



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : Agrégation externe

Section : Éducation Physique et Sportive

Session 2026

Rapport du jury présenté par Madame Véronique ELOI-ROUX, Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), Présidente du jury

Table des matières

Préambule	2
Informations générales et statistiques.....	3
A- Les épreuves de l'admissibilité.....	5
1. Première épreuve d'admissibilité.....	5
2. Deuxième épreuve d'admissibilité	13
B- Les épreuves d'admission.....	21
3. Première épreuve d'admission.	21
4. Deuxième épreuve d'admission	34
5. Troisième épreuve d'admission	46
6. Quatrième épreuve d'admission	65

Préambule

Le concours externe de recrutement de l'agrégation d'Éducation Physique et Sportive continue de susciter une forte motivation chez de nombreux candidats¹ et reste, à ce titre, un concours sélectif. On compte plus de 27 inscrits pour un poste. Toutefois, une grande déperdition de candidats est constatée, depuis plusieurs années, au moment de composer les écrits ramenant le ratio à un peu plus de 9 composants aux deux écrits pour un poste, ce qui conserve tout de même une certaine sélectivité.

Ce concours est également caractérisé par son nombre très important d'épreuves : deux pour l'admissibilité et quatre pour l'admission dont certaines se subdivisent en deux phases (pratique physique et entretien). Il s'agit donc d'un concours très complet dont chaque épreuve sollicite et évalue des compétences diversifiées.

Enfin, quelle que soit l'épreuve, il est attendu un haut niveau de connaissances pluridisciplinaires et des capacités avérées à discuter, analyser, justifier. L'agrégé externe d'EPS doit savoir démontrer qu'il est un expert des apprentissages moteurs et un leader pédagogique engagé au sein de l'établissement.

Les attendus – très ouverts – pour chaque épreuve de cette session 2026 sont précisés dans chaque partie ci-dessous ; des niveaux de prestations sont caractérisés. Ce rapport donne aux candidats admissibles matière à analyser leurs résultats et pourra aider les futurs candidats à se préparer.

Précisons toutefois que, chaque année le jury est souverain pour décider des modalités d'interrogation et d'évaluation des candidats dans le respect des définitions d'épreuves prévues dans l'arrêté et le programme publiés sur le site « devenirenseignant.gouv.fr ».

L'ensemble des membres du jury et du directoire ont fait preuve d'un engagement, d'une exigence et d'un professionnalisme sans faille. Ils ont permis d'assurer les conditions pour que chaque candidat puisse donner le meilleur de lui-même dans le strict respect de l'équité, garantissant ainsi la qualité du recrutement. Qu'ils en soient infiniment remerciés.

¹ Dans un souci de simplification le terme générique « candidat » sera utilisé tout au long de ce rapport ; il englobe les femmes et les hommes qui ont concouru à l'agrégation externe d'EPS.

Informations générales et statistiques

Nombre de postes ouverts au concours : 40

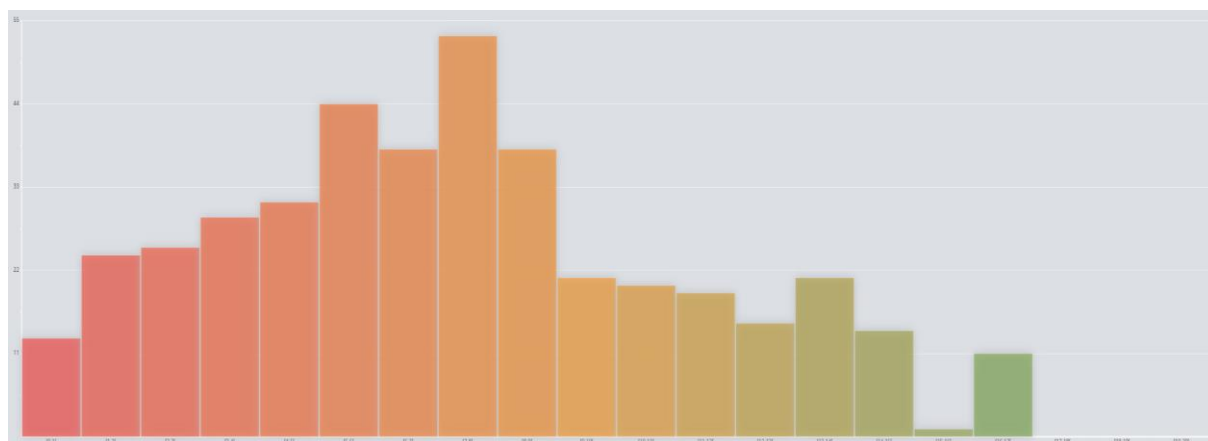
	Inscrits	Composants à l'écrit 1	Composants à l'écrit 2	Admissibles		Admis	%
Femmes	384	154	149	34	38%	16	40%
Hommes	702	267	240	55	62%	24	60%
Totaux	1086	421	389	89		40	

