



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

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

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

Section : EPS

Session 2020

Rapport de jury présenté par : André CANVEL, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, président du concours du CAPEPS externe et du CAFEP-CAPES

SOMMAIRE DU RAPPORT (un clic vous permet d'accéder directement au chapitre souhaité)

1. AVANT-PROPOS.....	3
2. STATISTIQUES GENERALES	4
2.1 Moyennes du concours	4
2.2. Taux de réussite par genre.....	4
3. PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE	5
3.1. Répartition des notes.....	5
3.2. Intitulé du sujet.....	5
3.3. Les attendus de l'épreuve écrite 1	5
3.4. Présentation et analyse du sujet 2020	6
3.5. L'évaluation et le positionnement des copies : observations et préconisations	10
3.6. Observations et préconisations sur la forme.....	12
4. DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE	17
4.1. Répartition des notes.....	17
4.2. Intitulé du sujet.....	17
4.3. Programmes 2020	18
4.4. Analyse du sujet.....	18
4. PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION	23
5.1. Eléments statistiques	23
5.2. Définition, organisation de l'épreuve.....	24
5.3. Les enjeux de l'épreuve.....	25
5. DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION	29
6.1. Organisation de l'épreuve	29
6.2. Enjeux de l'épreuve.....	29
6.3. Quelques données statistiques	30
6.4. Niveau de prestation des candidats	32
6.5. Conseils de préparation	33
6. ANNEXE – ENTRETIEN DE SPECIALITE : ILLUSTRATIONS DANS DIFFERENTES APSA.....	34

1. AVANT-PROPOS

Chers candidats et chers formateurs,

La version 2020 du rapport externe du CAPEPS – CAFEP vient à la fois clôturer un épisode inédit pour ce concours de recrutement d'accès au corps des professeurs d'EPS et ouvrir une version renouvelée effective pour la session 2022. Nous ne proposerons donc pas de rapport en 2021, mais un bilan synthétique de la période 2014 – 2021 qui se singularise par des transformations importantes dans l'architecture comme dans le contenu des différentes épreuves.

Un concours rénové qui aura permis d'ancrer les épreuves dans le cadre du référentiel de compétences des enseignants au service d'un recrutement bâti autour de compétences pré professionnelles ciblées.

Cette exigence guidera les évolutions à venir afin que le concours de recrutement de nos futurs enseignants d'éducation physique et sportive s'inscrive toujours mieux dans la continuité de leur parcours de formation initiale tout en dessinant les contours d'un métier d'enseignant sans cesse en évolution. C'est donc ensemble que nous continuerons de travailler.

Nous avons souhaité cette année poursuivre le travail entamé en ciblant le plus possible l'écriture du rapport qui s'adresse prioritairement aux candidats, et insiste sur les aspects qui nous paraissent être essentiels pour les aider dans leur préparation.

Cette année, nous avons été contraints de renoncer aux pratiques physiques supports de l'oral 2, compte tenu de la crise sanitaire et des mesures d'accompagnement qui ont été mises en place par le Gouvernement pour rendre possible les différentes étapes du déconfinement dans le cadre strict du protocole établi par le ministère de l'éducation nationale.

Tout donne à penser que le confinement aura finalement permis aux centres de formation de renforcer la préparation des deux épreuves d'admission, grâce à un usage performant des technologies du distanciel qui doit inviter les formateurs à retenir à l'avenir cette alternative d'accompagnement au bénéfice de la préparation des candidats. Les effets de cet accompagnement se sont traduits par une amélioration des performances des candidats dans les deux épreuves d'admission. D'autre part, nous avons observé une forte corrélation des réussites dans les deux épreuves orales, montrant ainsi leur complémentarité dans la construction de compétences professionnelles en devenir.

De même, les absents furent peu nombreux et nous n'avons eu à regretter qu'un seul abandon, preuve une fois encore de la qualité de l'accompagnement des centres de formation malgré des conditions délicates dans ce contexte inédit pour les candidats.

Un seul bémol toutefois. La qualité des prestations des candidats aux deux épreuves d'admissibilité a été moins bonne dans l'ensemble que celle de l'année dernière et celle-ci n'a pas manqué de peser dans l'accès à l'admission.

Un rapport n'est pas un modèle encore moins un cadre formel à l'intérieur duquel il s'agirait de faire rentrer les candidats et les formateurs ; un rapport est avant tout fondé sur un constat partagé par un peu plus de deux cent jurés qui ont eu l'occasion d'évaluer la qualité des prestations des candidats dans les quatre épreuves que comporte le concours (deux écrits et deux oraux). C'est donc le constat qu'il convient de considérer et de discuter pour construire, aménager, amender un parcours de formation pré professionnel. En aucun cas nous ne souhaitons que le rapport prescrive, mais au contraire qu'il invite à améliorer toujours un peu plus nos dialogues sur l'expertise de la formation d'un professeur d'EPS.

Bonne lecture et encore merci à l'ensemble des jurés, des pilotes et des responsables d'épreuves pour la grande qualité de ce rapport.

Bonne lecture.

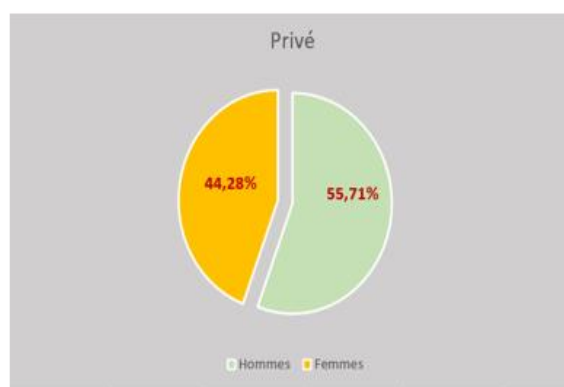
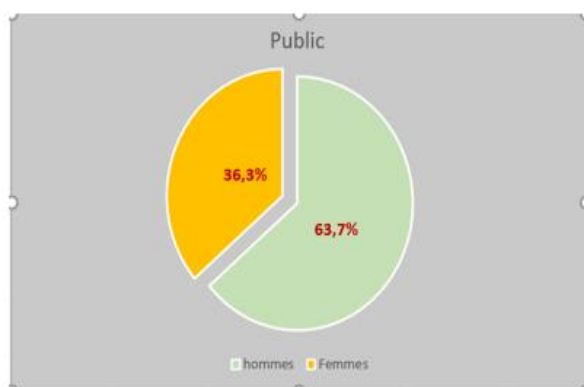
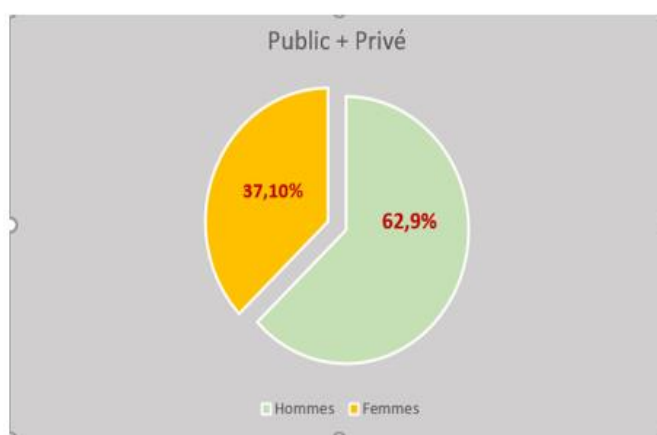
André CANVEL, IGESR
Président du concours du CAPEPS externe – CAFEP, session 2020

2. STATISTIQUES GENERALES

2.1 Moyennes du concours

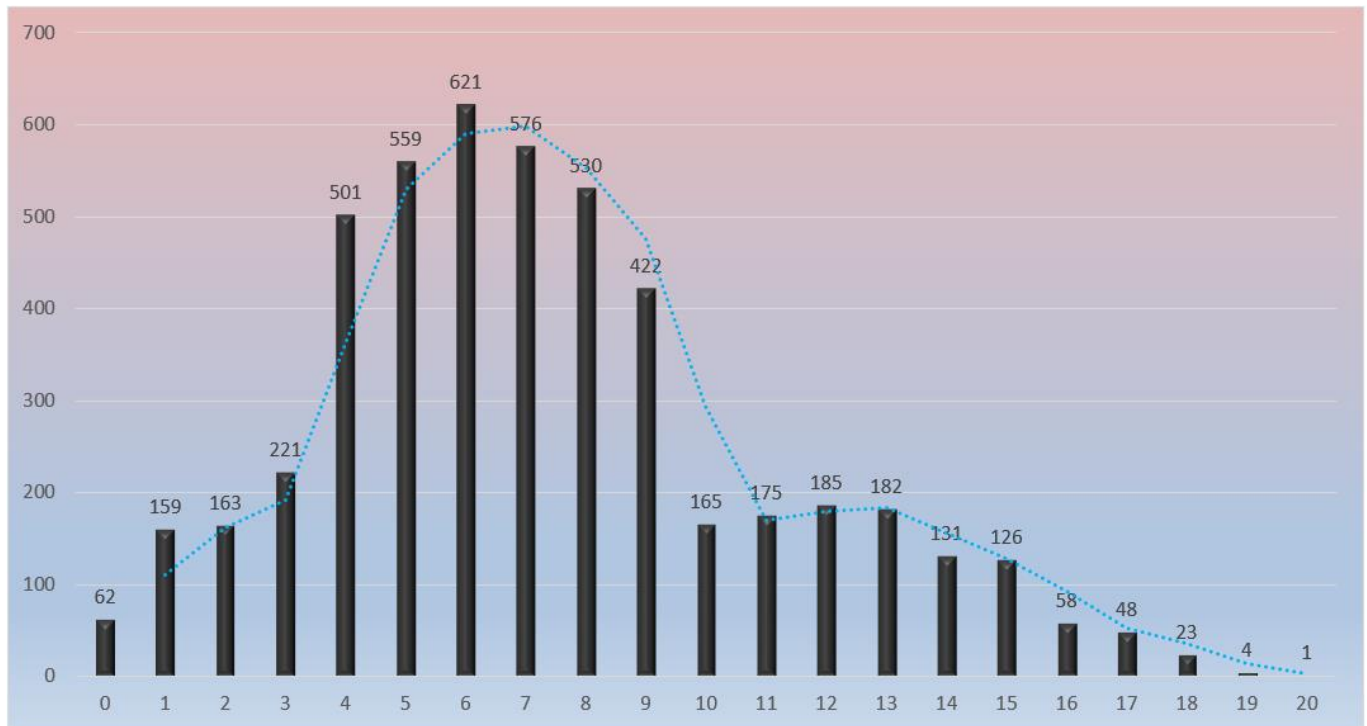
	PUBLIC	PRIVE
Moyenne du concours	10,6	11,4
Moyenne des admis	12,4	13,3

2.2. Taux de réussite par genre



3. PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

3.1. Répartition des notes



3.2. Intitulé du sujet

« Dans le système scolaire français, la relation à l'espace, au temps, au travail, à la hiérarchie, aux autres, vise à domestiquer le corps à travers un réseau de normes répressives et/ou morales, de codes, d'apprentissages, et d'interdits très précis. L'objectif est à la civilité du corps (aujourd'hui la vogue est à la citoyenneté) en d'autres termes une incorporation des valeurs dominantes ». Betty Lefèvre, « corps baroque et éducation physique scolaire », corps et culture n°5, 2000.

Une telle affirmation a-t-elle été toujours dominante dans la conception et l'organisation des pratiques physiques scolaires proposées en EPS depuis 1936 ? Vous pourrez illustrer vos réflexions sur des activités physiques et sportives variées.

3.3. Les attendus de l'épreuve écrite 1

« L'épreuve a pour but d'évaluer la capacité du futur enseignant 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. » (Programme CAPEPS 2020).

L'étude des fondements sociohistoriques et épistémologiques de l'éducation physique et des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) est essentielle parce qu'elle nourrit une réflexion sur le présent à partir de la compréhension du passé. Elle permet une acculturation, elle-même au fondement de l'identité du corps des enseignants d'EPS. Ainsi, plus que la connaissance, certes nécessaire, des faits historiques, c'est bien un travail de compréhension, d'interprétation, de mise en relation qui est demandé aux candidats. L'étude du passé constitue aussi une source d'inspiration sur laquelle les professeurs d'EPS peuvent faire évoluer leur pratique enseignante de façon adaptée à travers des propositions didactiques et pédagogiques tout au long de leur carrière, en fonction de l'évolution du contexte disciplinaire, scolaire et sociétale. L'identité d'une corporation et d'une discipline se construit sur l'expérience et son analyse dans le temps.

- Compétence « a » – Maîtriser un corpus de savoirs, adapté à l'exercice professionnel futur.
- Compétence « b » – Mettre ses savoirs en perspective dans le cadre d'un exercice professionnel, manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs.
- Compétence « c » – Connaître, à un premier niveau de maîtrise, les procédés didactiques courants mis en œuvre dans un contexte professionnel réel.

Ces trois premières compétences, outre le fait qu'elles soient en lien avec les compétences (propres 1, 2, 3, 4, 5) du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 juillet 2013), ont également une place spécifique dans le cadre de l'écrit 1. Cette épreuve rend compte de la capacité du candidat de réaliser une analyse épistémologique et historique des savoirs enseignés et à enseigner pour concevoir, organiser et mettre en œuvre des pratiques enseignantes adaptées aux enjeux de notre société actuelle, en vue d'une modélisation particulière du ou des corps. Michel Foucault affirme, au niveau de la normalisation des comportements, que « pour qu'il y ait discipline, il faut qu'il y ait la possibilité de formuler et de reformuler indéfiniment des propositions nouvelles » (*L'ordre du discours*, 1971). Dans notre cadre d'analyse, ces propositions doivent être adaptées au contexte scolaire et sociale. Elles deviennent alors constitutives de la vitalité de la discipline. L'enseignement de l'EPS ne peut pas être figé.

- Compétence « d » – Envisager son exercice professionnel dans les contextes prévisibles ; situer son métier futur dans le cadre des fonctions de l'école.

Cette compétence est en lien avec la compétence commune 2, du référentiel de compétence professionnelle des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 juillet 2013) : « inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif ». Dans ce cadre, il est attendu de connaître la politique éducative de la France, les mutations historiques de l'École et ses effets, les enjeux éducatifs que cette institution relève et les défis sociétaux qu'elle affronte.

Une nation et son École ont besoin de connaître leurs origines car elles se construisent sur des idéologies qui façonnent durablement les mentalités et les structures. L'analyse épistémologique que constitue l'épreuve 1 se base sur une appréhension de l'histoire de la discipline pour éclairer notre présent en matière de politiques éducatives et de déclinaisons pédagogiques. Cette compréhension permet d'aider le jeune enseignant à inscrire, de façon adaptée, son enseignement dans le cadre des dynamiques actuelles du système scolaire tout en le préparant à faire face aux aléas du futur.

- Compétence « e » – Conduire une réflexion sur le métier, construire un enseignement, le discuter, interagir, se situer et agir au sein d'une équipe pédagogique.

Cette compétence est en lien avec la compétence 10 (coopérer au sein d'une équipe) et 14 (s'engager dans une démarche de développement individuel et collectif professionnel) du référentiel de compétence professionnelle des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 juillet 2013). Elle a toute son importance en écrit 1. Connaître et partager des expériences passées et actuelles, est essentiel pour établir une continuité dans l'identité de la corporation des professeurs d'EPS, d'un individu (la singularité d'un enseignant) comme d'un établissement en lien avec les attentes de l'École et de la société.

- Compétence « f » - Utiliser les modes d'expression écrite et orale propres à la spécialité ou la discipline.

Les compétences, commune 7 et propre 2, du référentiel de compétences professionnelles des métiers et du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 juillet 2013), nécessitent de maîtriser la langue française à des fins de communication. Que ce soit la calligraphie, la syntaxe ou l'orthographe, ces éléments sont incontournables et font partie intégrante du statut et des missions de l'enseignant.

3.4. Présentation et analyse du sujet 2020

Le sujet 2020 est composé, comme l'année dernière, d'une citation et d'une question. Il est désormais acté que l'une doit être articulée à l'autre pour offrir une démonstration cohérente et parfaitement positionnée par rapport au sujet. La citation est à la fois le point de départ de la réflexion, un des éléments du fil conducteur du devoir et un moyen, parmi d'autres de structurer une réponse étoffée au sujet qui dépasse la simple mise en œuvre des règles méthodologiques de la dissertation.

Le sujet interrogeait la totalité de la période du programme. Il s'agissait que le candidat débute son traitement en 1936, et qu'il poursuive son analyse jusqu'à l'actualité de la discipline. Les périodes du Front Populaire et celle de Vichy ne pouvaient être ignorées, ces deux contextes interrogeant de façon très spécifique les normes et valeurs à l'œuvre dans deux régimes politiques très différents. La troncature du temps de l'analyse ne saurait être laissée à l'initiative du candidat, mais l'analyse lui appartient puisqu'il devra l'assumer.

1) La citation

Même s'ils ne sont aucunement des attendus du sujet, la citation peut véritablement se comprendre dès lors que l'on considère à la fois les travaux de M. Foucault (*Surveiller et punir*, 1975), de G. Vigarello (*Le corps redressé*, 1978) et de N. Elias (*La civilisation des mœurs*, 1973). Pour ces auteurs, le processus de civilisation s'impose aux masses par le biais d'une incorporation de normes et de valeurs que de nombreuses institutions vont porter (le système éducatif, mais aussi le système sportif).

Ces normes et valeurs sont évolutives, dépendent des contextes et des périodes (Leif, Rustin, *Histoire des institutions scolaires*, 1954) le corps est toujours un vecteur particulièrement efficace. Le mode d'intégration, les outils d'incorporation sont assez stables et de plus en plus intégratifs. Souvent les méthodes utilisées sont très précises, détaillées, ne laissent place à aucun interstice d'initiative comme le précisait Michel Foucault : « *Dans toute société, le corps est pris à l'intérieur de pouvoirs très serrés (...). Il ne s'agit pas de traiter le corps par masse, en gros, mais de le travailler dans le détail, d'exercer sur lui une coercition ténue (...). L'objet du contrôle porte sur l'économie, l'efficacité des mouvements, leur organisation interne ; la seule cérémonie qui importe vraiment, c'est celle de l'exercice. Le contrôle implique une coercition ininterrompue, constante, qui veille sur les processus de l'activité plutôt que sur son résultat et elle s'exerce selon une codification qui quadrille au plus près le temps, l'espace, les mouvements. Ces méthodes, c'est cela que l'on peut appeler les disciplines* », (*Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, 1975).

Bien évidemment l'auteur ne fait pas allusion à l'EPS. Cependant, ses propos pouvaient être heureusement mobilisés tant ils sont au fondement même des réflexions de Betty Lefèvre sur les processus de domestication des corps.

La citation offrait une quantité de concepts qu'il s'agissait d'analyser, d'utiliser, d'organiser dans le traitement. La question du choix des concepts à définir en priorité pour assoir son analyse doit se régler autour de l'essentialité du propos. En l'occurrence, celui-ci défendait, de manière critique une idée claire : l'école contribue, par son organisation, à une modélisation des corps par l'intégration de normes, de codes, d'interdits à travers les apprentissages qu'elle promeut.

Le concept de « civilité du corps » était central et nécessitait un éclaircissement précis pour éviter l'écueil de l'assimiler trop rapidement, de manière restrictive – et donc partiellement hors-sujet –, à celui de citoyenneté. Certes, la civilité peut être considérée comme un élément constitutif de la citoyenneté parce qu'elle incarne la dimension maîtrisée des rapports à autrui à partir de codes et de normes considérés comme socialement acceptables. Cependant, la civilité du corps dont parle Betty Lefèvre est plus précise et sous-entend une police du corps que le sujet subit ou qu'il incorpore par contrainte, incitation ou appropriation. Si la civilité se soucie de normalisation des rapports à autrui, la civilité du corps se préoccupe de faire du corps « un fidèle instrument d'adaptation à son milieu » selon les codes et les normes en usage. La domestication des corps permettait alors d'interroger les processus à l'œuvre pour aboutir à cette civilité des corps, pouvant dissocier masculin et féminin à différentes périodes.

L'incorporation, quant à elle, pouvait être comprise à la fois comme un processus puisqu'elle se fait par étapes ou plus brièvement, avec ou sans résistances, mais aussi comme un résultat, provisoire, à une période donnée. Les codes, les normes, les apprentissages, les interdits constituaient autant de processus d'incorporation.

Aussi, il importait de voir comment ces logiques éducatives venaient s'inscrire dans le corps, qu'elle qu'en soit la terminologie qui les décrivent : pour Tissié, « *La gymnastique rationnelle est avant tout une éducatrice de la volonté ; l'acte volontaire au début, se transforme rapidement en acte réflexe, dès lors, il constitue un plaisir, il crée un besoin* » (Philippe Tissié, *Précis de gymnastique rationnelle*, 1946, p. 168). Pour Baquet, « *L'Éducation physique doit tendre à améliorer et à développer les qualités physiques et morales d'un sujet* », (Maurice Baquet, *Éducation sportive*, 1942, p.9). Ou encore Le Boulch qui vise à « *Faire du corps un fidèle instrument d'adaptation au milieu biologique et social par le développement de ses qualités biologiques, motrices et psychomotrices, permettant d'atteindre à la maîtrise corporelle, élément de la maîtrise du comportement, condition de la liberté.* » (Jean- Le Boulch, "Esquisse d'une méthode rationnelle d'éducation physique", revue EPS n° 57, p. 27-37, novembre 1961).

