaînements. Concevoir et savoir mettre en place des projets tactiques en fonction d'adversaires différents (plus grand, plus petit, qui avance, qui reste dans l'axe).

Performer : être prêt physiquement et psychologiquement pour mobiliser son plus haut niveau de performance le jour de l'épreuve.

##### Généralités

Faire l'effort de se préparer aux contraintes technico-tactiques de la savate boxe française surtout lorsque le candidat vient d'un autre sport de combat de percussion.

## 6. LE JURY DE LA SESSION 2015

NOM - PRENOM	GRADE - QUALITE	ACADEMIE
<b><u>PRESIDENTE DU JURY</u></b>		
MME DEBUCHY VALERIE	IGEN	PARIS
<b><u>SECRETAIRE GENERAL</u></b>		
M. GADUEL PASCAL	IA-IPR	VERSAILLES
<b><u>VICE-PRESIDENTS DU JURY ET RESPONSABLES D'EPREUVES</u></b>		
MME BEDECARRAX CATHERINE	IA-IPR	BORDEAUX
MME CARNUS MARIE-FRANCE	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	TOULOUSE
M. PREUVOT DIDIER	IA-IPR	LILLE
M. SERFATY JEAN MARC	IA-IPR	CRETEIL
<b><u>RESPONSABLES D'EPREUVES</u></b>		
M. COURNAC JEAN-LUC	IA-IPR	LYON
M. MERY BRUNO	IA-IPR	ORLEANS-TOURS
<b><u>ORGANISATION</u></b>		
M. ANDRIEUX PHILIPPE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	PARIS
M. HALAIS DIDIER	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	VERSAILLES
MME MOUGIN BLANDINE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	CLERMONT-FERRAND
M. VOISIN MARCEL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AIX-MARSEILLE
<b><u>MEDECINS</u></b>		
M. DESPAX CHRISTIAN	PROFESSEUR CERTIFIE HC	VERSAILLES
<b><u>MEMBRES DU JURY</u></b>		
MME AGNAN POURINET COSETTE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	POITIERS
MME ALEXANDRE CORALIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AMIENS
M. ANDRE YANN	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	RENNES
MME ANDREOLETTI LAURENCE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NICE
MME ARNAL PASCALE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
MME ATMANI SONIA	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	STRASBOURG
M. AUBE JEAN PIERRE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	BORDEAUX
M. AULARD GUILLAUME	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
M. AURIEL CYRIL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
MME AVIGNON PAULINE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CRETEIL
MME BAL OPHELIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LYON
MME BALANSARD DELPHINE	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CLERMONT-FERRAND
M. BARBIER STEPHANE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	POITIERS
M. BARRUE JEAN PIERRE	IGEN	PARIS
M. BAUCHET GREGORY	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	LIMOGES
M. BAUCHET PATRICE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	ORLEANS-TOURS
MME BAZOGE NATALIA	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	GRENOBLE
M. BELLEGARDE EMMANUEL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	BORDEAUX
M. BELTRAND OLIVIER	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE



<b>M. BENARD BRICE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>ORLEANS-TOURS</b>
<b>M. BERNARD ROMAIN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>ORLEANS-TOURS</b>
<b>MME BERNAUER LAURENCE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>STRASBOURG</b>
<b>MME BERTHOU MARIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>NANTES</b>
<b>MME BEULAIGNE SANDRINE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>REIMS</b>
<b>M. BEZARD YANNICK</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>STRASBOURG</b>
<b>MME BILLY VALERIE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>RENNES</b>
<b>M. BLANLUET THIERRY</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>CAEN</b>
<b>M. BOISSINOT JEROME</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>POITIERS</b>
<b>MME BONHOMME AGNES</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>GRENOBLE</b>
<b>M. BONNIERE FREDERIC</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CRETEIL</b>
<b>M. BORELLA HERVE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>NANCY-METZ</b>
<b>M. BOSMET DOMINIQUE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>M. BOURGEOIS JEAN-DAMIEN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>TOULOUSE</b>
<b>M. BOUTIER RODOLPHE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>RENNES</b>
<b>M. BRINSTER ADRIEN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>GRENOBLE</b>
<b>MME BRIVOIS CORINNE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>REIMS</b>
<b>MME BROUSSAUD EMMANUELLE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>ORLEANS-TOURS</b>
<b>MME BURG LAURENCE</b>	IA-IPR	<b>GRENOBLE</b>
<b>M. BUTTIFANT GUILLAUME</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>VERSAILLES</b>
<b>MME CALANDREAU COULOUVRAT STEPHANIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LYON</b>
<b>MME CANDY LAURE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>VERSAILLES</b>
<b>M. CANVEL ANDRE</b>	IGEN	<b>PARIS</b>
<b>MME CARMINATTI-BAEZA NATHALIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>ORLEANS-TOURS</b>
<b>M. CARN JEAN-YVES</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>RENNES</b>
<b>M. CARRIAS LILIAN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>MME CASTIONI AURELIE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>BESANCON</b>
<b>MME CETRE KARINE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>DIJON</b>
<b>MME CHASTANG CAROLE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>MME CLAUDEL RACHEL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LYON</b>
<b>MME CLAVEL ANNA</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>VERSAILLES</b>
<b>M. COLOMBET THIERRY</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>LYON</b>
<b>M. COUCOULIS DIDIER</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>MARTINIQUE</b>
<b>MME COUGNAUD CLAIRE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>CRETEIL</b>
<b>M. COURTAUD GUILLAUME</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CRETEIL</b>
<b>M. CROENNE JEROME</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>MME DALHER SEVERINE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>LIMOGES</b>
<b>MME DANTHONY SARAH</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>VERSAILLES</b>
<b>M. DASTUGUE LAURENT</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CRETEIL</b>
<b>MME DEAS ANAIS</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LILLE</b>
<b>M. DEBON EMMANUEL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>ROUEN</b>
<b>M. DECK PASCAL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>NANCY-METZ</b>
<b>M. DELACHAUX NICOLAS</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>BESANCON</b>
<b>MME DELAIGUE MARIE-PIERRE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LYON</b>
<b>MME DELERCE SANDRINE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>BESANCON</b>
<b>MME DELORMEL AURELIA</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>VERSAILLES</b>
<b>MME DESMURS LAURE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LILLE</b>
<b>M. DETALLE FABIEN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>BESANCON</b>
<b>MME DEVISSE LAURE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LILLE</b>
<b>M. DIDIER CORENTIN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CRETEIL</b>
<b>M. DIEU OLIVIER</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LILLE</b>

<b>M. DOEUFF GWENAL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
<b>MME DROUILLET CLAIRE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	RENNES
<b>MME DUBOC EMMANUELLE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
<b>MME DUBOIS MARIE-NOEL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AMIENS
<b>M. DUDOIGNON LUDOVIC</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	GRENOBLE
<b>M. DUFRAIGNE SEBASTIEN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	DIJON
<b>MME DUPOUY CLAUDIE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	VERSAILLES
<b>MME EHRHARDT ISABELLE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	NANCY-METZ
<b>M. ESTANGUET PATRICE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	BORDEAUX
<b>M. FAGNONI BRUNO</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AMIENS
<b>MME FAMELART NATHALIE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	REIMS
<b>M. FERNANDEZ RAYMOND</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	MONTPELLIER
<b>M. FERRET BENOIT</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LYON
<b>M. FLACHERON FRANCK</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LYON
<b>MME FONTHENEAU REGINE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	ROUEN
<b>MME FRESU EMILIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NICE
<b>M. GALEK REGIS</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NANCY-METZ
<b>MME GALLARD DOMINIQUE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	AIX-MARSEILLE
<b>M. GARRIGA CHRISTIAN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	TOULOUSE
<b>M. GAUTIER HERVE</b>	PROFESSEUR BI ADMISSIBLE EPS	MONTPELLIER
<b>MME GAZANO EMMANUELLE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
<b>M. GEAY STEPHANE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	VERSAILLES
<b>MME GERAUD HELENE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	TOULOUSE
<b>MME GERMACK VALERIANE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
<b>MME GIRAULT EMMANUELLE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LIMOGES
<b>MME GIROIRE SARAH</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CAEN
<b>M. GOUBY FREDERIC</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	CLERMONT-FERRAND
<b>M. GROENEN HAIMO</b>	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	LILLE
<b>M. GROSJEAN BENJAMIN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
<b>M. GUENOLE CLEMENT</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	VERSAILLES
<b>M. GUERARD NICOLAS</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	REIMS
<b>MME GUILLON CORINE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	BORDEAUX
<b>MME HATIER SOPHIE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	STRASBOURG
<b>MME HERGAULT CELINE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
<b>M. HERRADA JOHAN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NICE
<b>M. HERVE DANIEL</b>	IA-IPR	LA REUNION
<b>M. HODY JULIEN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	REIMS
<b>M. HUGUET DAMIEN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	LYON
<b>MME JEANNE ROSE MICHELE</b>	IGEN	PARIS
<b>MME JEANNIN PASCALE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
<b>M. JESSEL JEAN-JACQUES</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	NANCY-METZ
<b>M. JEUNE PIERRE-ANTOINE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
<b>M. JOSPIN LUC</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	LILLE
<b>M. JOSPIN PHILIPPE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
<b>MME KEBEDJIS CHRISTELLE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
<b>M. KLAKOCER VINCENT</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NANCY-METZ
<b>MME KONIUSHOK KETTY</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	REIMS
<b>M. KUEHN THIBAUT</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
<b>M. LACROIX FRANCK</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
<b>MME LAFONT-VISCONTI SYLVIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NANCY-METZ
<b>M. LAGUILLAUMIE OLIVIER</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE

<b>MME LAIR SYLVAINÉ</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>ROUEN</b>
<b>MME LAMARQUE VALÉRIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>BORDEAUX</b>
<b>M. LAMONZIE JEAN-RENÉ</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>TOULOUSE</b>
<b>MME LANDRIEU SEVERINE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>RENNES</b>
<b>M. LANTZ DIDIER</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>AMIENS</b>
<b>MME LAPEYRE FREDERIQUE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>LIMOGES</b>
<b>MME LAPP GEORG VALÉRIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>STRASBOURG</b>
<b>MME LARCHER SOPHIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>ROUEN</b>
<b>M. LASMAN NICOLAS</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>BORDEAUX</b>
<b>M. LE CORRE GAETAN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>RENNES</b>
<b>M. LE SAUX FABIEN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>RENNES</b>
<b>MME LE TALLEC SOPHIE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>TOULOUSE</b>
<b>M. LEBRUN BERNARD</b>	IA-IPR	<b>NANTES</b>
<b>M. LECLERCQ MATTHIEU</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>ROUEN</b>
<b>M. LECUREUR STEPHEN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CAEN</b>
<b>M. LEFEBVRE NICOLAS</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>LILLE</b>
<b>MME LEFEVRE VIRGINIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>ORLEANS-TOURS</b>
<b>MME LEFORESTIER HELENE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>VERSAILLES</b>
<b>M. LEGRAND YANNICK</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>AIX-MARSEILLE</b>
<b>MME LEMÉE SABINE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CAEN</b>
<b>M. LEMIRE MARCEL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>STRASBOURG</b>
<b>M. LEMOINE ALAIN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>VERSAILLES</b>
<b>MME LEPINEUX NAO</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>PARIS</b>
<b>MME LEROY CAROLINE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LILLE</b>
<b>MME LHEMERY FRANÇOISE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>CAEN</b>
<b>M. LLOBET ERIC</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>AIX-MARSEILLE</b>
<b>M. LOCATELLI DIDIER</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>GRENOBLE</b>
<b>MME LOPEZ FLORENCE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>NICE</b>
<b>MME LOUVRIER VALÉRIE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>DIJON</b>
<b>MME LUCAS NATHALIE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>PARIS</b>
<b>MME MAGNARD CHRISTELLE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CORSE</b>
<b>MME MAIROT LUCILE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>BESANCON</b>
<b>M. MARCHIVE THIERRY</b>	IA-IPR	<b>POITIERS</b>
<b>MME MARMONIER SANDRINE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>VERSAILLES</b>
<b>M. MARROT GILLES</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>GUADELOUPE</b>
<b>M. MARTIN GILDAS</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>NANTES</b>
<b>M. MARTINEZ THIERRY</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>AIX-MARSEILLE</b>
<b>M. MAURICE BENOIT</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>DIJON</b>
<b>MME MENARD CHRISTINE</b>	IA-IPR	<b>NICE</b>
<b>MME MESTRUDE CELINE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CRETEIL</b>
<b>M. METZLER JULIEN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LYON</b>
<b>M. MICHAUD VINCENT</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>POITIERS</b>
<b>M. MICHELETTI FRANCOIS</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>NANCY-METZ</b>
<b>MME MIKULOVIC STEPHANIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>POITIERS</b>
<b>MME MINVIELLE HELENE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>BORDEAUX</b>
<b>MME MIONNET AURORE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>GRENOBLE</b>
<b>MME MOISON TIPHAINE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>RENNES</b>
<b>M. MONNIER GERALD</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>STRASBOURG</b>
<b>M. MONTIGNY MATHIAS</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>MONTPELLIER</b>
<b>MME MORANDINI LINDA</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>M. MORLAT LOIC</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>TOULOUSE</b>