Les femmes représentent 38% des composants et des admissibles ; elles composent 40% des admis.

Les admis ont entre 22 et 30 ans.

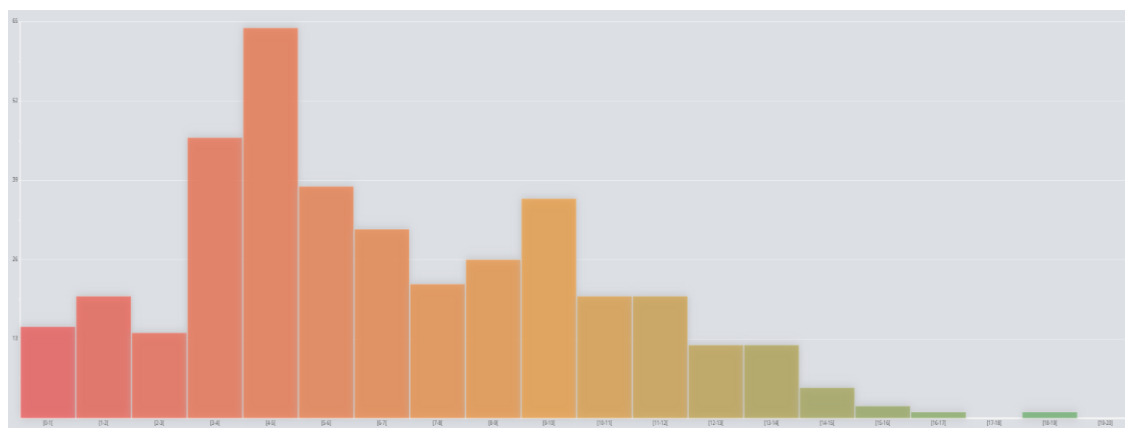
✓ Statistiques par épreuve : L'admissibilité

Première épreuve d'admissibilité



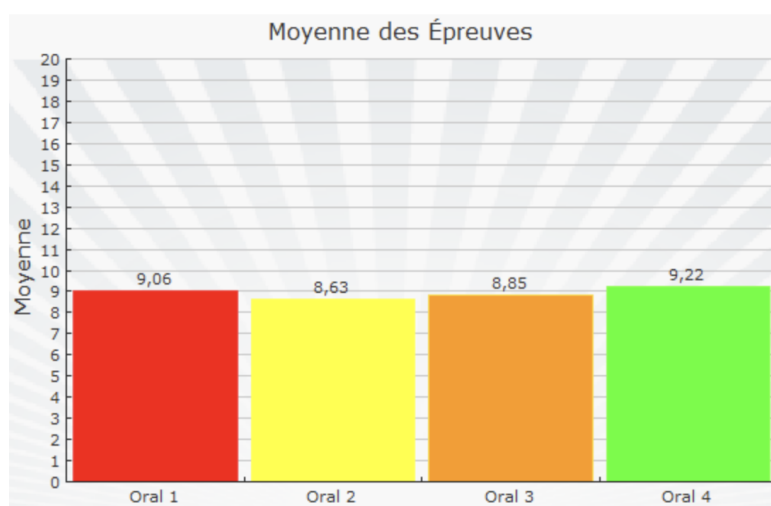
Nombre de copies	417 / 1086
Note minimum	0,25 / 20
Moyenne	7,10 / 20
Note maximum	16,50 / 20
Ecart type	3,90
Quartile inférieur	4,25 / 20
Médiane	7,00 / 20
Quartile supérieur	9,50 / 20
Ecart interquartile	5,25