Dans la citation, la question de l'incorporation des valeurs dominantes était donc tout aussi essentielle puisqu'elle renvoyait à l'analyse des processus qui conduisaient à cette incorporation.

Une étude critique des propos de la citation était sous-jacente. Cette critique s'adresse au système scolaire en tant qu'il contribue, par l'enseignement de multiples disciplines, à cet encadrement du corps de l'élève, en un mot à sa domestication. Pour l'auteur, si les moyens utilisés et les processus évoluent, le but demeure : faire incorporer aux élèves ces normes et ces codes, adossés aux valeurs dominantes du moment par l'intermédiaire de différents moyens.

Le candidat était confronté à un double travail d'investigation et d'analyse : celui de transposer la critique de l'auteur du système scolaire à la discipline EPS (c'est ce que demandait la question) et celui de questionner l'histoire de la discipline depuis 1936 afin de vérifier si cette critique de l'EPS contemporaine gardait toute sa validité pour les périodes antérieures.

La présence, à deux reprises, du qualificatif « dominante » (dans la citation puis dans la question) a pu interroger les candidats. Pour éviter toute confusion, il s'agissait de replacer chacun des concepts dans le contexte de leur émergence respective. Ainsi, dans la citation, le qualificatif est utilisé pour caractériser la réalité synchronique du phénomène d'incorporation. Dans la question, en revanche, l'usage du qualificatif s'inscrit dans la perspective diachronique de sa persistance ou non.

2) La question

Les termes « une telle affirmation », obligeait le candidat à une prise en compte de la citation. Il devait donc répondre à la question en prenant appui sur les propos défendus par l'auteur.

Elle mobilisait, chez le candidat, une connaissance claire des évolutions du système scolaire, de la discipline EPS dans ses méthodes, ses contenus, ses approches conceptuelles, ses mises en œuvre. Elle contraignait à se positionner sur la question de savoir si le propos de Betty Lefèvre, qui s'inscrit dans l'actualité, restait pertinent pour la période débutant en 1936. Il s'agissait de voir si en EPS, l'incorporation des valeurs dominantes, qui se révèlent dans l'incorporation de certaines normes répressives et morales et dans une certaine civilité des corps, a toujours dominé les conceptions et l'organisation des pratiques physiques en EPS.

La conception peut être pensée comme celle se déclinant dans les textes officiels d'une part, et chez les concepteurs de la discipline d'autre part. À l'échelle de la séance, c'est ce qu'anticipe l'enseignant pour bâtir ses démarches, contenus et organisations. L'organisation relève centralement de la mise en œuvre, des moyens mobilisés, des stratégies éducatives, des démarches d'apprentissage mises en place, de l'évaluation imposée aux élèves, tout autant que de la nature des interrelations entre enseignants et enseignés.

Il était attendu que les conceptions soient articulées aux organisations correspondantes pour montrer comment, de l'idée à la mise en œuvre, les processus d'incorporation, s'inscrivent bien dans une cohérence.

Les pratiques physiques scolaires peuvent être définies comme les formes scolaires¹ des activités physiques sociales de référence, elles-mêmes relevant des sports mais aussi d'autres pratiques corporelles telles que les activités d'entretien du corps ou encore de l'hébertisme. Ces formes scolaires traduisent des transformations, conséquentes ou mineures, des pratiques sociales. Évoquer les pratiques physiques scolaires, c'est admettre aussi l'idée d'une forme de pratique à la fois spécifique et originale dont la légitimité éducative s'appuie sur les vertus formatrices qu'elle assure une fois mise aux normes scolaires.

3) Et dans les copies...

- Constat général sur l'analyse de la citation :

On peut distinguer ce qui relève de la compréhension des propos de l'auteur de ce qui relève de sa possible exploitation dans le traitement.

Sur le premier point, on observe que très peu de candidats ont relevé le caractère critique du propos jusqu'à minimiser les termes utilisés. Ainsi la « domestication » devenait l'éducation et l'incorporation n'était vérifiée que jusque dans les années 1980/1990, période à partir de laquelle l'émergence de pédagogies plus incitatives ou appropriatives annihilait ce phénomène d'incorporation pour laisser place à une autonomie/responsabilité accrue des élèves en cours d'EPS. Dès lors, l'élève constituait ses propres normes.

Une confusion s'installe dans cette lecture de la citation entre le but et les moyens. Les procédures pédagogiques utilisées, si libertaires et démocratiques fussent-elles, n'ocultent en rien le phénomène d'incorporation. En responsabilisant l'élève dans ses apprentissages, on ne modifie pas les normes dominantes ; on l'invite, sous couvert de responsabilité, à se les approprier lui-même. Les pédagogies « incitatives » ou « appropriatives », pour reprendre le triptyque de Jacqueline Marsenach, sont des procédures d'enseignement qui font incorporer aux élèves une normativité corporelle à l'instar de ce que visaient les pédagogies plus « imitatives » et directives des périodes antérieures.

Rares ont été les copies qui ont défendu cette permanence de la démarche incorporative au profit d'une histoire de l'incorporation des valeurs et des normes par le biais des pratiques physiques scolaires.

Encore moins nombreuses ont été les copies capables de démontrer que mêmes les démarches et les pratiques contestataires ne faisaient que remplacer des normes par d'autres. Ainsi, l'expression corporelle, en se libérant des contraintes normatives sportives, invitait à exprimer sa propre corporéité, nécessairement chargée d'une histoire personnelle, influençant cette spontanéité expressive.

¹ La similitude avec la notion actuelle de forme de Pratique Scolaire ne doit pas conduire à leur confusion. Ce terme très actuel peut s'inclure dans la formulation « pratiques physiques scolaires » mais l'inverse n'est pas vrai et anachronique.

Elle impose, d'une certaine façon, à l'individu une certaine mise en scène des corps, capable de susciter de l'émotion.

Plus largement, en devenant une activité corporelle enseignable et enseignée, toute pratique physique scolaire fait intégrer aux élèves les normes corporelles scolaires en vigueur, par exemple, celles déterminées par les formes évaluatives.

Ces difficultés entraînent régulièrement en écho avec une perception approximative de ce qu'est une valeur et, de fait, ce qu'est une norme. Il devient alors délicat pour le candidat d'avoir une posture explicite quant à ce que représente pour lui l'éducation, fut-elle physique.

- Constat général sur l'analyse de la question :

Beaucoup de copies se sont positionnées sur le caractère dominant de l'affirmation de Betty Lefebvre en discutant de sa plus ou moins grande prégnance selon les périodes. Elles qualifiaient alors le degré, la durée et (ou) l'intensité de cette domination. Les conceptions et les organisations ont été analysées, très souvent, de manière diachronique, en précisant les évolutions des unes ou des autres. Plus rares ont été les copies qui ont envisagé une lecture synchronique en faisant émerger, par exemple, les divergences conceptuelles entre acteurs contemporains.

- Constat général sur la relation citation / question :

La quantité d'éléments à prendre en compte a manifestement posé problème à nombre de candidats. La prise en compte de la citation dans la réponse à la question a souvent été parcellaire ou affichée.

Le caractère dominant ou non de l'affirmation, analysé à travers les conceptions et l'organisation des pratiques physiques scolaires a été la manière essentielle pour les candidats de relier la citation et la question. Cette articulation s'est construite autour de la domination de telles ou telles valeurs liées aux contextes sociopolitiques et scolaires.

Souvent, les candidats ont décliné des périodes autour de la question de l'incorporation des valeurs sans préciser ni les processus à l'œuvre, ni les normes et les codes implicites ou explicites qu'ils généraient. La majorité des copies s'est attachée à montrer les transformations des valeurs éducatives et morales en lien avec une conception particulière de la citoyenneté.

Ainsi, certaines copies ont privilégié le lien entre l'incorporation des normes, des codes à travers les conceptions des pratiques physiques scolaires. D'autres ont opté pour une articulation entre la domestication des corps par l'utilisation du temps, de l'espace, de la hiérarchie, des autres avec l'organisation des pratiques physiques scolaires. D'autres encore, ont choisi l'articulation de la civilité, pensée comme synonyme de la citoyenneté, avec les valeurs sous-jacentes de cette civilité et portées par les conceptions ou les organisations des pratiques physiques scolaires.

L'autre difficulté rencontrée par les candidats, quel que soit le choix du lien, a été de mener conjointement, de manière continue sur l'ensemble du développement, la mobilisation des conceptions et des organisations.

- Constat général sur la périodisation :

Les périodisations proposées présentent deux caractéristiques principales : la première consiste à périodiser autour des références institutionnelles de la discipline, des événements proprement scolaires ou des évolutions politiques majeures. La seconde caractéristique est l'absence fréquente de justification de ces choix périodiques. Ils sont posés comme une évidence, à propos de laquelle toute explication serait inutile.

► Préconisations pour progresser sur la périodisation : il est rappelé que les ruptures identifiées dans un devoir doivent répondre, au moins, à trois exigences :

- La première consiste à positionner ces ruptures en lien direct avec le sujet ;
- La seconde impose de justifier ces ruptures par des éléments de contexte symptomatiques d'un passage d'une réalité à une autre, fut-elle progressive ou plus brève ;
- La troisième revient à placer chacune de ces ruptures au même niveau de l'espace social : politique, scolaire, économique afin que les périodes ainsi dessinées reposent sur les mêmes logiques.

Pour le sujet 2020, il s'agissait d'organiser ces ruptures conceptuelles ou temporelles autour de la question de l'incorporation des valeurs, des normes et des codes dominants à travers les conceptions et les organisations de la discipline.

3.5. L'évaluation et le positionnement des copies : observations et préconisations

Le bandeau de correction est un outil de discrimination des copies. Il n'incarne pas un supposé traitement idéal du sujet. Il s'établit après une pré-lecture d'un nombre conséquent de copies à partir desquelles se dessinent des typologies et des natures de traitement du sujet. Quatre niveaux structurent ce bandeau avec la volonté de créer une césure forte entre le niveau 2 et le niveau 3, dans une similarité avec l'épreuve 2 du concours permettant d'asseoir leur complémentarité.

C'est la qualité de l'articulation entre la citation et la question qui caractérise le niveau de compréhension et de traitement du sujet. Cette qualité positionne la copie dans un niveau de bandeau. À l'issue de ce positionnement principal, la note est affinée par les curseurs intra niveau. À ce stade, l'enjeu reste majeur puisque l'empan de notes dans un niveau est conséquent. Ces curseurs sont constitués par la qualité de l'argumentation, sa précision, la pertinence des connaissances et des références ainsi que de la solidité de la structuration du devoir. La note est définitivement posée à l'issue d'un dernier ajustement à propos de la qualité de l'écriture qui considère tout autant l'orthographe, la syntaxe, le style que la graphie et le respect ou non de formes propres à la dissertation.

- Niveau 1 de bandeau

Compréhension et traitement du sujet : Le candidat développe un discours générique autour de l'histoire de l'EPS abordant de façon fortuite certains pôles du sujet. Parfois le niveau de connaissance est trop faible pour réaliser une démonstration. D'autre fois, la copie évacue totalement la citation dans son traitement.

Dans ce niveau se trouvent également toutes les copies incomplètes, non terminées.

Les connaissances sont souvent approximatives ou superficielles générant des anachronismes, des erreurs historiques, des confusions temporelles entre deux périodes distinctes. Ces connaissances, mal maîtrisées, ont pour conséquence d'affaiblir la qualité de la démonstration de façon réductrice.

► Préconisations pour progresser et atteindre les niveaux supérieurs

Compréhension et traitement du sujet :

- Il est conseillé à ce niveau, avant même d'analyser les termes du sujet de répondre à la question posée en une phrase. Ensuite, étayer cette première réponse en analysant les termes du sujet.

- Il s'agit également de maîtriser un minimum de connaissances solides sur l'histoire de l'EPS et des contextes. Pour cela, il est nécessaire de comprendre, période par période, la dynamique évolutive de l'EPS.

Enfin, pour les copies non finies ou incomplètes, il est conseillé de s'entraîner à écrire dans un temps contraint afin de développer des repères pour gérer son temps d'épreuve.

- Niveau 2 de bandeau

Compréhension et traitement du sujet : dans ce niveau sont positionnées des copies qui présentent différentes caractéristiques. La présence d'une seule d'entre elles conduit le jury à fixer la copie à ce niveau :

- La copie omet de répondre à la question en interrogeant le caractère « dominant » de l'affirmation : il élude ainsi le cœur du sujet.

- La copie se focalise sur un point précis de la citation et occulte tout le reste. Le candidat n'a pas, par exemple, utilisé la déclinaison, précise, par laquelle l'auteur liste les moyens utilisés par le système éducatif pour normaliser les corps des élèves : « la relation à l'espace, au temps, au travail, à la hiérarchie, aux autres » ; autre exemple, le candidat construit son devoir autour de la seule notion de « valeur » qui est assimilée à un « contexte ». Il propose ainsi une partie sur les « valeurs hygiéniques » puis les « valeurs sportives » pour finir sur les « valeurs citoyennes ». Certains candidats se sont focalisés sur le mot « citoyenneté » et ont, dans ce cas proposé une structure en trois temps en qualifiant cette citoyenneté par l'EPS (un citoyen sain, un citoyen performant, un citoyen responsable par exemple). Cet écueil a souvent été lié à une simplification de la définition de civilité du corps en citoyenneté. Dans le meilleur des cas, le candidat se concentre exclusivement sur la notion de « corps ». Il construit dans ce cas le plus souvent un plan autour de trois types de corps formés (un corps sain, un corps sportif, un corps éduqué).

- La copie commet une erreur significative de bornage. Plusieurs cas sont observés : premièrement, le candidat a omis volontairement à la fois la période du Front Populaire et celle de Vichy au prétexte que cette dernière n'était pas une phase démocratique de l'histoire récente et que, par conséquent, la question de la citoyenneté ne pouvait y être traitée. Le candidat passe alors à côté de l'essence du sujet dû à l'amalgame entre objectif de civilité des corps et citoyenneté. Deuxièmement, le candidat annonce sa partie à partir de 1936 mais ne commence sa démonstration qu'à partir de 1945 (ou après) sans jamais faire référence aux années antérieures à cette date. Enfin, de la même façon qu'il est exigible que le candidat débute son traitement en 1936, il est attendu qu'il poursuive son analyse jusqu'à l'actualité de la discipline. Arrêter son traitement à l'aube des années 2000 par exemple s'avérerait sanctionnable. Ce niveau de réponse conduit régulièrement à réduire chaque période à un tout uniforme et monolithique. Ainsi, la première période dépeint la période d'après-Libération comme caricature des 20 ans qui suivent ; la seconde à l'instauration de la 5^e République et la dernière à l'époque du premier mandat de François Mitterrand.

- La copie n'apporte pas les preuves suffisantes pour asseoir sa démonstration. Cet écueil est lié à un problème de qualité argumentaire. La copie est descriptive. Le candidat récite ses connaissances sur le sujet mais la démonstration n'est pas réalisée (cf. forme).
- Les termes « conceptions et organisations des pratiques physiques scolaires » sont souvent définis de façon distincte dans l'introduction puis traités dans le devoir sans être différenciés, se résumant souvent à « l'EPS » ou aux « pratiques enseignantes ».
- dans le meilleur des cas à ce niveau, la copie prend en considération plusieurs aspects de la citation pour tenter répondre à la question, mais les liens opérés sont défailants lors de l'argumentation. Cet écueil a été souvent lié à une difficulté de compréhension et d'analyse des termes clés du sujet, tels que la civilité des corps ou la domestication du corps... Ici, les termes de la citation sont bien convoqués mais ne servent pas réellement à organiser la démonstration. Le lien valeur-corps restait incontournable.

Le niveau de connaissances présente deux caractéristiques à ce niveau de bandeau : la première relève de la qualité des dites connaissances : sommaires, approximatives, générant parfois des anachronismes, des erreurs historiques. Ces connaissances, mal maîtrisées ont pour conséquence d'affaiblir la qualité de la démonstration. La seconde concerne leur exploitation. Au lieu de rentrer dans l'argumentation, le candidat réalise une énumération de connaissances, certes précises, mais qui ne servent pas le sujet.

► Préconisations pour progresser vers les niveaux supérieurs

Compréhension et traitement du sujet : Il est essentiel de s'entraîner à analyser les termes du sujet et des thématiques du programme. L'écueil est d'apprendre des définitions par cœur sans les interroger et plaquer une définition sans la maîtriser. Il importe alors de comprendre la réponse au sujet comme la présentation d'un ensemble de transformations répondant de processus plus larges, rendus visibles par tel ou tel évènement. Adopter cette attitude casse une écriture des liens de causalités unifactoriels. Le candidat gagnera à identifier l'espace dans lequel l'illustration du phénomène qu'il choisit se présente puis d'en voir les échos possibles – forcément distendus – dans les autres espaces (scolaire, social, disciplinaire, scientifique, etc.). La citation doit être analysée dans son ensemble et mise en relation avec les éléments de question du sujet. Une citation est souvent un guide sur lequel s'appuyer pour répondre.

Connaissances : rappelons qu'il n'y a pas de passage obligé par telle ou telle nature de connaissances mais que celles qui sont convoquées viennent se mettre au service de la démonstration. Une connaissance peut être précise, détaillée, historiquement parfaitement fondée et, pour autant non pertinente parce qu'elle ne se met pas au service de l'argumentation pour étayer, prouver, contextualiser.

- Niveau 3 de bandeau

Compréhension et traitement du sujet : à ce niveau le candidat démontre, parfois de manière inégale selon les moments du devoir, les articulations entre l'incorporation des valeurs et des codes et les conceptions et organisations de la discipline. Il différencie clairement les termes conceptions et organisations, les fait interagir - à l'aide d'éléments spatiaux, temporels, de travail OU de hiérarchie - pour montrer la dynamique qu'ils induisaient au niveau de l'incorporation de valeurs. Il est en capacité de prouver que les conceptions et les organisations d'une époque s'organisent autour de l'incorporation des valeurs dominantes de la période. Il apporte la preuve de la majorité de ses postulats et mobilise des indicateurs précis pour asseoir sa démonstration. Il parvient à montrer les divergences conceptuelles d'une époque et/ou les différentes approches pédagogiques visant à atteindre les valeurs dominantes. Mais l'analyse de la période actuelle reste souvent moins maîtrisée, faute de temps pour rédiger ou par manque de recul vis-à-vis des faits les plus contemporains. Quoiqu'il en soit, le candidat utilise la citation comme un outil au service de la démonstration.

Les connaissances sont régulièrement précises mais s'amenuisent sur la période actuelle.

► Préconisations pour progresser vers le niveau supérieur

Compréhension et traitement du sujet : il est important d'appréhender la réponse au sujet au-delà de la leçon d'EPS pour prendre en compte également les autres temps scolaires (AS, options...) et/ou en illustrant à travers des activités physiques variées comme y invitait d'ailleurs la question. Un autre aspect à développer est la capacité à confronter les conceptions et les propositions dans les trois dimensions que sont : les textes officiels, acteurs-concepteurs et diversité des pratiques tout au long de la copie.

Une prise de recul et une analyse de la période actuelle en termes d'enjeu scolaire et d'EPS est à construire et consolider. Cette analyse diachronique présentant les différents niveaux de réflexion gagne souvent à être structurée autour d'une problématique surplombante, relevant généralement d'un processus social majeur. La difficulté est alors de tenir ce choix tout au long du devoir, sur le temps contraint.

Connaissances / références : il est attendu, une diversité des connaissances et des références, et notamment, dans le champ de la philosophie. Passer au niveau 4 présuppose en effet une culture générale dépassant la simple révision du programme spécifique de l'écrit 1.

- Niveau 4 de bandeau

Compréhension et traitement du sujet : le candidat montre une capacité à mettre au jour les processus à l'origine du phénomène d'incorporation - à l'aide d'éléments spatiaux, temporels, de travail ET de hiérarchie - en même temps qu'il interroge ces phénomènes dans d'autres temps scolaires que celui des heures obligatoires (l'A.S, la ½ journée de plein air, les options) et (ou) s'appuie sur différentes pratiques physiques scolaires pour illustrer ces processus. Dans les meilleures copies, les candidats ont été capables, avec lucidité et esprit critique, de discuter des fondements philosophiques et sociologiques qui sous-tendent les processus d'incorporation.

Le candidat a fait régulièrement de la citation un outil pertinent au service de la démonstration.

► Préconisations pour progresser au sein de ce bandeau

Une connaissance maîtrisée des thèses de Foucault ou Vigarello... permettraient en outre une analyse philosophique du sujet.

Une amélioration de l'écriture, style et calligraphie, peut paradoxalement achever l'adhésion du lecteur à la pensée développée par une clarté et une densité louables.

3.6. Observations et préconisations sur la forme

- La structure du devoir

Dans l'ensemble, la méthodologie de la dissertation est connue et appliquée. La majorité des candidats présente une introduction, un développement, souvent en trois parties et une conclusion. Il importe de comprendre que la structure d'un devoir s'apprécie dans son entièreté. Il n'est pas de parties du devoir considérées comme plus essentielles que d'autres. De l'introduction à la conclusion, tout doit être tenu de manière équilibrée.