<b>M. MOULIN DIDIER</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>GRENOBLE</b>
<b>MME NECK STEPHANIE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>CRETEIL</b>
<b>M. NEGRE ALAIN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>MONTPELLIER</b>
<b>M. NICOLAS MICHEL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>ROUEN</b>
<b>MME OSADCZUK CLOTILDE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>MME PACQUELIN AGNES</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>PARIS</b>
<b>MME PARIS ANNABELLE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>RENNES</b>
<b>MME PARRICAL FANNY</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LIMOGES</b>
<b>M. PASINI MIKAEL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>AMIENS</b>
<b>M. PASTOL MICHAEL</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>RENNES</b>
<b>M. PAUTHIER DANIEL</b>	IA-IPR	<b>STRASBOURG</b>
<b>M. PAYEN PHILIPPE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>AIX-MARSEILLE</b>
<b>MME PERRAUD SYLVAIN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LYON</b>
<b>M. PETER JEAN-MICHEL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>PARIS</b>
<b>MME PEYRAS AURELIE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>M. PHILIPPON VINCENT</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>MME POGGI MARIE-PAULE</b>	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	<b>GUADELOUPE</b>
<b>MME POLLENNE KARINE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>PARIS</b>
<b>MME PONCET VALENTINE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>VERSAILLES</b>
<b>M. PONS ALEXANDRE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>GRENOBLE</b>
<b>M. PORTIER SYLVAIN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>RENNES</b>
<b>M. PREHAUT CEDRIC</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>REIMS</b>
<b>MME PRIESTER STEPHANIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>STRASBOURG</b>
<b>M. RAGE JOHANN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>MONTPELLIER</b>
<b>MME RAT AUDREY</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>NANTES</b>
<b>M. REMPP HERVE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>STRASBOURG</b>
<b>MME RENAULT MARIE-EMILIE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>ORLEANS-TOURS</b>
<b>M. REYNAUD JULIEN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>LYON</b>
<b>M. RIBERON ALEXANDRE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>MME RIBERON SEVERINE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>M. RIBOULET SEBASTIEN</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>DIJON</b>
<b>M. ROBIN PIERRE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>ORLEANS-TOURS</b>
<b>MME RONGEOT ISABELLE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>GRENOBLE</b>
<b>MME ROUANET FREDERIQUE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>BORDEAUX</b>
<b>MME ROUILLE CAROLE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>VERSAILLES</b>
<b>M. ROUQUIE NICOLAS</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>TOULOUSE</b>
<b>M. ROZOY PASCAL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>DIJON</b>
<b>M. RUFFE DAVID</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>LIMOGES</b>
<b>M. RUHLMANN OLIVIER</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CAEN</b>
<b>M. SAGNET JEROME</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LYON</b>
<b>M. SAINT-MARTIN JEAN</b>	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	<b>STRASBOURG</b>
<b>MME SAINT-PHOR GINA</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>GUADELOUPE</b>
<b>M. SAPIN STEPHANE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CRETEIL</b>
<b>M. SAULNIER JEAN-YVES</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>AIX-MARSEILLE</b>
<b>M. SCHWINDENHAMMER FREDERIC</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>AMIENS</b>
<b>M. SELLIN PASCAL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>GRENOBLE</b>
<b>MME SEVE CAROLE</b>	IGEN	<b>PARIS</b>
<b>M. SICARD MARC</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>VERSAILLES</b>
<b>MME STRAGIER LAURE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>LILLE</b>
<b>M. SUTTER FRANCOIS</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>STRASBOURG</b>
<b>M. SZELE LIONEL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>VERSAILLES</b>

<b>M. TAILHARDAT OLIVIER</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>M. TAILLEUX MICHAEL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>M. TANNEAU MIGUEL</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>RENNES</b>
<b>M. TERRET CEDRIC</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>BORDEAUX</b>
<b>M. TEYNIE YVES</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>ROUEN</b>
<b>M. THEVENIN FRANCOIS</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CRETEIL</b>
<b>M. THOLLET CHRISTOPHE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LYON</b>
<b>MME THOUVENIN FLORENCE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	<b>NANCY-METZ</b>
<b>M. TIBERGE CHRISTOPHE</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>VERSAILLES</b>
<b>M. TIXIER GREGORY</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LYON</b>
<b>M. TOMASZOWER YOANN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>CRETEIL</b>
<b>M. TUROSTOWSKI FLORENT</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	<b>REIMS</b>
<b>M. VALET MICKAEL</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>AMIENS</b>
<b>MME VAN MELLE GWENAELLE</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>REIMS</b>
<b>MME VANNIER VALERIE</b>	PROFESSEUR BI ADMISSIBLE EPS	<b>CRETEIL</b>
<b>M. VIALY BERTRAND</b>	PROFESSEUR CERTIFIÉ CN	<b>CLERMONT-FERRAND</b>
<b>M. VIDOT GUILLAUME</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>STRASBOURG</b>
<b>M. VIGNE IOHAN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>PARIS</b>
<b>M. VILLE FREDERIC</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>AIX-MARSEILLE</b>
<b>M. VINCENT JORIS</b>	MAÎTRE DE CONFÉRENCE	<b>LILLE</b>
<b>M. WASNIEWSKI SEBASTIEN</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>AMIENS</b>
<b>MME ZAVATTA LENAIC</b>	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	<b>LYON</b>