L'introduction : elle est, très généralement, plutôt bien maîtrisée, tant sur la forme que sur le fond. Indéniablement, les candidats consacrent du temps à la mise en forme et au contenu de celle-ci. Une des conséquences du temps passé à la réflexion et à la rédaction de l'introduction est sa longueur. Sans doute, l'accent mis sur la nécessité de définir et d'explicitier les termes clés du sujet puis de les contextualiser a conduit à une sorte d'inflation de définitions. Le sujet 2020 présentait la difficulté d'avoir à déterminer ces concepts clés et à identifier la thèse principale défendue dans la citation. Ce travail d'identification évitait le biais du listage lexical, inefficace et inutilement long. Décliner à l'envi une richesse contextuelle de phénomènes exogènes à la discipline et à l'école, allonge également l'introduction sans apporter de plus-value démonstrative par rapport au sujet.

La phase de questionnement ne peut être constituée d'une cascade de questions généralistes sur l'identité disciplinaire, son rôle social ou ses évolutions conceptuelles. Ce questionnement est une sorte de filtre préalable à la réflexion problématique. Il ne peut être sans rapport avec celle-ci.

Dans nombre de devoirs, l'introduction peut occuper jusqu'à un tiers du volume total du devoir. Le reste du travail, en revanche, ne présente pas la même exhaustivité. Il est assez courant d'observer un délitement dans les parties du devoir qui se traduit, en premier lieu, par une chute quantitative de la production pour aboutir à une dernière partie indigente, voire à une absence de conclusion sans doute liée à une crise de temps.

La conclusion : elle est généralement présente, mais très rarement de bonne qualité. Faute de temps, elle est souvent inachevée ou constitue un simple résumé des parties sans avancer d'ouverture ni élargir la réflexion.

Outre le fait qu'elle réduit l'efficacité du propos, il convient de rappeler qu'une conclusion négligée est préjudiciable puisque sanctionnée par le bandeau de correction. La conclusion doit présenter une logique de synthèse du travail opéré. Cette synthèse, plus ou moins efficace, plus ou moins longue donc, doit correspondre au développement antérieur. Certaines conclusions rédigées, *a priori*, avant le développement ne permettent pas d'adapter leur contenu aux évolutions de la réflexion qui se font durant l'écriture des parties. Attention donc à ces stratégies. Les conclusions bâclées (quelques lignes sans rapport souvent avec les propos précédents) ont été sanctionnées.

► Préconisations générales pour progresser

Nous invitons les candidats à s'entraîner à écrire en temps contraints et de prendre des repères sur la gestion du temps en fonction de leur rapidité d'écriture dans le respect d'une calligraphie correcte.

En considérant que la structure globale d'une copie s'appuie sur une introduction, un corps de devoir articulé selon plusieurs parties et une conclusion, les correcteurs observent de notables différences d'un niveau de copie à l'autre.

- Situation symptomatique d'une copie de niveau 1 de bandeau

Certaines introductions ne définissent pas les mots clés du sujet.

Pour d'autres copies, on observe un effet d'annonce de l'introduction, qui n'est pas suivi, dans le traitement d'un effort d'argumentation à la hauteur des prétentions initiales. Les liens sont alors, au mieux, formels et ne tiennent pas sur l'ensemble de la copie. Le manque de connaissances empêche souvent toute démonstration cohérente.

► Préconisations pour progresser

Il est nécessaire d'identifier les mots clés du sujet et de la citation afin de les définir puis de les articuler.

Il est primordial de travailler la cohérence entre l'annonce de l'introduction et le traitement dans les parties. Pour ce faire, à la fin de chaque argument, il est heureux de relire sa problématique et son plan pour vérifier la concordance entre ceux-ci, le sujet et la démonstration réalisée. Il est également nécessaire de travailler sur la démonstration d'un propos, sur l'argumentation.

- Situation symptomatique d'une copie de niveau 2 de bandeau

Elles présentent une introduction de forme et de structure acceptables. Celles-ci sont plus récitées que mobilisées au service de la démonstration. Par exemple, les définitions se succèdent jusqu'à provoquer un effet de listage. Les preuves sont insuffisantes. Les conclusions ne font souvent que rappeler ce qui a été dit dans chacune des parties.

► Préconisations pour progresser

Il est essentiel de travailler sur l'interaction des concepts clés du sujet et de la question. Chaque mot clé n'est pas isolé mais relié aux autres pour donner sens à la question. Il est nécessaire de s'entraîner à les faire interagir et placer leur articulation dans un contexte devant, de fait, explicatif.

- Situation symptomatique d'une copie de niveau 3 de bandeau

Les candidats maîtrisent de manière satisfaisante les éléments constitutifs du devoir. Les différentes parties sont quantitativement équilibrées et sont au service de la démonstration. Par exemple, à l'intérieur de chaque partie, le candidat distingue formellement le passage d'un niveau d'argument à un autre, le passage d'une temporalité à une autre, le passage d'un contexte à un autre, d'un indicateur à un autre... La conclusion laisse parfois un goût très scolaire qui ne laisse pas apparaître une lecture critique du travail proposé.

► Préconisations pour progresser

Nous invitons les candidats à conserver une constance dans toutes les parties y compris la troisième qui montre souvent une baisse de qualité démonstrative.

- Situation symptomatique d'une copie de niveau 4 de bandeau

Les candidats répondent aux exigences formelles en les manipulant au service de l'argumentation. Ainsi, le paragraphe de fin de partie amorce le propos de la suivante tout en synthétisant, en quelques phrases, le propos initié dans la partie. La logique de processus à l'œuvre semble alors évidente. La conclusion est formellement structurée selon deux moments : le premier synthétise l'argumentation générale de la copie en réponse au sujet ; le second moment est consacré à une réflexion élargie du sujet en inscrivant celui-ci dans une problématique plus large.

► Préconisations pour progresser

Nous invitons les candidats à développer une conclusion qui dépasse le sujet et permet une ouverture pertinente.

- La qualité démonstrative

La qualité des liens que produit le candidat à travers son écriture lui permet, par exemple, d'utiliser des connecteurs logiques qui débouchent véritablement sur une démonstration et non pas, comme c'est le cas dans nombre de copies, sur une présence formelle de ces connecteurs sans effet sur l'argumentation.

La qualité des liens que propose le candidat influe sur la force démonstrative. Ainsi, les liens avérés, construits, entre les conceptions et les organisations des pratiques physiques scolaires d'une part et les normes, codes ou interdits incorporés par les élèves à travers les apprentissages d'autre part, permet de démontrer l'effectivité de cette incorporation. Ce point a souvent été ramené à une expression simplifiée, voire réductrice... donc erronée.

Très souvent les candidats s'interrogent sur l'optimisation du rapport quantité/qualité dans un devoir. S'il semble avéré que la quantité, en nombre de pages, n'est pas corrélée à la qualité de la production, cette dernière, en revanche, est soumise à la précision du propos et ou, parfois, à sa concision. Les candidats qui choisissent, par facilité, de systématiser une argumentation en la commençant par un contexte général (social, politique, économique...) pour décliner ensuite une réalité scolaire et aboutir aux incidences sur la discipline EPS doivent prendre garde à ce que, quantitativement notamment, les deux premières dimensions contextuelles ne prennent la part la plus importante de l'argumentation. Au sens strict, seul le dernier temps est véritablement une réponse au sujet : il devrait donc être priorisé et occuper la plus grande partie de la démonstration. Les deux premiers sont, potentiellement hors-sujet. C'est davantage le choix pertinent d'un élément contextuel mis en lien avec une réalité de l'EPS qui donnera à l'argumentation toute sa force.

Exemples de niveau 1 :

"Sous Maurice Herzog, il va faire construire des infrastructures pour développer le sport avec la défaite aux Jeux Olympiques de Rome. Pour que chaque élève puisse apprendre à nager, grimper..."

L'articulation entre un élément de contexte (la construction d'infrastructures sportives) et une conséquence sur des contenus enseignés en EPS est totalement absente. Le propos est implicite et contraint le correcteur à déduire l'intention démonstrative. Or, un correcteur ne peut évaluer que ce qu'il lit.

« Durant cette période, Bacquet prend alors place sur le devant de la scène puisque ses idées se généralisent. Il va alors mettre en place en 1965 et en 1975 un système de stage. »

Outre l'erreur historique et la faute dans le nom de Maurice Baquet, le candidat ne caractérise pas la généralisation qu'il évoque, ni quantitativement, ni qualitativement. Le propos reste allusif, il n'y a pas de lien cohérent entre la première et la deuxième phrase. Le retour à la citation est absent.

► Préconisations pour progresser aux niveaux supérieurs

Le candidat est invité à consolider ses connaissances d'écrit 1. Ensuite, il s'agit de trouver des axes de réponses à la question posée (l'idée qu'il veut défendre). Pour chaque axe de réponse, il est essentiel de trouver des arguments, c'est-à-dire des preuves institutionnelles, d'acteurs-concepteurs, de terrain... (issus des connaissances) puis de les illustrer, si possible par des exemples précis (ex : types de méthodes et d'exercices précis...)

Exemples de niveau 2 :

« Les valeurs transmises sont le désir de vaincre et la virilité. Elles permettent d'améliorer la puissance physique en améliorant la puissance morale afin de devenir le meilleur possible, de faire partie de l'élite. De ce fait, l'EPS forme un civil capable de s'intégrer dans la société en s'illustrant ».

La période évoquée ici est le début des années 1960. Le candidat évoque des valeurs et considère que leur évocation est une argumentation en enchaînant par « de ce fait ». Or il ne montre pas en quoi, ni par quelle organisation ces valeurs s'instaurent puis s'incorporent. Le connecteur logique donne l'illusion d'un lien qui, en réalité n'existe pas. Cette manière de procéder correspond à l'un des items du niveau 2 de bandeau : « La copie n'apporte pas les preuves suffisantes pour asseoir sa démonstration. »

« Ainsi Pierre Parlebas va critiquer le modèle sportif mis en place...par le jeu, il va chercher à travailler l'imaginaire des élèves les rendant plus acteurs pour leur faire incorporer des valeurs. »

La connaissance caricaturale des travaux de Pierre Parlebas se double ici d'une approximation entre l'analyse critique de l'auteur et les valeurs supposément défendues par ce concepteur, dans une période qu'il conviendrait d'ailleurs de circonscrire. Le correcteur ne peut qu'inférer le positionnement du candidat par manque de précision et de lien explicite.

► Préconisations pour progresser vers les niveaux supérieurs

Il s'agit dans un premier temps de maîtriser les connaissances suffisantes pour pouvoir les mobiliser. Puis, dans un deuxième temps, de s'entraîner à réaliser une démonstration. Pour cela, pour chaque axe de réponse, il est nécessaire de développer un argument (issu des connaissances du candidat) structuré en mettant en lien les différents points clés du sujet tout en répondant au mieux aux questions : Qui ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Cet argument peut être illustré par des exemples qui rendent le propos plus compréhensible. Ces exemples précis et développés peuvent être issus d'événements politiques, économiques, sociaux, ou de pratique de terrain. La démonstration finit par une mini-conclusion qui réaffirme l'axe de réponse soutenue.

Niveau 3 :

« Ainsi, l'enseignant d'EPS va concevoir ses pratiques physiques scolaires en prenant en compte les valeurs dominantes prônées par la société que sont la force et le courage mais surtout la discipline. Pour ce faire, il va mettre en place un enseignement autoritaire, où il est pour l'essentiel un « commandant », un « démonstrateur », un « chef d'orchestre » (P. Arnaud, 1998). La relation pédagogique est descendante et les situations d'exécution et de répétition sont privilégiées pour corriger les attitudes défectueuses (Fernandez, Construction d'une discipline scolaire, 2004) ... »

La démonstration est construite, le candidat établit un lien cohérent entre les valeurs évoquées et les moyens alloués pour les faire incorporer aux élèves. Il choisit de faire cette démonstration par l'indicateur que sont les modèles de transmission pédagogique. Son propos est étayé par deux références précises (auteur, titre, date) et pertinentes (en lien logique avec l'argumentation).

► Préconisations pour progresser vers le niveau supérieur

Nous invitons les candidats à utiliser des arguments dans différents champs en mettant en lumière comment le processus démontré coexiste sous différentes formes dans ces différents champs (disciplinaire, scolaire, social, politique).

Niveau 4 :

« En effet à cette période, les gymnastiques construites occupent la première et majeure partie de la leçon éclectique conformément au règlement Général d'EP, aux I.O de 1945 et 1959. Dans cette gymnastique construite qui propose une conception analytique du mouvement avec « des flexions de jambe » « élévation latérale des épaules », « flexion latérale du tronc » (Seurin, 1949, Vers une EP méthodique) on propose un apprentissage localisé, précis, dosé sur une partie du corps à la fois. On « vise à domestiquer le corps à travers un réseau de normes répressives » qu'il faut absolument respecter. Aussi, l'organisation de l'activité physique proposée est stricte. Comme le raconte J.L. Charrière à P. Arnaud dans un entretien publié dans la revue Binet Simon (1988), les élèves sont en colonne, « alignés », en « rang » sous le contrôle permanent du regard des enseignants, notamment durant la « prise en main » (Gomet, 2012, les pratiques des enseignants d'EPS dans le secondaire 1920-1980 une facette peu connue de l'histoire de l'EPS) ». Ces derniers sont d'ailleurs formés dans les IREPS et les ENSEPS en vue de conduire avec vigueur et autorité chaque parcelle des cours d'éducation physique.

Le propos est ici magistralement tenu de plusieurs manières. Principalement, le candidat décrit, par le menu, les processus d'incorporation ainsi que les méthodologies éducatives utilisées. Il diversifie les références sur lesquelles il s'appuie pour étayer son propos. Il reprend, implicitement, de manière sommaire, la thèse de Michel Foucault (1975) analysant les processus à l'œuvre dans les opérations de contrôle des corps portées par de nombreuses institutions

► Préconisations pour progresser au sein de ce niveau

Nous invitons les candidats à utiliser des arguments dans différents champs et notamment philosophique.

- Syntaxe, orthographe

L'écriture, dans sa dimension stylistique, permet d'assurer la fluidité du propos, et d'assurer aux correcteurs une lecture facilitée.

La majorité des copies sont lisibles, avec une orthographe et une syntaxe acceptables. Cependant, quelques copies présentent un niveau de syntaxe et d'orthographe qui ne sont pas acceptables à ce niveau de concours (plus de cent erreurs orthographiques dans une copie de dix pages). Le seuil d'irrecevabilité est atteint lorsque la dégradation de la syntaxe et de l'orthographe est telle qu'elle altère la lecture de la copie ou le sens même de ce qui est produit. Dans certains cas, elle peut être la cause d'une descente de niveau de bandeau de par une perte importante de points.

Des correcteurs ont constaté une tendance à de longues phrases, mal maîtrisées, parfois avec une ponctuation hasardeuse qui, au bout du compte, ne facilite pas la compréhension du propos. De plus la récurrence d'acronymes ou d'abréviations, parfois sans les avoir détaillées préalablement voire relevant d'une optimisation proche de la fainéantise (PPS pour Pratiques Physiques Scolaires), ont rendu la lecture, et donc la compréhension des propos, plus déductive qu'explicite pour les correcteurs.

Préconisations pour progresser : Nous invitons les candidats à s'imposer un temps de relecture complète du devoir. Ce peut être un effort payant eu égard aux erreurs orthographiques, syntaxiques ou autres approximations lexicales. Il est rappelé que la concision, des phrases courtes, et une ponctuation maîtrisée peuvent être des alliés précieux.

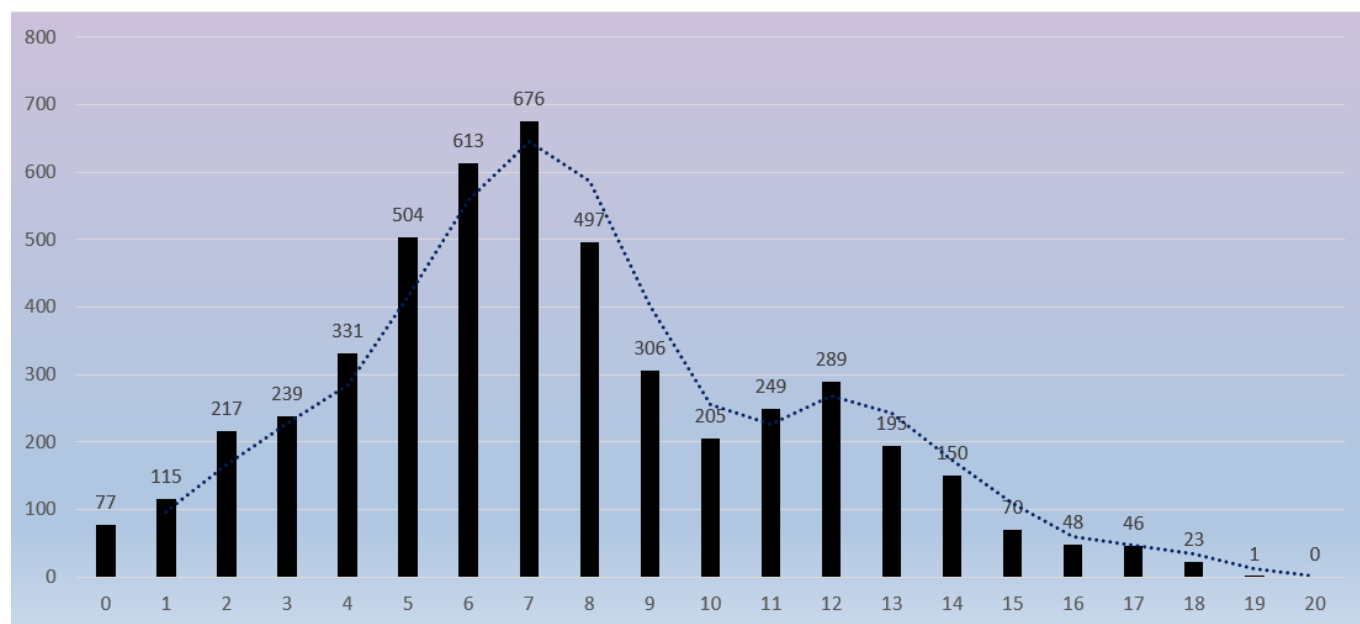
- Calligraphie et lisibilité

L'écriture peut se dégrader au fur et à mesure du devoir sous la pression temporelle. Cependant, un effort de formation des lettres est essentiel.

Préconisations pour progresser : la graphie est un outil de communication avec le correcteur. Il est donc important de s'entraîner à écrire dans un temps contraint en gardant une calligraphie la plus lisible possible. Un effort de présentation et d'aération en sautant des lignes peut également permettre une meilleure lisibilité pour le correcteur. Bref, pour écrire bien, il faut garder l'exercice de l'écriture manuelle.

4. DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

4.1. Répartition des notes



4.2. Intitulé du sujet

« Le conseil européen du 17 juin 2010 a réaffirmé l'enjeu pour les systèmes éducatifs européens : réduire le taux d'abandon scolaire, améliorer les niveaux d'éducation et favoriser l'inclusion sociale. L'objectif fixé consiste à faire passer, d'ici la fin de la décennie 2010-2020, le taux d'abandon scolaire moyen dans l'Union européenne sous la barre des 10 %. »

Eduscol, Enjeux et objectifs de la lutte contre le décrochage en France et en Europe

<https://eduscol.education.fr/cid48490/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage-en-france-et-en-europe.html>

Dans quelle mesure et comment l'enseignant d'EPS, à travers la conception de son enseignement et la régulation des processus d'apprentissage de ses élèves, peut contribuer à proposer des solutions pour sécuriser les parcours de formation des élèves du second degré ? Vous justifierez vos propositions et les illustrerez en vous appuyant, en tant que de besoin, sur les données contextuelles proposées en annexes.

Annexes : données contextuelles

Document 1

« La lutte contre l'abandon scolaire : une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020 ».

Extrait de communication de la commission européenne au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions, 2011.

Document 2

Agir plus efficacement face au décrochage scolaire.

Préconisations du Cnesco (2017) : <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/>

Document 3

Extraits d'un projet d'établissement du second degré et du projet pédagogique EPS

4.3. Programmes 2020

Composition à partir de documents permettant une mise en contexte de l'enseignement de l'EPS dans le second degré.

L'épreuve a pour but d'évaluer la capacité du futur enseignant à mobiliser les connaissances scientifiques, technologiques, professionnelles qui concourent à faire des choix pour adopter des stratégies et des activités d'enseignement soucieuses de favoriser, chez les élèves, l'acquisition des compétences dans le cadre des programmes d'éducation physique et sportive au sein des établissements du second degré.

Programme : L'activité de l'enseignant d'EPS dans la conception et la planification des conditions d'enseignement favorables aux apprentissages des élèves. La place et le rôle de l'EPS, discipline d'enseignement au sein d'un établissement scolaire du second degré, dans le parcours de formation de tous les élèves :

- Concevoir et opérationnaliser des situations d'enseignement adaptées à la diversité des besoins et des ressources des élèves dans la classe au service des compétences visées par la discipline.
- Observer, analyser et évaluer les activités des élèves dans la classe afin d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant les apprentissages et la socialisation, pour un parcours de formation équilibré des élèves.
- Coordonner l'activité de la discipline EPS avec l'organisation du fonctionnement d'un établissement scolaire du second degré et coopérer avec l'ensemble des membres de la communauté éducative afin de mieux répondre aux enjeux éducatifs de l'école, condition d'un parcours de formation pour l'élève équilibrée et équitable.

4.4. Analyse du sujet

Le sujet proposé cette année répondait aux trois principes définis dans le [complément d'informations concernant le programme des épreuves de la session 2020](#) :

- Le sujet interrogeait les candidats à partir d'une phrase introductive extraite d'un texte officiel, dont l'analyse pouvait permettre d'identifier les enjeux.
- Le libellé faisait apparaître de manière plus ou moins explicite un ensemble d'interrogations émergeant du nouveau programme de l'épreuve. Il revenait au candidat de rendre compte de la problématique éducative sous-jacente à travers une analyse personnelle et des choix argumentés.
- Des annexes, compilant des données contextuelles, fournissaient des éléments de nature à alimenter la réflexion. Le candidat avait toute la liberté d'utiliser ou non les documents présentés, sans que cela ne soit sanctionné par le jury, pour étayer son argumentaire et enrichir ses propositions. En tant que composition, l'épreuve offrait la possibilité au candidat de mobiliser un ensemble de connaissances variées issues de champs divers.

Le sujet valorisait l'esprit de l'épreuve et incitait les candidats à mettre en tension différentes notions directement extraites des items du programme, tous mobilisables pour répondre à la question posée. La mise en évidence de liens d'interdépendance entre les termes clés du sujet pouvait permettre au candidat de s'engager dans une démarche d'analyse personnelle.

	Compétences professionnelles	Indicateurs méthodologiques	Indicateurs contextualisés au regard du sujet 2020 Propositions illustratives
Niveau 1	Le candidat propose un traitement générique tenant du registre du discours, sans choix identifiable.		
	Faire partager les valeurs de la République Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre règlementaire de l'école Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	L'analyse du sujet est insuffisante, voire absente. Les mots clés sont éventuellement évoqués mais non définis, sans être mis en relation. Les propos sont génériques autour de thématiques connexes au sujet liées à l'enseignement de l'EPS. Les enjeux du sujet ne sont pas identifiés. Les propos sont inadaptés. La posture éthique est irrecevable.	Le phénomène de décrochage scolaire n'est pas interrogé, c'est un état de fait. Les concepts « sécuriser », « parcours de formation », sont des allant-de-soi. Les « solutions » ne sont pas envisagées ou peu explicites. L'élève est générique voire absent. Echelle de traitement : l'enseignant agit seul et intervient sur le court terme à l'échelle de la leçon.
	Extraits de copies : - Exemple 1 : « Dans une première partie nous montrerons que l'utilisation d'une pédagogie différenciée va permettre d'engager un maximum d'élèves au sein de la pratique (...). Dans une seconde partie, nous montrerons que l'évaluation, de par le rapport à la note, va pouvoir augmenter l'engagement et la motivation de tous les élèves (...). Dans une troisième partie, nous montrerons que les formes de groupement vont avoir un impact important de différentes manières sur l'intérêt donné à l'activité. (...). Nous avons démontré au cours de cette partie que les formes de groupement pouvaient permettre d'augmenter la motivation de l'élève mais aussi son apprentissage de manière générale. » - Exemple 2 : « Nous allons montrer dans cette partie que l'enseignant d'EPS peut contribuer à proposer des solutions pour sécuriser le parcours de formation des élèves dans l'activité escalade (...). Activité à risque, l'enseignant doit réduire le plus possible le risque pour sécuriser les parcours de formation des élèves. » - Exemple 3 : « Pour répondre à notre questionnaire nous allons défendre l'hypothèse qu'il semble difficile pour l'enseignant d'EPS d'éviter l'abandon scolaire d'un élève. Nous allons d'abord montrer qu'il nous semble que l'EPS impacte peu l'élève en décrochage, les raisons favorisant l'abandon scolaire étant fortement individuelles (...). Par ailleurs, compte tenu du temps que l'élève passe en EPS, il nous semble que l'enseignant d'EPS ne peut pas avoir de réel impact sur son parcours de formation. »		
PAS EN AVANT : Définir les notions clés du sujet et les mettre en relation, à minima deux à deux. Passer de : « plaquer ses connaissances sans réelle prise en compte des éléments clés du sujet » à « analyser les termes clés du sujet pour organiser ses connaissances ».			

	Compétences professionnelles	Indicateurs méthodologiques	Indicateurs contextualisés au regard du sujet 2020 Propositions illustratives
Niveau 2	Le candidat est capable de proposer un traitement partiel du sujet, sur le registre de l'intention uniquement. L'approche est descriptive et formelle. Les éléments du sujet sont pris séparément.		
	Connaître les élèves et les processus d'apprentissage Maîtriser la langue française à des fins de communication + Compétences professionnelles du niveau précédent.	L'analyse du sujet et de ses concepts clés est partielle. Les termes sont plus ou moins définis, ou de façon générique voire allusive. Les termes du sujet apparaissent dans le traitement mais avec plus ou moins de permanence et de mise en relation. L'approche est juxtaposée, les quelques mises en relation sont formelles. Le devoir s'organise principalement autour de deux notions clés du sujet. Les voies de réponse apportées sont descriptives, et/ou implicites, et/ou du registre de l'évidence. Certains propos sont plaqués et insuffisamment contextualisés au sujet.	Les blocs sémantiques et termes clés du sujet sont pris comme des allant de soi (« conception de son enseignement », « régulation des processus d'apprentissage », etc.). Leur analyse reste générique voire absente. « Sécuriser le parcours de formation » n'est pas défini et reste implicitement relié à la réussite, à la motivation et/ou au sentiment d'appartenance. Si deux notions clés du sujet, souvent "conception/régulation" ou "conception/solutions" sont mises en relation, « sécuriser le parcours de formation » est simplement évoqué, va de soi, sans être analysé, ni discuté. Les liens opérés avec la notion de « sécuriser le parcours de formation » sont formels, souvent en annonce et conclusion des parties (« ainsi nous avons montré que nous avons sécurisé le parcours de formation de l'élève ») sans être placés au cœur de la démonstration. L'enseignant conçoit ou régule les apprentissages des élèves en réponse aux difficultés ou à l'échec constaté. Il prend en charge les élèves décrocheurs et les élèves fragiles. Il réagit aux difficultés repérées pour limiter l'abandon scolaire. Une diversité d'élèves est constatée. Les régulations, quand il y en a, sont mises en œuvre par l'enseignant. Les solutions envisagées sont plaquées en tant que « prêt à porter ». Les propositions de mises en œuvre sont peu explicitées, simplistes voire magiques (« Nous illustrerons notre propos en concevant des dyades pour que les élèves s'entraident et apprennent mieux (...) »). Le « décrochage scolaire » n'est pas questionné : les solutions apparaissent sans être réellement mises en lien avec une analyse plus circonscrite de l'idée de décrochage. Echelle de traitement : la contribution est envisagée dans une dimension collective (équipe EPS).
	Extraits de copies - Exemple 1 : « Nous allons montrer que l'enseignant d'EPS peut, grâce à une planification des situations proposées et une régulation faisant appel à des feedbacks pendant la séance, contribuer à sécuriser les expériences vécues par les élèves sur le plan émotionnel, motivationnel et physique. Dans un premier temps nous montrerons que la planification et l'utilisation de différentes formes de groupement et de situations permet à l'enseignant d'assurer une sécurité dans les apprentissages des élèves. Dans un deuxième temps nous verrons que la régulation en classe grâce aux feedbacks favorise un climat propice pour l'apprentissage des élèves. » - Exemple 2 : « L'enseignant d'EPS favorise au sein de sa classe la réussite de ses élèves, par des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation inclusifs mettant en place une différenciation pédagogique permettant de sécuriser leur parcours de formation » (...). « Nous verrons que l'enseignant conçoit une évaluation formative permettant de réguler les dispositifs en fonction des besoins des élèves sécurisant leur parcours de formation. » - Exemple 3 : « Nous montrerons que l'enseignant, avec une conception de son enseignement où il reconnaît que chaque élève est différent, peut sécuriser le parcours de formation des élèves, c'est-à-dire les faire réussir, dans la mesure où les performances sont auto-référencées et que la régulation des processus se fait par un aménagement matériel clairement identifiable. »		
PAS EN AVANT : Définir, analyser et mettre en relation les éléments clés du sujet pour faire émerger les enjeux : « Sécuriser le parcours de formation des élèves » (Qu'est-ce qu'un parcours de formation ? Pourquoi doit-il être sécurisé ? Comment peut-il être sécurisé ? Quelle contribution de l'enseignant d'EPS peut-on envisager ? À quelles échelles ? etc.) Passer de « relier ses connaissances et les illustrations au sujet de façon formelle et/ou implicite (lors des conclusions de parties ou de sous-parties, etc.) à « mobiliser des connaissances choisies et maîtrisées au regard du sujet pour s'engager dans une démarche argumentaire réfléchie pour répondre au sujet (« dans quelle mesure ? », « comment ? »).			

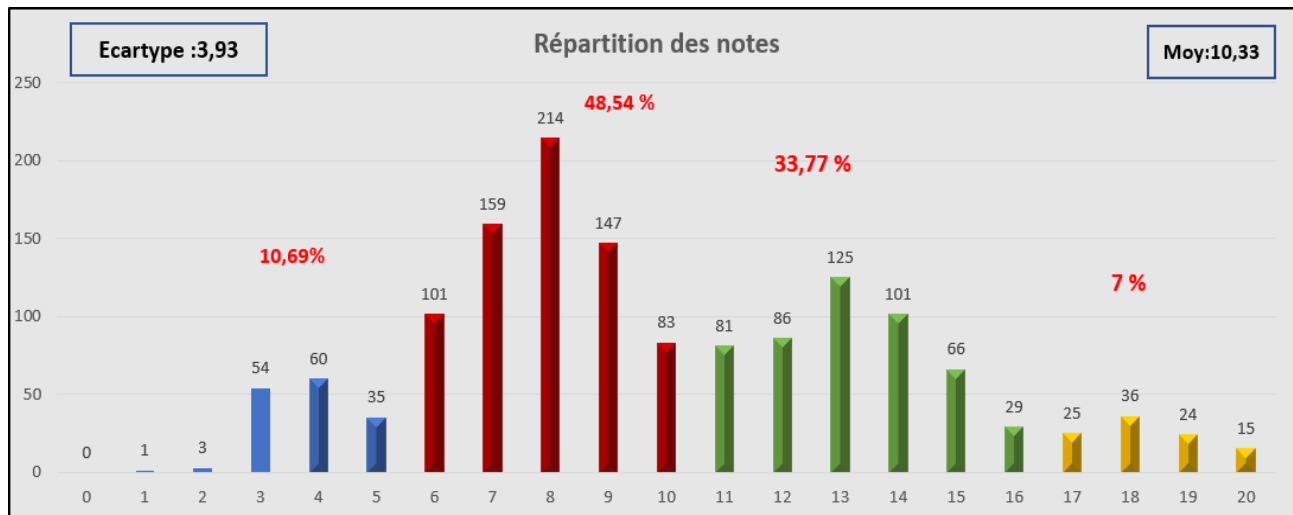
	Compétences professionnelles	Indicateurs méthodologiques	Indicateurs contextualisés au regard du sujet 2020 Propositions illustratives
Niveau 3	Le candidat est capable de mettre en relation les éléments clés du sujet tant dans l'analyse que dans les propositions. Les mises en relation sont opérationnelles entre les intentions et les mises en œuvre ou entre les mises en œuvre et les intentions.		
	Prendre en compte la diversité des élèves Accompagner les élèves dans leur parcours de formation Intégrer les éléments de la culture numérique + Compétences professionnelles des niveaux précédents	Les notions clés du sujet sont définies, organisées et mises en relation pour faire émerger un questionnement et établir le fil rouge de la démarche argumentaire : clé de voute du devoir pour donner de la pertinence aux propositions. Les enjeux du sujet sont perçus, annoncés et explicités. Le devoir est construit de manière cohérente. Les propos sont adaptés et contextualisés au sujet. Les mises en relation de plusieurs notions clés du sujet sont opérationnelles tant dans la problématique que dans l'argumentaire, donnant du corps au devoir.	Les notions « sécuriser » et « parcours de formation » sont analysées et définies en apportant des précisions. Elles s'opérationnalisent dans le corps du devoir et sont envisagées sous différentes dimensions (singularité des parcours de formation, construction des différentes compétences, construction de l'autonomie de l'élève afin qu'il mette en œuvre son propre parcours de formation, etc.). « Sécuriser les parcours de formation des élèves » devient central dans le traitement du sujet. Les éléments de réponse font apparaître les préalables et les conditions de la démarche (« dans quelle mesure ») et s'opérationnalisent au travers du « comment ? ». La notion de conditions permet de nuancer les propos. Les solutions proposées (conception de son enseignement et régulation des processus d'apprentissages) pour sécuriser les parcours de formation des élèves sont clairement identifiées et explicitées. Leur pertinence est justifiée à la lumière d'arguments et de références. L'enseignant prévient le décrochage scolaire pour chaque élève de manière proactive (anticipe le risque d'abandon scolaire) pour qu'il puisse continuer d'apprendre. Les élèves sont considérés dans leur diversité et caractérisés. Les solutions envisagées trouvent leurs origines dans un début de processus conçu et mis en œuvre par l'enseignant où l'élève est sollicité. L'enseignant conçoit et régule les processus d'apprentissage de ses élèves en s'adaptant à leurs besoins tout en les associant à la démarche d'enseignement (co-évaluation, co-régulation, etc.). Echelle de traitement : enseignant, équipe EPS et équipe éducative / sur le court, moyen et long termes (leçon, séquence, année, cycle).
	Extraits de copies - Exemple 1 : « L'enseignant sera capable de réguler les apprentissages de ses élèves grâce à la mise en place d'outils didactiques et pédagogiques visant à rendre les élèves responsables afin qu'ils construisent de manière plus autonome leur propre parcours de formation, sécurisé par l'atteinte de compétences méthodologiques et sociales au service d'acquisitions motrices. De plus, pour concevoir ces outils il s'agira de s'appuyer sur un travail en équipe (...). » - Exemple 2 : « Fort de ce questionnement, nous allons tenter de montrer que dans la mesure où il concevra son enseignement de manière ciblée, bienveillante et attractive, et régulera les processus d'apprentissage de façon individuelle et exigeante, l'enseignant pourra contribuer à proposer des solutions pour sécuriser les parcours de formation des élèves du second degré. En d'autres termes, les conceptions et les régulations de l'enseignant participent à donner du sens aux apprentissages, à rendre les progrès palpables et mesurables, et à donner envie aux élèves de continuer leur formation tout en les éduquant ; conditions nécessaires pour sécuriser leur parcours (...) » - Exemple 3 : « Nous allons voir que dans la mesure où chaque élève présente des ressources différentes, notre conception de l'EPS s'axera sur la mise en place de situations d'apprentissage où chaque élève peut réussir avec des objectifs individualisés. La régulation des apprentissages se fera alors entre élèves, grâce aux outils mis à leur disposition, supervisée par l'enseignant qui régulera les contrats, et assurera le suivi des élèves. »		
PAS EN AVANT : Inscrire sa réflexion à partir d'une mise en tension des différents termes clés du sujet pour concevoir une démarche argumentaire sous une approche systémique : opérer des choix engagés et justifiés tout en envisageant les préalables, les conditions et les limites de ses propositions. Passer de « démontrer au travers d'un argumentaire construit que l'on répond au sujet (« dans quelle mesure » et « comment ? ») à « faire des choix lucides, justifiés et argumentés pour répondre de manière personnelle et engagée au sujet dans un contexte donné. »			

	Compétences professionnelles	Indicateurs méthodologiques	Indicateurs contextualisés au regard du sujet 2020 Propositions illustratives
Niveau 4	Le candidat propose une vision systémique et lucide des enjeux du sujet. Il est capable d'opérer des choix engagés et justifiés. Il envisage les préalables, les conditions et les limites de ses propositions.		
	Coopérer au sein d'une équipe Contribuer à l'action de la communauté éducative S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel + Compétences professionnelles des niveaux précédents	Les notions sont définies de manière précise et référencée et mises en tension de manière personnelle. Des liens d'interdépendance sont envisagés entre les éléments clés du sujet, inscrivant la réflexion sous une approche systémique. Les enjeux du sujet sont explicités, exploités et gouvernent les choix opérés. Le devoir est structuré autour d'un engagement personnel et éclairé. Des conditions et des limites aux propositions sont envisagées permettant une prise de position lucide et argumentée. Les propos sont pertinents, nuancés et cohérents entre les intentions et les mises en œuvre (hypothèses, choix, justifications et explicitation).	Le parcours de formation « se sécurise » grâce à l'activité de l'élève et à l'activité de l'enseignant. La conception est fondée sur une dévolution progressive à l'élève : l'enseignant guide les élèves mais la régulation est une activité assurée par l'élève dans la gestion de son parcours de formation. L'élève s'empare de son parcours et s'engage dans <u>sa</u> voie de réussite. L'élève est appréhendé dans sa singularité, formé en tant qu'acteur de <u>son</u> parcours de formation. L'élève est qualifié de singulier, dans un contexte défini qui structure et organise son action. Les solutions envisagées trouvent leurs origines dans un processus prévu et encadré par l'enseignant où l'élève est sollicité (éducation au choix, etc.). La notion même de « solution » est discutée. Les contributions/solutions sont présentées, argumentées et nuancées et explicitent clairement dans quelle mesure et comment l'élève construit de manière curriculaire et progressive les compétences lui permettant de concevoir et de réguler son propre parcours de formation. Les conditions de la mise en œuvre de la démarche (solutions apportées) sont questionnées et articulées aux propositions émises : une lucidité professionnelle est perceptible au regard des conditions et du public visé (contexte, caractéristiques des élèves, moyens d'actions, préalables, limites, etc.). Echelle de traitement : enseignant, équipe EPS, équipe éducative – sur le court, moyen et long termes – pour ailleurs et plus tard.
	Extraits de copies - Exemple 1 : « Fort de cette analyse, l'objet de notre réponse sera de montrer que l'enseignant, en qualité de concepteur, régulateur et collaborateur pourra contribuer à faire progresser « au fil de l'eau » chaque élève pour sécuriser temporellement, socialement et singulièrement le parcours de formation de chacun. Cela n'est vrai qu'à la condition de baliser le parcours de formation en étapes progressives et lisibles, en planifiant les acquisitions signifiantes et adaptées au besoin et rythme de chacun afin d'endiguer tout phénomène de décrochage scolaire et disciplinaire (...). Toutefois, les élèves peuvent revêtir parfois des comportements inciviques et inadaptés à l'école qui nuisent à sécuriser tous les élèves au sein du groupe classe garant d'un parcours de formation socialement construit. Pour surmonter ces difficultés, nous proposons de concevoir et réguler la construction progressive d'un climat socio-affectif positif permettant, à terme, aux élèves, d'aider autrui à progresser par une co-régulation. » - Exemple 2 : « Nous montrerons que c'est en concevant son enseignement comme une action conjointe avec les élèves, en envisageant la régulation comme un outil de la planification et une évaluation positive faisant la preuve de leurs apprentissages, que le professeur d'EPS sera à même de créer l'atmosphère de confiance nécessaire aux apprentissages de chaque élève. Ceci dit, l'autonomie nécessaire aux élèves pour qu'ils puissent être eux-mêmes au pilotage de leur activité d'apprentissage n'est pas innée et doit donc se construire progressivement sur le long terme et conjointement avec l'ensemble de l'équipe éducative. Dans ces conditions les élèves pourront devenir acteurs de leurs apprentissages et, s'ils perçoivent des similitudes entre les dispositifs d'apprentissage dans le temps et entre les disciplines, acteurs de leur propre parcours de formation (...) ». - Exemple 3 : « Si la régulation des processus est uniquement le fait de l'enseignant, le risque est que l'élève ne construise pas les compétences suffisantes lui permettant à long terme de réguler ses apprentissages, de trouver lui-même les solutions pour apprendre, l'enjeu étant qu'il puisse devenir acteur de son propre parcours de formation. (...) Inversement, si la régulation des processus est uniquement le fait de l'élève, le risque est de valoriser uniquement ceux qui sont les plus proches de la culture dominante, exposant les autres à l'abandon scolaire (...) ».		

4. PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

5.1. Eléments statistiques

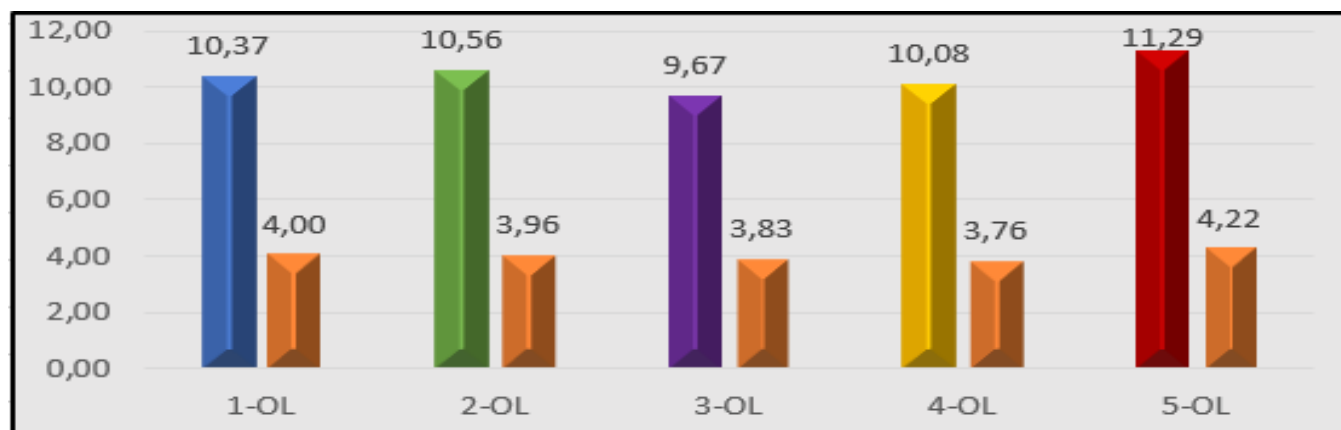
- La répartition des notes



Une moyenne d'épreuve en hausse par rapport à la session du capeps 2019 et un écart type qui traduit une répartition des notes et donc une discrimination des prestations des candidats très satisfaisante.

48% des notes se situent entre 6 et 10, plus de 33% entre 11 et 15 et 7% au-delà de 16 dont 15 notes à 20.

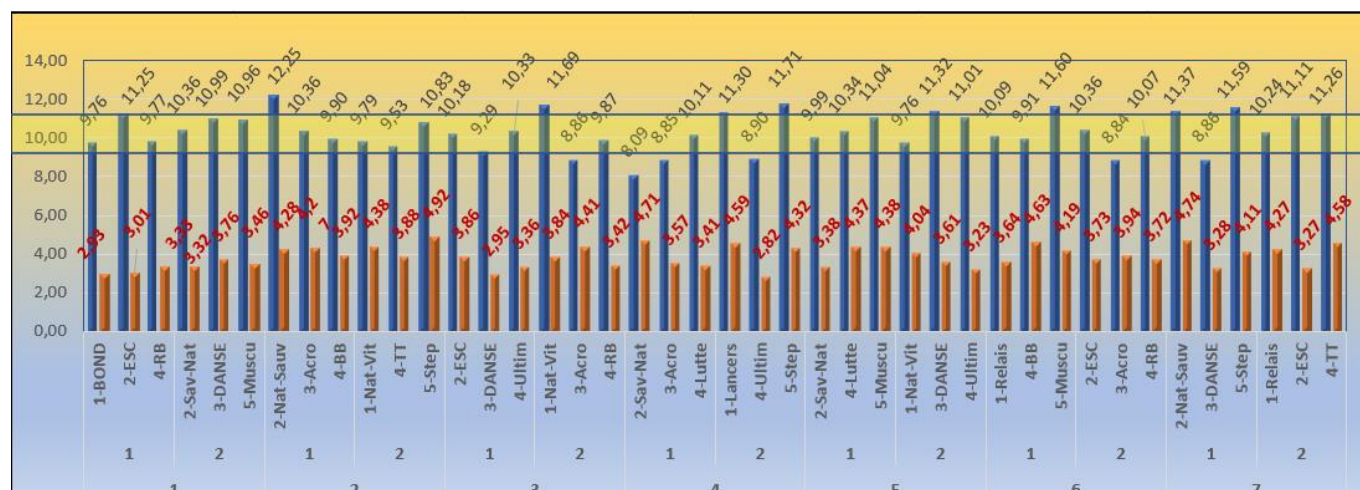
- Moyenne par champ d'apprentissage



Des moyennes relativement homogènes entre les cinq champs d'apprentissage.

Toutefois, la moyenne des notes obtenues dans le champ 3 est la plus faible (9.67) alors que celle obtenue dans le champ 5 est la plus haute (11.29).

- Moyenne par sujet



Les moyennes des sujets par jour pour chacune des sept séries de la session 2020 révèlent quelques disparités mais très peu sortent de l'espace de confiance matérialisé par la zone jaune en surbrillance.

Les moyennes par sujet traduisent une très bonne équité de traitement dans l'évaluation de tous les candidats et une parfaite maîtrise des outils d'évaluation par les jurés.

Première épreuve d'admission : épreuve de mise en situation professionnelle

Cette épreuve d'admission s'inscrit dans la continuité de l'ensemble des épreuves des concours renouvelés, conçues 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 ». Cette épreuve de mise en situation professionnelle permet ainsi d'évaluer chez les candidats les compétences professionnelles « en devenir » en prenant appui sur des cas concrets ...

5.2. Définition, organisation de l'épreuve

- **Définition, organisation de l'épreuve**

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

Le candidat utilise exclusivement le matériel mis à sa disposition dans la salle de préparation durant l'ensemble de l'épreuve.

- **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 suivie d'un entretien avec les membres du jury. Le temps non exploité par le candidat est reporté dans l'entretien. Toute APSA inscrite au programme est susceptible d'être interrogée, indépendamment des choix faits par le candidat pour la deuxième épreuve d'admission.

Lors de la préparation, le candidat reçoit un dossier constitué de deux parties :

- un document papier (format A3 recto verso) délimitant le contexte de la situation professionnelle, précisant les caractéristiques de l'établissement, des élèves, les axes du projet d'établissement, les orientations du projet d'EPS, les visées du projet d'AS, les choix du projet de classe, projet de cycle ou de séquence, la description des deux dernières leçons ;

- un enregistrement vidéo d'une durée de 6 à 7 minutes de la classe concernée, dans l'APSA servant de support à la leçon. L'enregistrement est disponible sur une tablette en libre accès pour le candidat durant toute la durée de la préparation.

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.

- **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.

- 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 d'APSA ou la séquence d'apprentissage, la durée effective de la leçon (1h30, sauf pour la natation- sauvetage, le savoir nager et la natation de vitesse : une heure). La compétence proposée par l'enseignant ainsi que les attendus de fin de cycle et de fin de lycée (voie générale et voie professionnelle) de l'enseignement obligatoire de l'EPS sont également précisés.

Les différents types d'établissements scolaires du second degré peuvent donc être supports d'interrogation.

- La question

Pour la session 2020, la formulation de la question était la suivante :

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

- on note que.... (Élément issu des conditions du contexte d'enseignement et des enjeux éducatifs repérés dans le dossier papier ou dans le montage vidéo) ;
- on constate (Élément révélateur des caractéristiques motrices des élèves, observées dans la classe en cours d'EPS à la lecture des images vidéo).

Vous présenterez votre leçon pour la classe et détaillerez au moins une situation d'apprentissage ; vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

5.3. Les enjeux de l'épreuve

Il s'agit, pour le candidat, de montrer qu'il pourra s'adapter à un contexte professionnel et disciplinaire à venir : enseigner l'EPS en responsabilité entière au sein d'un établissement, dès la rentrée. Ceci exige de prouver sa capacité à mobiliser les connaissances acquises durant sa formation de façon pertinente dans un contexte singulier, qui est celui d'une classe au sein d'un EPLE.

Dans ce cadre, le candidat devra faire la preuve de sa capacité à :

Exprimer une démarche de réflexion autour des quatre points suivants :

- 1) Lire l'activité des élèves, sur les plans moteur, réflexif, des relations aux autres et de l'engagement à l'aide des supports mis à sa disposition. Complémentaires et indissociables, le support papier et l'enregistrement vidéo composant le dossier délivrent des informations sur des comportements observables (d'ordre moteur, relationnel, réflexif, émotionnel, de l'engagement...), ainsi que des informations fines sur l'établissement et sur la classe à prélever dans le dossier.
- 2) Analyser : à partir des constats opérés, il devra alors mener une analyse pour sélectionner les éléments utiles, reconnaître les informations à exploiter et les prioriser. Cette lecture doit impérativement s'organiser au travers du filtre des deux éléments contenus dans la question et déboucher sur l'identification de profils d'élèves.
- 3) Interpréter cette activité : c'est en mettant en relation l'ensemble des éléments du contexte et ceux de la question que le candidat peut rendre explicite la signification qu'il attribue aux constats repérés. En cherchant à comprendre et expliquer les comportements observés, les intentions exprimées dans le dossier A3, le candidat pourra choisir et hiérarchiser les données à traiter afin d'identifier le thème problématisé de sa leçon. La qualité des mises en relation, la pertinence du candidat à questionner les matériaux dont il dispose, à les articuler, à les mettre en résonance avec le contexte, renseigne sur sa capacité à mobiliser ses connaissances de façon pertinente.
- 4) Faire des hypothèses de transformation : il s'agit pour le candidat de se projeter dans son activité d'enseignement, d'élaborer des hypothèses, de cibler de nouveaux apprentissages puis mettre en œuvre des propositions pour aider tous les élèves à progresser, que ce soient sur les plans moteur, méthodologique ou social.

Il est attendu du candidat qu'il dépasse le stade de la description d'élèves en action dans l'APSA proposée par la vidéo pour prendre en compte toutes les formes d'activité déployées par les élèves dans une leçon d'EPS (motrice, réflexive, relationnelle, liée à l'engagement, l'investissement...), afin d'opérer des choix de transformation explicites.

Il est clair que le jury attend du candidat qu'il s'engage et assume la responsabilité des conséquences de ses choix pédagogiques et didactiques sur l'activité d'apprentissage des élèves mais aussi sur les conditions d'organisation de celle-ci dans une classe dont les caractéristiques doivent être respectées et exploitées.

➤ Concevoir le projet de formation disciplinaire

Le projet de formation disciplinaire s'inscrit dans une temporalité (court, moyen, long terme) et dans une transversalité (disciplinaire, transdisciplinaire, éducative). Il illustre les intentions éducatives poursuivies par le candidat en EPS tout au long du parcours de formation de l'élève. Il se décline ensuite à l'échelle de la séquence d'apprentissage et se donne également à voir au cœur de la leçon. Ce projet prend tout son sens lorsqu'il s'inscrit

dans le contexte singulier qui lui est proposé, porteur de caractéristiques finement repérées, et s'adresse précisément aux élèves de la classe présentée. Il révèle la capacité du candidat à questionner tous les éléments dont il dispose pour les analyser, les interpréter, les articuler, les problématiser ; il constitue alors une tentative de résolution de ces tensions qui se concrétise dans les choix retenus par le candidat.

➤ Présenter une leçon qui s'adresse à tous les élèves de la classe ;

Cette leçon est conçue comme une unité visant à exprimer la démarche que le candidat met en œuvre pour faire apprendre l'ensemble des élèves dans un contexte singulier au regard de la question posée. Sa cohérence découle d'une réelle articulation des différents temps qui la composent.

La leçon apparaît comme une réponse pertinente à une problématique que le candidat aura identifiée à partir des éléments du contexte, de la question qui lui est posée et du registre d'actions spécifique offert par le champ d'apprentissage dans lequel elle s'inscrit.

Niveaux de prestation des candidats

Ce sont les capacités du candidat à exprimer une démarche de réflexion, à concevoir un projet de formation disciplinaire, à élaborer une leçon exprimant clairement des choix didactiques et pédagogiques qui constituent la trame de lecture de ces différents niveaux de prestation.

Comme pour les autres épreuves du concours, le candidat est positionné, dans un premier temps, dans un de ces niveaux ; dans un second temps, le jury affine ce positionnement en utilisant des curseurs intra-niveaux prenant en compte la capacité du candidat à s'exprimer de façon précise, à écouter et réagir aux propositions du jury, sa capacité à mobiliser des connaissances (institutionnelles, scientifiques, empiriques, didactiques, pédagogiques, etc...) exploitées avec pertinence en fonction du contexte, sa capacité à engager l'élève dans une activité d'apprentissage.

Prestations de niveau 1

Les candidats de ce niveau ne répondent pas aux attentes de l'épreuve. La singularité du contexte (dossier A3 et vidéo) n'est pas prise en compte, et, les définitions des éléments de la question étant pauvres (voire absentes), la lecture de l'activité des élèves s'avère parfois incomplète ou n'est pas ciblée et se réduit souvent à une centration sur des aspects techniques de l'APSA. Les profils d'élèves sont identifiés de façon trop globale ou trop succincte, voire absents. L'analyse étant défailante, les candidats éprouvent des difficultés à attribuer un sens aux comportements observés et les explications apparaissent génériques ou erronées, sans lien avec la réalité du contexte et la logique du champ d'apprentissage. Les hypothèses de transformations, motrices et /ou méthodologiques et sociales, sont absentes, incohérentes, ou seules des transformations méthodologiques et sociales sont évoquées, sans qu'il y ait d'apprentissage moteur. Le candidat reprend parfois la leçon précédente sans la faire évoluer.

Le projet de formation disciplinaire est flou ou reprend les éléments de la question sans les exploiter ; ils sont même parfois oubliés. Son articulation avec la leçon est inexistante ou incompréhensible. La leçon repose sur des dispositifs proches de la simple mise en action d'élèves, totalement inadaptés aux caractéristiques contextuelles.

En ce qui concerne les curseurs intra-niveau, on constate que les réponses du candidat sont plutôt binaires et il s'enferme souvent dans sa proposition, sans envisager d'autres possibilités. Le candidat manque de clarté dans ses propos et pour certains, le registre de langue n'est pas adapté au contexte de l'épreuve. Les connaissances d'appui sont plutôt pauvres ou inexactes. L'activité de l'élève dans son apprentissage n'est pas envisagée ou peu développée.

Les critères d'irrecevabilité retenus dans cette épreuve sont : la mise en danger avérée des élèves, le manque d'éthique réitéré du candidat, l'absence de maîtrise de la langue. Ils peuvent entraîner une note éliminatoire.

Prestations de niveau 2

La démarche présentée s'avère formelle ; les deux éléments de la question sont peu définis, peu exploités dans la lecture de l'activité des élèves, ou le sont de manière déséquilibrée.

Le candidat s'appuie sur des profils d'élèves préétablis dans l'APSA, sans lien explicite avec les comportements réellement observés ou les obstacles rencontrés par les élèves. Il peine à interpréter les comportements d'élèves repérés par manque d'analyse. A titre d'exemple, en escalade, si les candidats constatent que les élèves privilégient les bras pour grimper, ils proposent une réponse immédiate « il faut les amener à pousser sur les jambes », sans chercher à identifier les causes de ce constat. Les transformations motrices et/ou méthodologiques et sociales restent donc implicites ou prédéfinies par rapport à l'APSA et identiques pour tous les élèves. Le candidat peine à justifier ses choix. La logique du champ d'apprentissage est mentionnée mais n'est pas exploitée.

Le projet de formation disciplinaire est formel, et repose sur des notions ou concepts théoriques peu maîtrisés par le candidat (mise en projet, autonomie...). Il ne fait pas vivre les intentions éducatives qui y sont formulées.

De ce fait, les candidats éprouvent des difficultés à l'opérationnaliser dans la leçon proposée. Les dispositifs d'apprentissage sont « plaqués », en référence aux travaux d'un auteur, mais sans adaptation au contexte singulier de la question et aux profils des élèves observés. Les apprentissages sont alors considérés comme allant de soi dans le cadre de la situation proposée : le candidat tombe dans la « magie de la tâche ». Les transformations visées

sont annoncées mais jamais mises en œuvre au sein de la leçon.

En ce qui concerne les curseurs intra-niveau, on constate que le candidat propose des réponses peu détaillées. Il est porté par le jury pour modifier ses propositions et affiner son projet. Les connaissances (didactiques, sur les enjeux, sur la pédagogie, sur l'apprentissage) sont fragiles, limitées et peu précises, ou alors leur exploitation est sans rapport avec le contexte singulier. L'activité de l'élève consiste à appliquer un modèle à reproduire ou est inadaptée à ses capacités. L'activité réflexive de l'élève est souvent inexistante ou inopérante.

Prestations de niveau 3

La démarche devient opérationnelle ; les deux éléments de la question sont définis, pris en compte dans un contexte singulier, leur mise en relation est pertinente et argumentée ; ils organisent la lecture de l'activité des élèves dans toutes ses dimensions (plans moteur, méthodologique, social, de l'engagement). L'analyse est cohérente car elle repose sur des profils d'élèves identifiés à la fois dans le dossier et la vidéo et s'inscrit, de manière exhaustive, dans la logique du champ d'apprentissage : le candidat a construit des filtres de lecture fonctionnels et en lien avec la mise en relation des éléments.

Le candidat identifie des causes relatives aux difficultés rencontrées par les élèves des différents profils décrits. Les interprétations sont construites à partir de certaines caractéristiques saillantes du contexte. Pour exemple, en escalade, un constat est fait : les élèves privilégient les bras pour grimper. Une cause est retenue, au regard du contexte, parmi l'ensemble des possibles envisagés : le grimpeur cherche à préserver ses repères de terrien, de peur du déséquilibre, ce qui empêche une poussée des jambes efficace. L'interprétation proposée par le candidat est : « il faut amener les élèves à déplacer le poids du corps au-dessus d'un appui... ». Il peut alors envisager des hypothèses de transformation en les adaptant aux profils d'élèves constatés.

Le projet de formation disciplinaire est envisagé à plus ou moins long terme ou de manière plus ou moins transversale. Il fait apparaître des choix, justifiés dans le contexte singulier. Les déterminants du projet ont été prioritaires et celui-ci articule au moins deux dimensions (réflexive et motrice, ou sociale et motrice, ou relative à l'engagement et motrice...). Il est ancré à la fois dans le contexte de la classe et dans le champ d'apprentissage.

La leçon relaie le projet de formation disciplinaire en articulant les dispositifs d'apprentissage de manière cohérente ; les situations sont organisées pour engager les élèves dans les transformations visées, au moins sur le versant moteur, pour les profils annoncés. Le candidat fait des tentatives de régulation, même si celles-ci demeurent confuses ou génériques.

En ce qui concerne les curseurs intra-niveau, on constate que le candidat est réactif et ouvert, s'engage dans une communication aisée, claire et précise. Il réinterroge ses propositions, les révisé éventuellement pour envisager des évolutions. Ses connaissances sont variées et utilisées à bon escient pour nourrir son propos. Elles apportent une plus-value à sa réflexion. La variété des dispositifs engage l'élève dans une réflexion au service des apprentissages.

Prestations de niveau 4

La démarche apparaît systémique. Les deux éléments de la question sont définis, justifiés au regard du contexte et mis en tension de façon explicite. Le candidat parvient à qualifier cette mise en tension et en perçoit les enjeux éducatifs.

Le candidat sélectionne les informations utiles en organisant sa lecture de l'activité des élèves à partir des éléments de la question ; il combine les versants moteur, méthodologique, social et de l'engagement. Les profils de tous les élèves (dont les élèves à besoins éducatifs particuliers) sont identifiés, finement analysés, nuancés et permettent de fonder les futures régulations. La démarche de l'enseignant, exprimée dans le dossier A3, est repérée et constitue un point d'appui supplémentaire.

Les acquis des élèves, ainsi que les difficultés rencontrées, sont identifiés, et ce pour chacun des profils. L'analyse des causes et les interprétations qui en sont faites sont construites à partir des caractéristiques du contexte appréhendé dans toute sa complexité ; le candidat envisage différentes formes de mises en relation pour expliciter ses prises de décision. Elles permettent de déboucher sur des choix affirmés, ciblés, hiérarchisés et pertinents de transformations à engager. Le candidat peut alors fonder sa démarche, cohérente et adaptée. Les transformations à engager chez les élèves sont explicites, articulées entre elles et envisagées de manière évolutive pour l'ensemble des élèves. Le candidat est par ailleurs en capacité d'évoquer les limites de ses propositions.

Le projet de formation disciplinaire est élaboré de façon systémique et justifiée. Il s'inscrit dans le parcours de formation de l'élève, et se traduit en propositions concrètes et variées, dans une dimension professionnelle, individuelle (dans sa classe) et collective (au sein de l'établissement).

Ce projet de formation se révèle au sein d'une leçon qui articule les dispositifs d'apprentissage de manière à apporter une réponse ciblée aux différents profils, tout en envisageant des régulations explicites.

La leçon permet d'opérationnaliser les transformations visées sur les versants moteur, méthodologique, social, de l'engagement pour chacun des élèves.

Le candidat se positionne comme un acteur engagé dans la mise en œuvre des valeurs de la République. Par sa connaissance des enjeux du système éducatif, il montre comment ses propositions s'inscrivent dans ces orientations et lui permettent d'optimiser son projet de formation.

En ce qui concerne les curseurs intra-niveau, on constate que le candidat s'engage dans une interaction réactive et convaincante, ses propos sont limpides. Il est capable de rebondir sur les questions, d'enrichir et de nuancer ses

propositions. Il manipule des connaissances variées, solides qui apportent une plus-value au propos. Ses dispositifs permettent aux élèves de contribuer à la construction de leurs propres apprentissages, en leur offrant l'opportunité d'opérer des choix, de se mettre en projet, de réaliser par eux-mêmes quelques régulations.

Conseils aux candidats

Le jury invite les candidats à :

- Respecter les valeurs éthiques de l'école et les traduire en propositions concrètes.
- Porter une attention particulière aux logiques des différents champs d'apprentissage pour mieux identifier leurs enjeux ; par exemple, le savoir-nager, comme la natation de sauvetage, appartiennent bien au champ d'apprentissage n°2, sans confusion possible avec le champ d'apprentissage n°1, ce qui entraîne des choix prioritaires de transformations.
- Définir de manière approfondie les mots clés du sujet, en établissant des liens entre les termes.
- Formuler un projet de formation disciplinaire court, concis et opérationnel. ; il se doit d'être explicite, précis et signifiant
- Expliciter les objectifs poursuivis dans la leçon et les mettre en lien avec le projet de formation disciplinaire pour convaincre de la cohérence du propos.
- Exprimer clairement les acquisitions visées par leurs dispositifs d'apprentissage, d'un point de vue à la fois moteur, méthodologique, social, de l'engagement ; mettre en évidence les variables et contraintes sur lesquelles jouer pour provoquer ces acquisitions. A titre d'exemple, dans les activités du champ d'apprentissage n°3, les candidats doivent pouvoir préciser ce qu'ils souhaitent transformer dans la motricité des élèves, dans le lien à établir avec les spectateurs ou juges et ne pas se cantonner à des propositions floues et globales. Dans le champ d'apprentissage n°5, la motricité des élèves constitue un enjeu prioritaire au même titre que dans les autres champs.
- Construire des connaissances sur la façon dont l'élève apprend pour qu'il prenne une place active dans la leçon.
- Réfléchir et questionner l'utilité des rôles sociaux, des outils utilisés par les élèves, pour qu'ils constituent une aide réelle aux apprentissages moteurs.
- Mobiliser les connaissances théoriques acquises tout au long de leur cursus universitaire pour justifier leurs choix didactiques et pédagogiques, notamment au niveau de la transformation de la motricité des élèves. Un corpus minimal de connaissances sur les champs d'apprentissage, les APSA les composant, est indispensable.
- Être force de proposition : le candidat peut s'inscrire en rupture avec les choix initiaux ou stratégies pédagogiques du dossier, à l'aide d'un argumentaire étayé.
- Anticiper des stratégies de communication par la construction de médias facilitant l'interaction avec le jury (schémas, tableaux, code couleurs ...).
- S'entraîner à lire et analyser l'activité d'élèves filmés.
- Exploiter les périodes de stages prévues durant la formation initiale pour enrichir sa connaissance des différents contextes d'enseignement, se familiariser avec le fonctionnement réel d'un établissement.
- Vivre des simulations en vue de proposer une prestation orale audible, en adaptant son débit de parole pour permettre au jury un meilleur suivi de son propos, en veillant à la qualité de son registre de langue 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.

5. DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

6.1. Organisation de l'épreuve

Après une heure de préparation, l'entretien dure une heure dont 15 minutes au maximum sont réservées à l'exposé. La question "générique", est identique à celle de l'an dernier :

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

Vous proposerez de faire progresser la motricité du ou des élève(s) à l'aide d'un projet d'intervention professionnelle. Ce projet s'appuie à court terme sur une ou des situations d'apprentissage. Il envisage également une progressivité des acquisitions à moyen et long terme.

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, description de l'élève ou du groupe d'élèves à observer, description succincte du dispositif, indications sur le montage lui-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, ou lors d'un entraînement en Section Sportive Scolaire, à l'Association Sportive ou en compétition UNSS, ou bien encore en enseignement optionnel.

Aucun logiciel particulier n'est accessible sur la tablette. Le candidat dispose, néanmoins, des fonctions « arrêt sur image, zoom, ralenti et calculatrice ». Le son est disponible pour la danse et les arts du cirque (écouters 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. Pour la session 2020, afin de répondre aux mesures sanitaires, le candidat ne pouvait pas manipuler la tablette. Seul le jury pouvait le faire, à la demande du candidat, pour nourrir les échanges.

6.2. Enjeux de l'épreuve

Les compétences préprofessionnelles attendues sont :

- **"Apprécier la capacité d'analyse de la motricité"**. Cette analyse permet ensuite de concevoir un projet d'intervention professionnelle.
- **"Concevoir un projet d'intervention professionnelle pour enrichir la motricité de l'élève"**, Cette compétence est évidemment appréciée en cohérence avec la vidéo et son analyse sur une échéance à court, moyen et long terme.

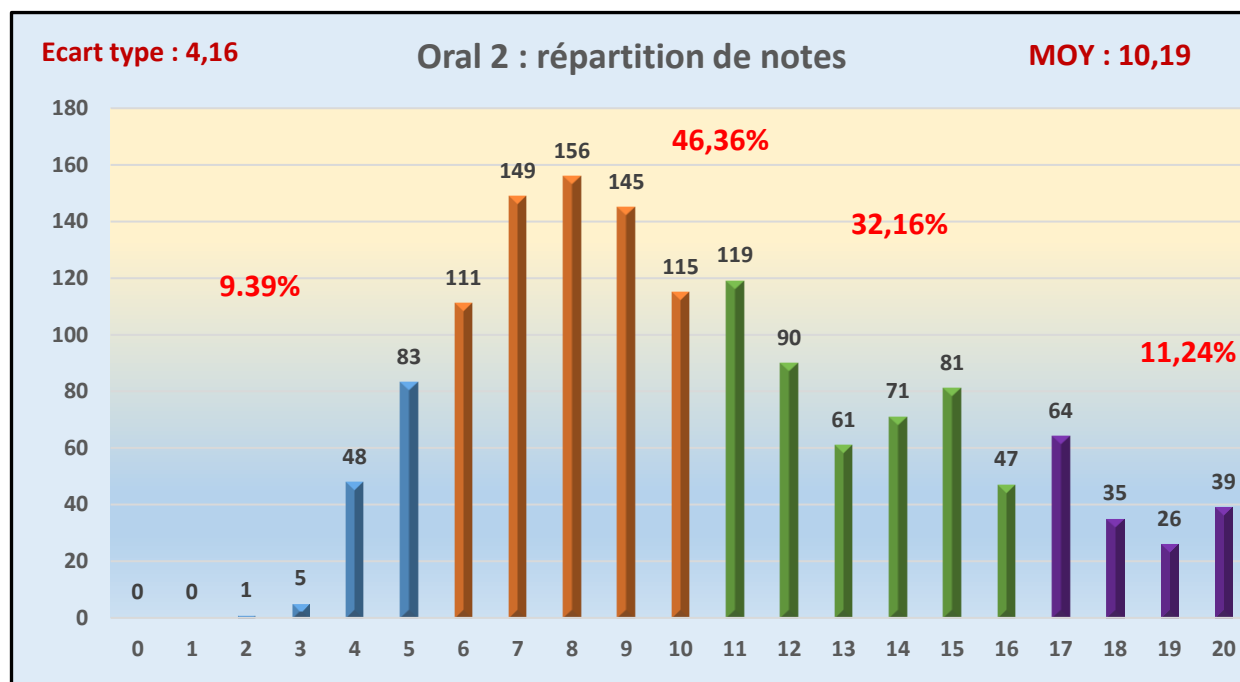
Les compétences appréciées par le jury sont détaillées dans le rapport de la session 2019 :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/59/4/rj-2019-capeps-externe-eps_1161594.pdf

Cette année, les jurés ont abordé durant l'entretien **les aspects sécuritaires et la gestion des accidents liés à la pratique de l'activité de spécialité** choisie par le candidat. Il s'agissait d'engager avec le candidat une réflexion sur les risques liés à la pratique de l'activité de spécialité, la gestion de ces risques dans le cadre scolaire et la gestion des accidents potentiels.

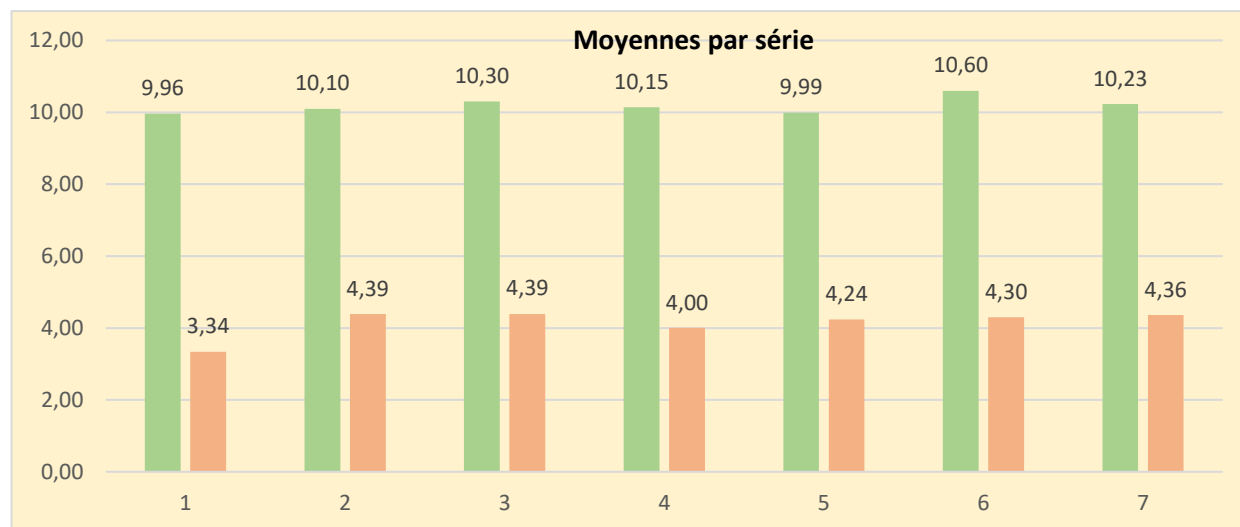
6.3. Quelques données statistiques

- Répartition des notes dans l'épreuve d'entretien de spécialité



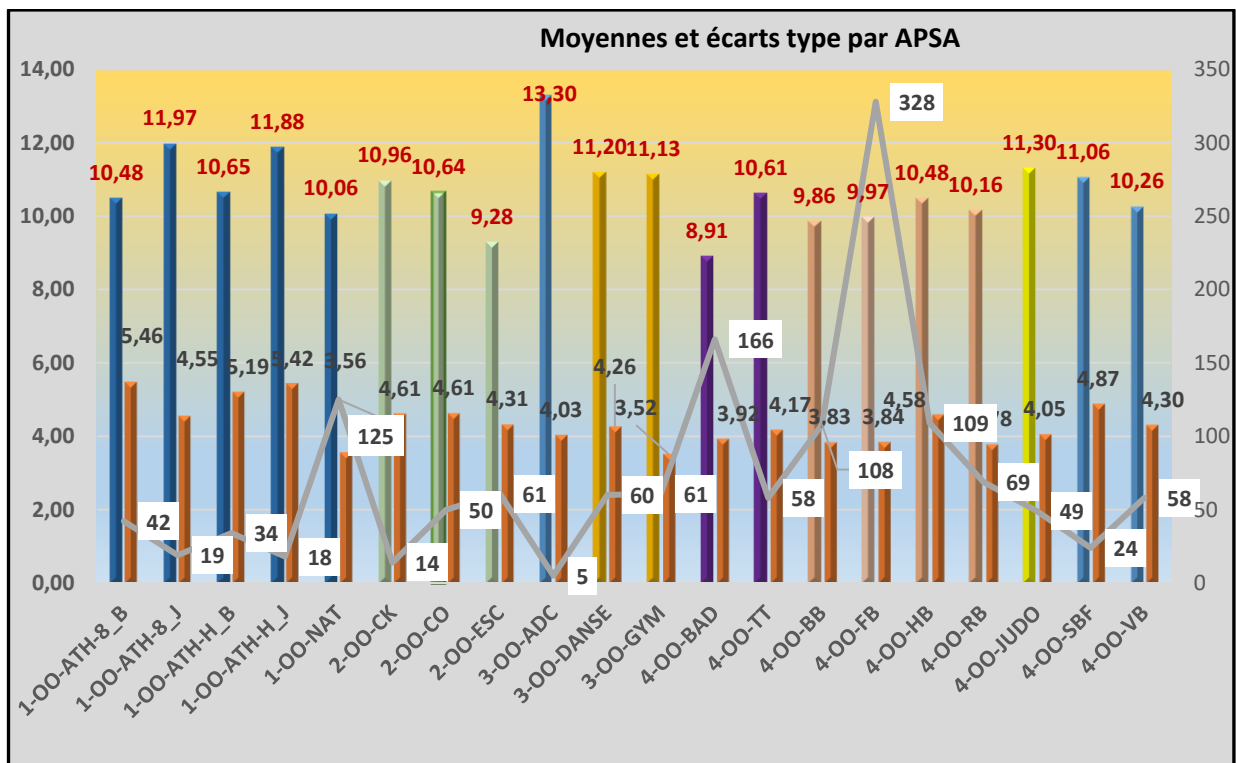
La moyenne de 10,19 est satisfaisante et en hausse par rapport à la session 2019. La distribution des notes (écart type à 4.16) témoigne d'une bonne répartition des candidats au sein des quatre niveaux du bandeau d'évaluation.

- Les moyennes et écarts types pour les sept séries du concours



L'écart type important sur chaque série témoigne d'une discrimination des notes importante sur toute la durée du concours. Les différences de moyennes entre les 5 séries sont faibles et traduisent une équité de traitement dans l'évaluation de tous les candidats.

- Les moyennes et effectifs par APSA



Le CA4 continue à être très largement choisie par les candidats (en particulier le football, le badminton, le handball et le basket-ball). La natation est également une activité qui concentre beaucoup d'optionnaires. Les moyennes sont à relativiser au regard des effectifs.

6.4. Niveau de prestation des candidats

Le sujet devait permettre au candidat de révéler ses capacités à analyser la motricité du ou des élèves observés sur la vidéo, pour lui permettre, à partir de cette analyse, de proposer un projet d'intervention fondé sur la pratique physique observée sur la vidéo à court, moyen et long terme.

Bandeau d'évaluation 2^{ème} épreuve d'admission : projet d'intervention professionnelle en contexte simulé CAPEPS 2020

Niveaux des compétences préprofessionnelles du candidat	Compétence Centrale n°1 Apprécier chez le candidat sa capacité d'analyse de la motricité de l'élève	Compétence Centrale n°2 Apprécier chez le candidat sa capacité à concevoir un projet d'intervention pour améliorer la motricité de l'élève	Curseur intra niveau (entrée par le milieu du bandeau) Permet au jury de poser la note une fois le candidat positionné dans un niveau du bandeau, à travers les indicateurs suivants : - Relever la qualité des éléments du bandeau, identifiés dans la prestation du candidat (exposé + entretien) - prise de position / nature du dialogue / permanence du niveau de la réponse (dès l'exposé)
N4 : compétences préprofessionnelles maîtrisées	- Analyse de façon claire, précise et exhaustive la motricité en reliant les causes aux conséquences - formule des hypothèses explicatives logiques, pertinentes et hiérarchisées - fait état de connaissances multiples, maîtrisées et transposables dans un autre contexte - S'appuie sur les acquis des élèves - utilise des indicateurs variés, ajustés aux besoins pour dépasser le ou les obstacles identifiés, hiérarchisés ;	- propose 1 situation d'apprentissage évolutive et efficace ou 2 SA distinctes cohérentes et pertinentes à la fois - propose une ouverture sur un projet d'intervention à moyen terme et envisage un projet pouvant se concevoir sur le cycle (avec ou sans l'aide du jury) - lien opérationnel et fonctionnel avec le socle - les propositions permettent de renforcer les acquis clairement identifiés	Éléments discriminants : - Élève impliqué, acteur, réflexif - Le jury échange avec le candidat qui innove, relance, enrichit par des connaissances maîtrisées - Qualité du projet ouvert sur le long terme (plusieurs années) - Opérationnalisation des liens avec les finalités et les programmes - connaissance et gestion maîtrisée par les élèves eux-même des risques liés à la pratique de l'activité sous la supervision de l'enseignant
Candidat qui réalise une interaction explicite, argumentée, cohérente et pertinente entre l'analyse vidéo et la proposition du projet d'intervention à court, moyen et long terme Candidat qui positionne l'élève comme acteur et auteur de ses apprentissages : élève réflexif			
N3 : compétences préprofessionnelles acquises	- Décrypte la motricité, identifie les causes et les conséquences sans forcément les relier entre elles - propose des hypothèses cohérentes, fait des choix et laisse percevoir une forme d'engagement professionnel - utilise des indicateurs variés et fonctionnels - identifie les points forts et les acquis - identifie ce qui fait obstacle à la motricité recherchée	- propose une ou deux situations d'apprentissage efficaces ayant une influence positive sur la motricité de l'élève - propose un projet d'intervention qui offre une ouverture à moyen terme (séquence d'enseignement) - lien fonctionnel avec le socle - tient compte des acquis observés dans ses propositions	Éléments discriminants : - Élève qui apprend et progresse - Le jury s'appuie sur les propos engagés du candidat qui les bonifie au cours de l'entretien - Connaissances variées et fonctionnelles - Qualité du projet ouvert sur le moyen terme (séquence) - Qualité des liens avec les finalités et les programmes - connaissance et gestion maîtrisées par l'enseignant des risques et accidents potentiels liés à la pratique de l'activité
Candidat qui réalise une interaction explicite et cohérente entre l'analyse vidéo et la proposition du projet d'intervention à court terme et ouverture sur le moyen terme. Élève qui apprend et progresse			
N2 : compétences préprofessionnelles repérées	- Lit la motricité, décrit principalement les conséquences - énonce une hypothèse formelle, plaquée, sans fondements opérationnels avec la situation - liste d'indicateurs sous forme de catalogue - quelques points forts observés	- propose un projet d'intervention limité à une ou deux situations plus ou moins pertinentes et cohérentes, sans ouverture à moyen terme - lien formel avec le socle - faible valorisation des points forts observés	Éléments discriminants : - Élève actif qui applique les consignes - Le jury accompagne le candidat qui élabore des réponses constructives à partir de quelques connaissances - Qualité du projet d'intervention à court terme (1 ou 2 situations) - Qualité de la description de la motricité, des hypothèses et indicateurs formels associés - Quelques connaissances et une gestion responsable des risques et accidents potentiels liés à la pratique de l'activité
Candidat qui propose un projet d'intervention limité à 1 ou 2 situations (court terme), à partir d'une simple lecture de la motricité. Élève actif, applicateur.			
N1 : compétences préprofessionnelles absentes	- Propose une lecture erronée de la motricité de l'élève. - N'identifie pas le(s) problème(s) - Tendance à plaquer des conduites typiques non présentes sur la vidéo. - Reste sur l'implicite et confirme ses propos. - Connaissances très limitées. Absence d'indicateurs explicites	- propose une ou deux situations d'apprentissage simplement réalisables mais n'apportant aucune progression motrice chez l'élève. - La SA est inefficace - pas de lien avec le socle	Éléments discriminants : - Élève qui bouge - Le jury porte le candidat qui saisit quelques opportunités... - Connaissances très limitées - Situations réalisables - pas d'exposition des élèves aux risques liés à l'activité, mais une gestion superficielle de l'accidentologie potentielle.
Absence d'interaction entre l'analyse vidéo et la proposition du projet d'intervention/ logique d'animation. Élève qui bouge, mais n'apprend pas !			
Caractères d'irrecevabilité : problème d'éthique dans les propositions du candidat, de mise en danger des élèves ou de manque de respect du jury			

L'évaluation des candidats de la session 2020 s'est fondée sur le bandeau d'évaluation suivant :
Afin de vous aider à mieux appréhender les différents niveaux de prestation, le jury a souhaité vous apporter des illustrations dans les différentes APSA supports de l'interrogation (illustration en annexe du rapport)

6.5. Conseils de préparation

Le sujet doit permettre au candidat de révéler ses capacités à analyser la motricité du ou des élèves observés sur la vidéo, et il doit surtout lui permettre, à partir de cette analyse, de proposer un projet d'intervention obligatoirement fondé sur la pratique physique observée sur la vidéo.

Le jury de la session 2020 a souhaité porter une attention particulière sur la capacité des candidats à formuler un projet d'intervention pertinent, fondé sur l'analyse de la motricité du ou des élèves observés. Plus précisément le jury attendait du candidat une analyse des points forts de la motricité des élèves au travers de l'outil vidéo. Il s'agissait alors pour le candidat de prendre appui sur cette analyse fine de la motricité pour proposer un projet d'intervention qui lui soit étroitement corrélé et opérationnel.

Cette focale sur la qualité du projet d'intervention invite les candidats à préparer sérieusement cette partie, en portant notamment leur attention sur l'analyse positive de la motricité du ou des élèves observés. Nous invitons les futurs candidats à s'exercer à analyser les points forts et les acquis du ou des élèves observés, pour être en capacité de proposer à partir de cette analyse un projet d'intervention réellement accessible pour cet ou ces élèves à court, moyen et long terme, prenant notamment en compte les points forts à stabiliser, renforcer ou développer le cas échéant. La préparation à cette épreuve spécifique invite les candidats à observer et analyser fréquemment sur le terrain la motricité des élèves dans l'activité choisie. Les liens de cause à effet dans l'analyse des adaptations et réponses motrices des élèves au regard de leurs ressources singulières imposent un travail important de lecture afin de cibler des projets d'intervention adaptés et opérationnels. Observer les élèves dans des contextes d'enseignement différents afin de mieux comprendre leur motricité et d'en déduire des projets d'intervention efficaces représente une dimension importante dans la préparation de cette épreuve.

Le cadre d'analyse de la motricité a souvent été bien préparé et organisé par les candidats de la session 2020, ce qui a valorisé de nombreuses prestations. Cependant des projets d'intervention « plaqués » ou génériques ont dévalorisé les propositions de nombre d'entre eux. Il a été souvent difficile de percevoir un lien explicite entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention qui doit nécessairement en découler.

L'articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention est notamment restée difficile lorsque le projet ne découlait pas des ressources et besoins préalablement identifiés, des hypothèses formulées par le candidat, et sans lien avec les attendus de fin de cycle, de lycée ou de lycée professionnel. Les meilleurs d'entre eux se sont appuyés sur les ressources et acquis des élèves qu'ils ont identifiés sur la vidéo, pour construire un projet d'intervention susceptible de faire progresser le ou les élèves ciblés.

Ce projet était souvent étayé pour ce qui concernait le court terme, de manière bien moins fréquente lorsqu'il s'agissait d'investir le moyen et le long terme que de rares candidats ont présenté de manière articulée.

De nombreux candidats ont abordé les questions de sécurité « passive » de manière satisfaisante. La sécurité active et affective ainsi que la gestion des accidents étaient peu abordées, sans exploiter suffisamment les liens envisageables avec les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux afférents.

6. ANNEXE – ENTRETIEN DE SPECIALITE : ILLUSTRATIONS DANS DIFFERENTES APSA

ATHLÉTISME	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité	Les candidats ont présenté de façon générale un exposé structuré avec une bonne gestion du temps. Un cadre d'analyse référencé ou non n'est positif que s'il est maîtrisé et réellement utilisé. La description de la motricité était dans l'ensemble correcte, avec peu d'erreurs tant sur les acquisitions que sur les besoins. La mise en relation d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs demeure un incontournable du CA1. Demi-fond : l'analyse des éléments renseignant les allures de course est souvent partielle voire absente. Les candidats sont vivement encouragés à utiliser leur chronomètre dès la préparation. Haies / Javelot / Bond : l'analyse chronologique et justifiée des différentes phases dans l'APSA spécifique est souvent utilisée par les candidats. Les meilleurs d'entre eux sont capables de les relier entre elles de façon fonctionnelle alors que certains s'appuient sur une description superficielle avec l'utilisation d'une terminologie spécifique parfois non maîtrisée (élément très pénalisant lors de l'entretien).
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	Les candidats qui réussissent le mieux sont ceux qui identifient les points forts des élèves et les réinvestissent dans un projet d'intervention qui prend du sens car réellement en lien avec l'élève présent sur le sujet. Pour certains candidats, l'exercice apparaît plus formel car ils ne réutilisent pas ces points forts dans la suite de l'entretien. De façon générale, la cohérence du projet d'intervention a été améliorée par cette focale sur la lecture positive de la motricité de l'élève.
Projet d'intervention :	Le jury encourage vivement les candidats à tester les mises en œuvre auprès de publics différents pour en maîtriser réellement les différents paramètres. La cohérence globale de l'intégralité du projet est à rechercher dans sa dimension singulière et temporelle. Les candidats qui font « vivre » leur projet d'intervention en envisageant des scénarios divers et des comportements attendus ont été en réussite. Les projets d'intervention présentés mériteraient d'être approfondis et mis en lien explicite avec l'analyse de la vidéo. Leur mise en œuvre doit s'appuyer sur des choix de plusieurs situations appropriées dans la faisabilité. Les candidats, pour la plupart, sont à même de présenter une situation sur le court terme, mais restent sur une description des éléments constitutifs d'une situation d'apprentissage, alors que le moyen terme et le long terme sont seulement énoncés en fin d'exposé. Les candidats les plus en difficulté présentent quant à eux, des situations ne permettant que de très faibles transformations de l'élève, souvent plaquées ou globales.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Les candidats sont capables de formuler de nombreuses hypothèses sur les ressources mobilisées par l'élève. Cependant la difficulté à hiérarchiser et à prendre position les met en difficulté dans la formulation du projet d'intervention. Le lien entre les causes et les conséquences des actions est à accentuer. La bonne analyse de la motricité souvent vue cette année n'est pertinente que quand elle s'opérationnalise explicitement dans un projet d'intervention singulier et spécifique à l'élève observé sur la vidéo.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	L'apparition de cette nouvelle thématique a été globalement correctement appréhendée par les candidats même si certaines réponses apparaissaient comme très générales et peu précises. Cette thématique nécessite une préparation spécifique et renforcée de la part des candidats.

NATATION	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité	Le candidat présente souvent un cadre générique articulé autour d'une modélisation théorique formelle rendant la démonstration déconnectée du support média. Les hypothèses explicatives rendent fréquemment confuses les liens de causes à effets. Les meilleurs candidats s'appuient sur des contenus supports de la démonstration à partir de problématiques présentes dans la vidéo. La discrimination des candidats s'opère, entre autres, par l'utilisation d'indicateurs quantitatifs, liés à l'analyse qualitative.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	Les acquis des élèves sont pris en compte dans la description mais ne sont pas suffisamment exploités dans la démonstration et comme repère de mise en situation. Ils ne servent pas de base à un ciblage chronologique de la motricité de l'élève. L'attention portée sur l'analyse positive de la motricité doit être un indicateur et révélateur du niveau de l'élève.
Projet d'intervention :	Le Projet d'Intervention doit se cibler sur la motricité évolutive de l'élève observé, à court terme, moyen et long terme. Passer de ... à... Le projet d'intervention ainsi que la démarche et les situations d'apprentissage qui en découlent doivent cibler la réussite de l'élève dans le cadre de sa motricité (le niveau N+1) au regard du contexte de la vidéo.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Le candidat se doit absolument de hiérarchiser les hypothèses identifiées pour en extraire des pistes prioritaires. Les meilleurs candidats proposent des situations d'apprentissage pertinentes et choisies au regard de l'analyse de la motricité, contextualisées. Les candidats qui répondent à la question posée dans le cadre du projet à court terme en insistant sur le lien Projet d'Intervention/contenus d'enseignement (les critères de réalisation doivent répondre au problème de l'élève), sont en réussite.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Les connaissances sécuritaires sont maîtrisées par les candidats, mais attention toutefois à respecter strictement la dimension réglementaire des textes sécuritaires de la Natation en milieu scolaire.

ARTS DU CIRQUE	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité	Les meilleurs candidats utilisent un cadre d'analyse pertinent au regard de la logique de l'activité permettant une observation précise tant au regard de la motricité, de l'engagement émotionnel que de la composition. Ce cadre doit être opérationnel et référencé, permettant de faire des choix hiérarchisés pour un projet d'intervention pertinent.
Attention portée sur sur l'analyse positive de la motricité :	L'ensemble des candidats a présenté de bonnes aptitudes à la lecture de la motricité positive comme prérequis à l'apprentissage de nouvelles compétences.
Projet d'intervention :	Le projet d'intervention est souvent adapté mais son opérationnalisation reste partielle. Les meilleurs candidats explicitent leur projet à court terme par une ou 2 situations d'apprentissage. Ils projettent également leur intervention à moyen et long terme en rapport étroit avec ce qui a été présenté à court terme. Il n'est pas attendu de déroulement de leçon avec tous les aspects organisationnels. Les meilleurs candidats sont capables de développer un projet articulant le développement de la motricité circassienne et l'enrichissement artistique au service d'un propos. Un traitement centré sur de simples situations proches de celles développées en danse entraînerait une réponse au sujet qui resterait partielle.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Les situations d'apprentissage qui en découlent doivent alors servir ce projet pour résoudre les problèmes identifiés tant au niveau technique qu'artistique afin de circonscrire la totalité de l'essence de l'activité. Les meilleurs candidats savent utiliser des situations pertinentes (et non plaquées) au regard des problèmes identifiés afin d'aider l'élève à progresser. Ces situations articulent avant tout faisabilité, précision et efficacité afin de percevoir les progrès chez l'élève ou le groupe d'élèves Une connaissance approfondie de l'activité (artistes, œuvres contemporaines, technique, scientifique, terminologique, prise d'information, etc... dans les différentes familles de la discipline) et de la logique de la compétence attendue (Gestuelle élaborée, complexe et originale au service d'un propos saisissant – présence d'émotion) est souhaitée pour servir au mieux le projet d'intervention professionnel. Les connaissances liées à l'enrichissement du répertoire technique dans les 3 familles est attendu.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Les candidats sont capables, en général, de repérer les enjeux sécuritaires, de les analyser et de présenter une réponse adaptée aux problématiques.

COURSE D'ORIENTATION	Constats et commentaires sur la prestation du candidat	
Analyse de la motricité	Les points forts	Les candidats utilisent les différentes informations mises à disposition au sein du sujet : les vidéos, la trace dynamique, le graph vitesse et depuis cette année un tableau de paramètres de temps, de distance et d'allure.
	Les erreurs principales à éviter	Une majeure partie des candidats a traduit l'allure réelle par Réduction Kilométrique (RK). L'allure réelle constitue le rapport entre la distance réellement réalisée (et non la distance au trait) et le temps réalisé
	Pistes	Nous invitons les candidats à passer d'une juxtaposition d'informations extraites des différents médias à une mise en relation entre les informations jugées pertinentes en prise avec le projet d'intervention
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité	Les points forts	Dans une très grande mesure, les candidats décrivent un « déjà-là » chez l'élève en s'appuyant sur les médias à disposition.
	Les erreurs principales à éviter	Souvent les candidats présentent un cadre d'analyse en début d'exposé et ne s'y réfèrent plus pour organiser les points positifs. Des pans d'analyses sont donc souvent omis dans l'état des lieux de ce que l'élève sait faire.
	Pistes	Nous invitons les candidats à s'appuyer sur « un déjà-là » en vue d'envisager la progression personnalisée. Par ailleurs les bons candidats sont capables d'exploiter l'analyse positive pour faire un état des lieux des compétences de l'élève qui attestent de ses capacités à gérer sa sécurité sur un parcours.
Projet d'intervention	Les points forts	A l'issue d'un temps d'analyse, les candidats définissent un projet d'intervention à court terme. Ils envisagent une évolution dans une temporalité plus grande. Ce dernier se concrétise le plus souvent par une situation d'apprentissage évolutive.
	Les erreurs principales à éviter	Très souvent, les candidats piochent dans un catalogue de situations connues. Cette dernière est censée faire progresser l'élève du simple fait de l'y « plonger » (tâche magique).
	Pistes	Nous invitons les candidats d'une part à s'emparer des situations et à décrire un élève qui apprend et d'autre part à envisager un temps de vérification des connaissances acquises.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention	Les points forts	Les éléments saillants retenus de l'analyse de la motricité sont en général pertinents pour permettre la construction d'un pas en avant spécifique aux caractéristiques de l'élève.
	Les erreurs principales à éviter	Toutefois, trop souvent le PI proposé semble plaqué, ou très flou par rapport au constat initial.
	Pistes	Il faut dépasser l'idée de problème majeur ou mineur dans le sujet. Toutes les pistes identifiées pendant l'analyse deviennent recevables dès lors que le candidat est capable de démontrer qu'il sera capable, grâce à son intervention de faire progresser l'élève spécifiquement sur l'élément qu'il aura ciblé

COURSE D'ORIENTATION (suite)	Constats et commentaires sur la prestation du candidat	
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique	Les points forts	Les candidats connaissent l'esprit des textes officiels de référence, mais font souvent preuve d'imprécision sur leur contenu. Les mesures de sécurisation passives sont maîtrisées (c'est toutefois plus aléatoire pour la sécurité active de l'élève).
	Les erreurs principales à éviter	Les propositions des candidats ne sont pas toujours fonctionnelles. Par exemple, la définition d'un Azimut retour, dans le cas d'un élève qui ne maîtrise peu voire pas la boussole, est problématique. Lors de l'entretien, les questions liées à la sécurité, se sont traduites par des moments de tension. Les candidats semblent redouter cette thématique. Le questionnement sur la sécurité n'a pas pour objectif de les mettre en défaut mais simplement de montrer leur maîtrise du sujet. Les attitudes qui visent à éluder ou esquiver la question desservent les candidats bien plus que leur réponse sincère et faisant appel au bon sens.
	Pistes	Nous invitons les candidats à s'emparer de la thématique de la sécurité et de concrétiser cette dernière au sein même de leur projet d'intervention, notamment en mettant en avant le lien entre ce qui est appris et la capacité à gérer activement sa sécurité (à minima sur le long terme).

ESCALADE	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	Les candidats ont une description cohérente de la motricité qui s'inscrit dans un cadre d'analyse choisi. Toutefois, l'analyse de la motricité en escalade gagnerait à être davantage associée au support (configuration prises et reliefs, ouverture). A partir de cette analyse, ont été valorisés les candidats capables d'identifier un ou plusieurs problèmes prioritaires limitant la progression de l'élève. Cette identification doit permettre d'émettre des hypothèses hiérarchisées et/ou systémiques débouchant sur un projet de transformation à court, moyen et long terme.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	La description des acquis est généralement bien prise en compte par les candidats, toutefois le jury déplore qu'elle soit peu utilisée au service du projet d'intervention. En escalade, nous conseillons aux candidats de prendre en compte les acquis de la motricité au travers de différents filtres (sécuritaires, lecture, techniques de progression...). Oser questionner le support (configuration + ouverture) ...
Projet d'intervention :	Le projet d'intervention (PI) à court terme est plutôt bien formulé, il se dégrade à moyen et long terme. Nous regrettons la difficulté d'envisager cette continuité dans le temps le rendant parfois incohérent, simpliste voir hors sujet. En escalade, le PI à court terme mériterait d'être associé, ajusté et contextualisé au regard du support. Nous conseillons aux candidats d'intégrer le support à travers une ouverture explicite, réfléchie et détaillée dans laquelle les prises de mains ET de pieds sont associées systématiquement pour transformer la motricité. Le PI à moyen et long terme ne doit pas se résumer à un changement de modalité de pratique (de la moulinette à la tête, de la dalle au devers) mais au contraire être envisagé au regard d'une progression motrice.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	L'articulation est généralement implicite à court terme et quasi inexistante à moyen et long terme. Nous constatons une démarche inversée : le candidat semble se sécuriser en présentant des situations d'apprentissage connues et maîtrisées qu'il raccroche maladroitement à des éléments non significatifs de l'analyse motrice. Le jury conseille aux candidats davantage de justifications explicites du projet d'intervention découlant de l'analyse, en utilisant le support (configuration, prises, ouverture) pour justifier cette articulation.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Les candidats doivent s'adapter aux aspects sécuritaires propres à chaque activité et connaître les protocoles liés à la pratique. Bien qu'en progrès, nous constatons encore des manques inacceptables et rédhibitoires à ce stade de la formation. Nous attendons du candidat qu'il soit capable d'expliquer oralement en associant la gestuelle correspondante. Il semble inenvisageable de prétendre enseigner l'escalade sans une maîtrise rigoureuse de ces aspects sécuritaires.

CANOE-KAYAK	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	Les candidats perçoivent l'élève selon ses différentes dimensions (affectives, cognitives, motrices...). Cependant le lien entre ces ressources n'est pas toujours exploité. Les candidats font souvent une lecture de la vidéo partielle en occultant des éléments significatifs. Par exemple certains soulignent un problème lié à l'équilibre et occultent les éléments environnementaux qui y sont associés. Les meilleurs candidats, par leur bonne connaissance de l'APSA, dépassent la simple analyse technique pour apporter une vision plus systémique de la motricité de l'élève.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	La motricité est souvent étudiée en termes de manques et de besoins et plus rarement en termes d'acquis. L'analyse positive de la motricité de l'élève est présente chez les meilleurs candidats, c'est donc un axe de discrimination. Son exploitation dans le choix des transformations doit être par ailleurs renforcée. Cette analyse positive est plutôt bien décrite au plan moteur, mais superficielle lorsque le candidat envisage d'évoquer les rôles sociaux. Les candidats ont une connaissance de l'activité globalement satisfaisante, mais la spécificité de la motricité de l'élève dans celle-ci, doit être davantage approfondie. Les acquis techniques de l'élève dans l'APSA sont plutôt bien cernés mais peu envisagés dans leur progressivité. L'analyse de la compétence technique manque souvent de nuances et de progressivité.
Projet d'intervention :	Le jury conseille aux candidats d'envisager des situations évolutives, et moins fermées que celles généralement présentées. Les projets d'intervention restent très circonscrits à un élément identifié de façon isolée. La globalité de la motricité du kayakiste n'est pas vraiment envisagée.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Pour la majorité des candidats les situations présentées établissent de façon plus pertinente que les années précédentes le lien avec le constat initial. Pour autant, la dimension éducative des apprentissages est encore peu soulignée. Dans l'ensemble le lien est plutôt cohérent, et il s'agit au demeurant d'un paramètre déterminant de discrimination. Les candidats sont globalement assez performants sur les apprentissages à court terme, spécifiques à l'activité et bien moins à l'aise lorsqu'il s'agit d'évoquer le moyen et long terme.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	La consigne globale sur les dispositifs de sécurité est à présent prise en compte par la majorité des candidats. Le souci préventif est à présent prégnant, mais sa mise en œuvre est souvent plus approximative. Les aspects sécuritaires en liaison avec les attendus de fin de cycle et de fin de lycées sont connus mais très peu mis en œuvre lors de la présentation du projet d'intervention et surtout peu en liaison avec les spécificités de l'APSA.

DANSE	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	Les candidats ont une lecture plutôt pertinente et juste, voire une très bonne analyse de la motricité et c'est un point fort. Utilisation quasiment systématique d'un cadre d'analyse clair et référencé. (Référence également à Tizou Perez et Annie Thomas, G Braon, LABAN) Il est conseillé aux candidats de faire des choix dans les indicateurs du cadre d'analyse et de les hiérarchiser en axes (le prioritaire et secondaire), en distinguant les projets à court, moyen et long terme. La motricité est décryptée souvent avec les hypothèses explicatives, en lien avec des ressources mobilisées, la notion de priorité/hiérarchie est présente mais sans être justifiée. Il est attendu que le candidat PRENNE EN COMPTE DE LA COMMANDE DU SUJET avec une vigilance sur l'élève ou les élèves à observer. L'erreur principale à éviter est de limiter l'analyse à la motricité d'un danseur lorsque par exemple « l'élève à observer est le duo ». Le jury relève une confusion de certains candidats entre les composantes TEMPS/ ENERGIE. Une piste serait par exemple d'approfondir l'observation sur la composante du temps par le rapport musique/mouvement et musicalité du corps. Les connaissances théoriques sont parfois manipulées maladroitement avec des conclusions hâtives.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	Les candidats font l'effort de repérer des points positifs dans la motricité des élèves et parlent d'acquis, « de déjà là » (par exemple : « l'élève a acquis une conscience de l'espace proche, utilise sa kinesphère, les contacts sont variés dans le haut du corps (dos, main, coude, etc. »). Les meilleurs candidats l'utilisent comme levier pour progresser et faire passer l'élève au niveau d'acquisition supérieur (N+1). Certains candidats restent cependant en difficulté pour situer les acquis et besoins des élèves au regard des attendus pour le niveau concerné.
Projet d'intervention	Les meilleurs candidats exposent un Projet d'Intervention (PI) en termes « passer d'un danseur /d'un duo... à un danseur/un duo..... ». Ils envisagent un axe majeur (ou prioritaire) et mineur (ou secondaire) d'intervention. Si le projet à court terme est bien défini, il est conseillé aux candidats d'explicitier /préciser le PI à moyen et à long terme dans une temporalité (séquence, cycle...) La situation d'apprentissage présentée permet le plus souvent de placer l'élève en activité, mais n'entraîne pas toujours une transformation motrice (progrès implicite). Conseils pour les candidats : - Expliciter comment et pourquoi l'élève se transforme pour éviter la « magie de la situation » - Préciser les critères de réussite pour permettre à l'élève de savoir s'il apprend. - Maîtriser l'œuvre chorégraphique présentée pour ancrer l'intervention. Elle doit être adaptée à la situation d'apprentissage et aux élèves pour être efficace.

DANSE (suite)	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Chez la grande majorité des candidats, le jury constate la volonté d'articuler l'analyse de la motricité et le PI (par des axes majeur/prioritaire et mineur/ secondaire). Conseils pour les candidats : ▪ La ou les situations d'apprentissage doivent être cohérentes avec le PI sans être traitées superficiellement. ▪ S'appuyer sur l'analyse motrice pour choisir avec pertinence parmi les composantes du mouvement. ▪ La situation d'apprentissage doit être outillée précisément pour être fonctionnelle et faire progresser l'élève, par exemple : « comment l'élève sait que son geste est ample ? quels critères de réussites (types d'articulations en jeu, nombre, qualité, poids...), variété des contacts... »
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Le point sécuritaire a été le plus souvent relevé quand il était nécessaire d'en faire état. Les candidats ont su traiter : - La question du port ou non de chaussures /chaussettes adaptées au sol - La gestion des contacts, rentrer dans la sphère intime de l'autre Pistes à envisager : - La sécurité affective : gêne, estime de soi, se produire devant un groupe, adolescence, la mise en place d'un climat permissif, de confiance - Le travail en mixité de genre - La question des portés, des chutes, des sauts (et aussi l'échauffement qu'il convient de mener) ...

GYMNASTIQUE	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	Les candidats utilisent une méthodologie très analytique. Des filtres ou des grilles référencées sont parfois utilisées, avec des difficultés à hiérarchiser les problèmes repérer. Le code UNSS est utilisé (valeurs des éléments, pénalités et exigences) avec parfois des auteurs qui proposent des grilles de lecture.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité	L'analyse positive de la motricité par les candidats est irrégulière et essentiellement centrée sur la typologie des ressources. Elle reste souvent centrée sur les verbes d'action (Goirand)
Projet d'intervention	Les candidats présentent un projet d'intervention de forme très globale et la plupart du temps sans indicateurs explicites. Il est générique sur un élève qui ne « réussit pas » à un élève qui « réussit dans son activité gymnique ».
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention	L'articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention est assez logique avec une intention visible de créer une cohérence verticale mais elle doit être explicitée. Les candidats font preuve d'une cohérence méthodologique dont il conviendrait d'en préciser le contenu.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique	Il est souvent évoqué de manière spontanée mais reste assez dépendant de la nature du sujet. Les entrées sont diverses : dispositif observé, adéquation ressources/contraintes, et situations d'apprentissages proposées.

BASKET-BALL	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	Le cadre d'analyse est présent mais les candidats ont des difficultés à sélectionner les analyseurs pertinents. Le fil conducteur entre comportements objectivés, hypothèses et transformations est nécessaire et doit être plus explicite. La justification est souvent globale et implicite. Le jury doit très souvent lors de l'entretien clarifier les liens et restructurer la pensée du candidat. Éviter de plaquer un cadre d'analyse en basket sans prendre en considération la nature du sujet. Les candidats doivent réfléchir à des repères concrets et précis en termes compréhensibles pour les élèves.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	Une part importante de candidats tend à analyser de manière positive la motricité mais ils restent encore essentiellement centrés sur les obstacles. Les meilleurs candidats identifient une motricité positive et s'appuient sur les acquis qu'ils ont identifiés. L'analyse reste globale et superficielle en basket mais, surtout, n'est pas en lien forcément avec le niveau de ressources des élèves. Les acquis moteurs doivent être en lien avec les ressources des élèves pour devenir un véritable levier utile à la définition de leur projet Les candidats doivent identifier des attitudes (individuelles et collectives) et offrir de réelles plus-values à partir de cette identification.
Projet d'intervention :	Les candidats ont compris la nécessité de passer d'un état A à un état B. Ils formalisent assez bien le court terme. Toutefois, certains candidats ne ciblent pas l'objectif prioritaire issu de l'observation de la vidéo (situations plaquées, « magiques », juxtaposées) Il ne suffit pas de le dire pour montrer au jury que les élèves apprennent. Les remédiations et les variables didactiques pertinentes valorisent la prestation des candidats. En basket-ball, le moyen terme doit devenir davantage réalisable et opérationnel (contenus d'enseignement). Les candidats doivent également réfléchir au long terme (souvent un allant de soi). Les candidats ont des difficultés réelles à concevoir une évaluation sur le projet d'intervention à court terme (utilisation du score parlant, gagner ou perdre avec la manière...) dont ils font état.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Les meilleurs candidats ciblent et hiérarchisent les obstacles en s'appuyant sur les acquis et les profils d'élèves (ils différencient les élèves de CAP et de Bac Pro par exemple) pour construire et justifier leur projet d'intervention (aller-retour constant entre les situations et l'analyse) Les meilleurs candidats font le lien entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention en ciblant les éléments les plus pertinents que recèle l'activité basket-ball et les principales ressources sollicitées. Cette articulation est essentielle.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Globalement, les protocoles de prévention sont plutôt connus et maîtrisés. Un manque de précision dans cet aspect sécuritaire (notamment sur la sécurité passive) avec des réponses stéréotypées est observé, pour ne pas mettre en danger les élèves et ne pas prendre de risque. En basket-ball, le temps d'effort, le niveau d'engagement mais, également, l'arbitrage sont trois axes qui doivent être pris en considération dans la gestion de la sécurité Les explications relatives à l'arbitrage et leurs adaptations doivent gagner en clarté et en pertinence.

RUGBY	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	Le cadre d'analyse est la plupart du temps préparé et organisé. La motricité est bien lue mais les hypothèses ont du mal à être formalisées.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	La motricité reste le plus souvent lue en termes de besoins ou de manques même si certains candidats ont compris l'importance de cet aspect. Certains points forts sont repérés mais dans la grande majorité, les candidats omettent de relever et d'utiliser les points positifs ou restent trop vagues.
Projet d'intervention :	Le projet d'intervention est formulé mais le plus souvent à court terme. Le moyen et le long terme apparaissent en conclusion seulement. Il ne prend pas suffisamment en compte les acquis. Le candidat ne traite pas suffisamment le 1 contre 1 et reste sur de l'effectif réduit ou total (le candidat peut proposer un autre système que ce qu'il voit sur la vidéo).
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Cette articulation reste difficile et le projet ne répond pas, le plus souvent, aux besoins émis, aux hypothèses formulées... Les candidats oublient très souvent d'utiliser les acquis ou les points forts des élèves. Les situations proposées restent souvent maladroites dans les consignes ou peu en rapport avec le projet d'intervention.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	La sécurité a été travaillée, préparée et le « protéger-alerter-secourir » intégré. Les candidats repèrent souvent les différents problèmes de sécurité sur les vidéos. Sur la mise en pratique : des erreurs dans la gestion des accidents.

TENNIS DE TABLE	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	On constate une analyse globale de la motricité avec des grilles plutôt pertinentes. La prise en compte de la gestion du rapport de force est assez fréquente. Cette année la tablette n'a pas été un point d'appui pour les candidats qui n'ont pas sollicité les jurés. La motricité du pongiste est envisagée sous différents angles : technique, stratégique, affectif, cognitif. Les candidats sont plutôt efficaces sur ce point. Les hypothèses explicatives comportementales sont par contre citées en termes de manque.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	L'analyse positive de la motricité est systématique, mais les candidats mentionnent toujours les freins et les obstacles. Les points forts sont cités très régulièrement. Une focale sur l'engagement de l'élève dans la situation apporte une plus-value à cette analyse.
Projet d'intervention :	Le projet est limité à une ou deux situations, le moyen terme et le long terme sont cités mais peu approfondis. Certains candidats présentent une situation évolutive et sont parfois desservis par cette stratégie lorsqu'elle n'est pas maîtrisée. Le projet ressemble parfois à une EPS qui n'est plus d'actualité. Une situation fermée, puis un simple réinvestissement en match. Cette démarche dessert généralement le candidat.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	C'est clairement le point faible et le moment où le candidat est en difficulté. Malgré une analyse souvent juste, les candidats ont tendance à repartir dans une pédagogie des manques (en ciblant un obstacle par exemple), perte de cohérence entre l'analyse et le projet. La gestion du rapport de force n'est pas utilisée dans l'élaboration du projet d'intervention. Le moyen terme, le long terme sont anecdotiques et n'apportent pas de réelles plus-values à l'exposé. Le service est souvent envisagé sur du long terme, ce qui est un non-sens par rapport à la logique de l'activité.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Cet aspect est traité de façon formelle, les candidats sont extrêmement soucieux de ne pas être disqualifiés sur ce point, mais cela a été peu déterminant en tennis de table.

VOLLEY-BALL	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	L'analyse de la motricité permet de relever régulièrement les comportements essentiels à observer. Les candidats prennent en compte tant les aspects individuels que les aspects collectifs des comportements des élèves. Par contre, la prise en compte du rapport de force n'est pas suffisamment en lien avec cette analyse.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	L'analyse positive de la motricité donne lieu à un listing d'acquis observés à partir des comportements des élèves sur la vidéo mais ceux-ci ne sont pas souvent réinvestis lors du projet d'intervention. Les candidats n'utilisent pas les acquis observés (technique, tactique, attitude, engagement) pour justifier leur projet d'intervention et ne sont en aucun cas traités dans ce projet.
Projet d'intervention :	Le projet d'intervention professionnel se limite trop souvent à un projet à court terme, assimilé à une situation plaquée, magique et non évolutive. Le projet d'intervention à court terme ne prend pas toujours en compte la logique du champ d'apprentissage et répond à une vision plutôt techniciste de l'activité. Les projets d'intervention à moyen et à long terme s'appuient sur l'analyse du rapport de force mais restent souvent une progression théorique voire stéréotypée.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	L'articulation se retreint trop souvent au projet d'intervention à court terme, rarement pertinente. Les projets à moyen et court terme sont évoqués mais restent décontextualisés. Les meilleurs candidats proposent une hiérarchisation des acquisitions dans les dimensions motrices pour anticiper l'activité des élèves dans les situations proposées mais les dimensions méthodologiques et sociales restent superficielles. Le candidat doit proposer une situation qui résout véritablement les problèmes observés dans son analyse de la motricité. L'objectif du projet d'intervention doit répondre aux hypothèses identifiées. Il doit influencer positivement la motricité de l'élève et les acquisitions recherchées doivent transparaître de façon explicite. Le projet à moyen terme doit être opérationnel. Les candidats réalisant les meilleures prestations doivent tirer profit des observations demandées aux élèves dans leur projet d'intervention, pour les rendre réflexifs et acteurs au profit de leurs apprentissages. Les acquisitions motrices, méthodologiques et sociales doivent permettre une dévolution appropriée au niveau de classe. Les situations proposées doivent être évolutives, cohérentes et pertinentes au regard des différentes transformations choisies. Le candidat doit faire vivre ses propositions au travers d'adaptations et de régulations.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Les candidats sont vigilants face aux aspects sécuritaires et la gestion des accidents liés à la pratique dès l'exposé. Les candidats sont capables d'anticiper les risques dans leur projet d'intervention et de gérer correctement des élèves blessés.

HANDBALL	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	L'utilisation d'un cadre d'analyse est très souvent une plus-value sur l'analyse de la motricité et permet plus aisément d'en extraire les comportements pertinents. Le candidat peut ainsi dépasser une lecture descriptive, chronologique et événementielle. Un cadre d'analyse fonctionnel permet l'articulation des intentions et comportements collectifs et individuels dans l'activité ainsi qu'une analyse opportune du rapport de force dans la phase de jeu observée. Ceci conditionne également l'émergence du (des) problème(s) prioritaire(s) à traiter.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	Une attention est portée, souvent dès l'exposé, sur le « déjà là » et les acquis des élèves. Une préoccupation se dégage dans la phase initiale de l'analyse. Cependant les constats ne sont que peu réinvestis ou ne servent pas de levier par la suite. Les savoir-faire, souvent focalisés sur les comportements individuels des joueurs, ne constituent que peu souvent le terreau du projet d'intervention. Le bon candidat s'appuie sur les acquisitions pour extraire les comportements à enrichir ou transformer.
Projet d'intervention :	Nous relevons des projets d'intervention « plaqués », génériques qui ne déclinent que peu les AFC/AFL ou AFLP et peu spécifiques au public observé et aux constats préalablement soulignés. Des difficultés à prioriser et faire des choix se révèlent alors. Il est souvent difficile de percevoir un lien explicite entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention qui doit nécessairement en découler Un projet précis et spécifié dans l'APSA permet au candidat d'élaborer une ou des situation(s) d'apprentissage fonctionnelle(s) facilitant le « pas en avant » et la transformation des élèves. L'articulation des transformations nécessaires sur le plan individuel et collectif demeure rare et la continuité entre les projets d'intervention à court, moyen, long terme est très inégale. Un système de décompte de points (score parlant) ou de simples consignes données aux joueurs sont souvent perçus comme conditions suffisantes à la transformation de la motricité.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Les candidats bien préparés établissent une cohérence entre l'analyse et les choix effectués. Des difficultés à prioriser les choix dans l'opérationnalisation demeurent. L'articulation reste parfois fragile, un manque de cohérence entre les choix réalisés et leur mise en œuvre se révèle régulièrement. Le bon candidat propose une ou des situation(s) fonctionnelle(s) en lien avec la transformation visée et dont les aménagements didactiques anticipent des variables adaptées aux réponses potentielles des élèves. La transformation de la motricité est postulée en articulant les intentions collectives et les savoir-faire individuels. A contrario, le projet d'intervention est parfois déconnecté de l'analyse ou reste trop générique se contentant d'envisager de renverser le rapport de force.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Le bon candidat, dès l'exposé, témoigne d'une préoccupation sécuritaire (souvent sur les aspects liés à la sécurité passive) mais c'est la plupart du temps dans l'entretien que des connaissances relatives à la fois à la sécurité passive, active et affective, se révèlent de manière globalement satisfaisante. Le contact étant inhérent à l'activité handball, la préoccupation de l'aménager en milieu scolaire est souvent satisfaisante et témoigne d'une réflexion anticipée du candidat. La sécurité affective n'est que peu souvent perçue comme préoccupation saillante mais des connaissances se révèlent au cours de l'échange avec le jury.

JUDO	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	L'analyse des candidats est précise et ciblée sur un problème rencontré par l'élève. Les candidats proposent la plupart du temps un cadre d'analyse structuré. Il serait intéressant de relever plusieurs pistes, de faire un choix qui articule les hypothèses explicatives et les conséquences sur les apprentissages. Les candidats adaptent leur cadre d'analyse aux situations de Tachi-Waza, Ne-Waza. Les cadres sont référencés mais aussi adaptés à une analyse macroscopique et microscopique de la motricité du judoka.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	Le candidat réalise un constat sommaire mais ne s'en sert pas pour la construction du projet d'intervention. Le candidat évoque les pré-requis (savoir chuter, appréhension du contact) mais ne les utilise pas dans les situations d'apprentissage.
Projet d'intervention :	Les situations d'apprentissage ne répondent pas toujours de manière cohérente au projet d'intervention à court terme mais une progression, une évolution est souvent proposée. Les propositions de situations sont souvent les mêmes et n'utilisent pas la richesse des situations d'étude possibles. Les variables didactiques ne permettent pas de réguler le degré d'opposition et ne prennent pas en compte les comportements des élèves observés dans la situation. Le projet d'intervention à court terme s'articule rarement au moyen et long terme. Les candidats utilisent les différents exercices conventionnels (UCHI KOMI, NAGE KOMI, YAKU SOKU GEIKO, KAKARI GEIKO, etc.). Une évolution entre les exercices est proposée mais elle reste trop souvent implicite (passage du YAKU SOKU GEIKO au KAKARI GEIKO). A l'intérieur de chaque exercice, il est attendu que le candidat développe des régulations variées permettant le pas-en-avant de l'élève, s'éloignant ainsi de la magie de la tâche.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Le projet d'intervention est en lien avec un problème identifié dans la vidéo mais son opérationnalisation manque de pertinence. Le candidat identifie des axes d'amélioration possibles (créer une opportunité pour projeter vers l'arrière, adopter une posture permettant d'esquiver et de contrôler les actions adverses...) mais peine à proposer des situations fonctionnelles qui opérationnalisent les axes identifiés.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Les éléments de la vidéo ont été systématiquement relevés. La sécurité passive est maîtrisée. La sécurité active est à renforcer sur le pôle des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux. Les candidats identifient rapidement les préalables au savoir chuter et faire chuter sans risque. Les consignes permettant de vivre un combat (RANDORI) en toute sécurité (passive et active) restent à développer, notamment au niveau des rôles sociaux.

BADMINTON	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	Les candidats analysent la motricité de l'élève observé à partir d'un cadre adapté à l'activité badminton. Cependant : - la logique reste encore trop descriptive : il conviendrait de relier davantage, plus explicitement et directement les constats observés à des causes (hypothèses et ressources mobilisées). - le recours à un cadre et à des filtres d'analyse précis ne doit pas faire l'économie d'une approche globale de l'élève dans l'histoire du point : le situer de manière globale dans le rapport de force et dans ses attendus de fin de collège/lycée/lycée professionnel.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	Une véritable attention a été portée sur l'identification des « bosses » souvent observées sur la vidéo, mais assez peu analysées. Partir des « bosses » pour construire un projet d'intervention reste encore un point à améliorer.
Projet d'intervention :	Un projet « d'intervention » à court terme et « d'intentions » à moyen et long terme est bien présent dans l'exposé des candidats. La cohérence entre le court, moyen et long terme reste à améliorer. Le projet d'intervention à court terme est traduit par les candidats comme un projet de transformation visant à « passer d'un élève qui... à un élève qui.... » Le projet d'intervention est généralement focalisé sur la motricité, des efforts ont été portés sur la formulation d'un projet visant aussi les différents AFC/AFL/AFLP. Concernant le projet d'intervention à court terme, il convient de mieux choisir et cibler les types de situations d'apprentissage retenues. Certains candidats ont présenté 3 situations différentes sous la forme multi-volant, routine, match (alors qu'il est attendu plutôt « 1 à 2 SA »). Les candidats ont tendance à construire et proposer des contenus uniquement dans les situations décontextualisées (surtout autour de la technique). Ils laissent alors penser que l'approche technique se travaille sans être liée à une intention tactique particulière, et qu'en match, l'élève n'apprend rien ou ne développe pas de ressources nouvelles par rapport à une situation de multi-volant par exemple.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Le projet d'intervention des candidats s'appuie bien sur des éléments identifiés sur la vidéo. Cela dit, ces derniers ne sont pas toujours clairement justifiés et présentés comme prioritaires. Les éléments avancés constituent souvent les manques ou points faibles à corriger plutôt que les « bosses » ou acquis à renforcer. Les candidats n'explicitent pas assez les ressources développées et à travailler dans le projet d'intervention à court terme.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Nous avons souvent observé une centration des candidats sur les petits aménagements matériels susceptibles d'assurer l'intégrité physique des joueurs en badminton. Exemple : lattes antidérapantes pour construire des zones. En revanche, à l'échelle du dispositif, des consignes et des contenus donnés, la question des aspects sécuritaires reste souvent non maîtrisée. De nombreux candidats manquent de lucidité sur les risques susceptibles d'apparaître au cours d'une situation d'apprentissage (ex. : des volants qui s'accumulent sur le terrain lors d'un multi-volants). Aussi, la sécurité n'est que rarement pensée et énoncée dans le choix des contenus moteurs.

SAVATE BOXE FRANCAISE	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	De façon générale, tous les candidats s'appuient sur un cadre d'analyse construit et opérationnel. Tous les candidats ont organisé leur analyse en distinguant les phases d'attaque et de défense. Cependant le rapport de force n'est pas toujours traité et analysé.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	Nous avons pu remarquer que les candidats étaient soucieux de prendre en compte les aspects positifs de la motricité. Prise en compte des déplacements, des prises d'initiative, des types d'armes utilisées et des moyens de défense (parades, esquives).
Projet d'intervention :	Le projet d'intervention est toujours annoncé en termes de « passer de...à... ». Globalement, ceux annoncés, prennent en compte la logique interne de l'APSA.
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	Le candidat essaie d'articuler son analyse de la motricité avec sa proposition de projet d'intervention. Un cadre est présenté mais les liens avec le projet sont souvent implicites. Les meilleurs candidats sont capables de s'appuyer sur l'analyse de la motricité pour proposer un projet d'intervention opérationnalisé. La plupart du temps, les candidats s'appuient sur des moments saillants de l'analyse vidéo pour justifier leur choix de projet d'intervention. Cependant, l'opérationnalisation est souvent en décalage.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Tous les candidats ont pris en compte l'aspect sécuritaire. La sécurité active et passive est abordée mais la mise en œuvre de la sécurité active est encore fragile et/ou implicite.

FOOTBALL	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Analyse de la motricité :	L'analyse est souvent pertinente, à l'aide d'un cadre plus ou moins adapté, souvent descriptive mais exhaustive. Conseils pour les candidats : - Faire des liens entre l'analyse et les hypothèses explicatives - Hiérarchiser les d'hypothèses citées - Identifier des zones d'évolution et des intentions tactiques s'y référant - Proposer un cadre d'analyse reposant sur l'aspect collectif et individuel en référence à l'espace, le rapport de force, la motricité, ... - Opérer des choix à l'issue de l'analyse - Différencier zones de jeu et intention tactique Le candidat doit prendre conscience que le bandeau d'évaluation valorise le décryptage de la motricité qui ne peut se confondre à une simple description voire un commentaire de celle-ci.
Attention portée sur l'analyse positive de la motricité :	Quelques candidats font un catalogue des acquis sans toutefois s'en resservir dans la proposition de leur Projet d'Intervention (PI) le rendant trop souvent inopérant. L'analyse positive de la motricité doit permettre de renforcer la cohérence du PI. Le PI se résume souvent à des acquis collectifs liés à l'organisation de l'équipe ou alors à des acquis individuels en relation avec la technique du PDB ou affectifs. L'utilisation des acquis des élèves comme appui du projet d'intervention est un critère déterminant pour un positionnement en bandeau 4
Projet d'intervention :	A court terme le PI s'appuie sur le problème à traiter sans tenir compte des acquisitions des élèves Où souvent une seule véritable situation est proposée. La situation présentée est souvent plaquée et peu adaptée au niveau des élèves et déconnectée de l'analyse réalisée par le candidat. Le lien avec le socle et/ou les programmes est souvent formel. Les PI à moyen et long terme restent peu exploitables et sont trop souvent annoncés dans les dernières secondes de l'exposé. Conseils pour les candidats : - Éviter une première situation faisant apparaître le problème traité. - Rechercher une cohérence entre l'objectif poursuivi, l'organisation mise en place et les consignes données afin de faire émerger des contenus adaptés pour faire progresser les élèves. - S'assurer que l'aménagement matériel et humain permette de mettre l'élève en situation d'apprendre - Éviter les catalogues de variables mais envisager en quoi la variable utilisée amène une transformation des élèves et leurs progrès Par exemple : proposer une première situation sur le court terme et une deuxième plus axée sur le moyen terme.

FOOTBALL (suite)	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
Articulation entre l'analyse de la motricité et le projet d'intervention :	L'articulation entre l'analyse de la motricité et le PI a été présenté par l'ensemble des candidats. Les meilleurs d'entre eux ont identifié les points forts des élèves et ont rendu le PI fonctionnel et adapté qui a permis de faire progresser les élèves. Les pistes à envisager : - Rechercher une plus grande cohérence entre le problème identifié et les ressources à développer. - Argumenter les choix au regard de la motricité préalablement identifiée. - Adapter les contenus d'enseignement présentés au niveau des élèves de la vidéo. - Relier les critères de réussite avec l'objectif de la situation afin de les rendre fonctionnels.
Traitement des aspects sécuritaires et de la gestion des accidents liés à la pratique :	Le traitement des aspects sécuritaires et la gestion des accidents a plutôt été opérationnel. Les candidats ont montré une gestion active de la sécurité en réaction à un problème survenu opérationnelle. Par contre, certains candidats se sont trouvés plus en difficulté lorsqu'il a fallu envisager une sécurité plus préventive (échauffement, adaptation de l'intensité, ...). Le candidat est invité à renforcer ses connaissances sur les principes de sécurité active et passive en lien avec l'activité : s'échauffer, prévention des blessures, protocoles d'urgence, suivi médical en section sportive, gestion de l'effort, gestion des inaptitudes, charge de travail en section sportive