Deuxième épreuve d'admissibilité



Nombre de copies	385 / 1086
Note minimum	0,50 / 20
Moyenne	6,45 / 20
Note maximum	18,00 / 20
Ecart type	3,55
Quartile inférieur	4,00 / 20
Médiane	5,75 / 20
Quartile supérieur	9,25 / 20
Ecart interquartile	5,25

✓ Statistiques par épreuve : L'admission



A- Les épreuves de l'admissibilité

1. Première épreuve d'admissibilité

(Coefficient 3)

Rappel du sujet

« La femme doit-elle recourir aux mêmes méthodes sportives que l'homme ou adopter d'autres moyens spécialement adaptés à ses ressources physiques ? Nous sommes de ceux qui pensent qu'il faut, en cette matière, tenir compte des différences physiologiques et psychologiques qui séparent les deux sexes. [...] Les filles sont handicapées du point de vue musculaire [...]. Les femmes ont également une vitesse moindre. [...] Enfin, la capacité respiratoire de la femme est nettement inférieure à celle de l'homme [...]. Au moment de la puberté, tandis que le garçon recherche d'instinct les occasions de produire des efforts musculaires intenses, la fille devient, au contraire, plus calme et réservée. Son éducation physique doit se contenter d'être essentiellement « hygiénique ».

Boigey Maurice, *Manuel scientifique d'éducation physique*, Paris, Masson et Cie, 1939 [1923], p. 232-235.

Vous discuterez l'évolution de l'éducation physique des filles en EPS depuis 1918 à partir des propos défendus par cet auteur.

Analyse du sujet

Comme pour les sessions précédentes, le sujet de la session 2026 comprend un extrait d'une dizaine de lignes qu'il s'agit de discuter. Cette année, il était plus particulièrement demandé aux candidats de traiter de l'évolution de l'éducation physique des filles, thématique qui s'ancre dans des problématiques toujours saillantes. Les items du programme pouvaient venir nourrir la réflexion, qu'il s'agisse des enjeux, débats et controverses animant l'éducation physique, de l'histoire des techniques corporelles, des valeurs promues par la discipline ou encore de l'histoire des pratiques physiques de loisirs.

Support du sujet, la citation est empruntée à Maurice Boigey (1877-1952). Même si le programme du concours ne mentionne plus de liste d'auteurs à étudier, le jury attend des candidats qu'ils soient *a minima* en mesure d'apporter quelques précisions sur les concepteurs qui ont marqué l'histoire de l'éducation physique depuis 1918. Maurice Boigey en fait indéniablement partie. Né en 1877 dans une famille aux revenus limités, il réussit brillamment ses études à l'école du service de santé militaire de Lyon et soutient une thèse de médecine en 1900, puis une seconde thèse en 1912 qui lui permet d'être nommé docteur-es-sciences. Positiviste convaincu, il considère les activités physiques comme un remède², qui, bien dosées et scientifiquement étudiées, permettent aux êtres humains de préserver leur santé et leur vitalité. Abordée dans le premier tome de *L'élevage humain* (1917), la question des pratiques physiques est au cœur de ses publications³ lorsqu'il occupe les fonctions de médecin chef de service au centre d'éducation physique de l'école de Joinville de 1918 et 1924. Alors que les préoccupations sanitaires et hygiéniques mobilisent toute l'attention des pouvoirs publics au lendemain de la Première Guerre mondiale, il milite avec ses confrères au sein de la Société Médicale d'Éducation Physique et de Sport (SMEPS) fondée en 1921 et dont il est le vice-président, pour une éducation physique placée sous le contrôle des médecins et dont les exercices seraient étudiés pour correspondre aux besoins physiologiques des élèves selon leur âge, leur sexe et leur niveau de santé. Présent au congrès national et scientifique de l'éducation physique qui se tient à Bordeaux en septembre 1923 où

² Charprier François, « Maurice Boigey 1877-1952 », *La Gazette Coubertin* n°34-35, 2013, p. 19-22.

³ Boigey Maurice, *Physiologie générale de l'exercice physique*, Paris, Payot, 1919 ; Boigey Maurice, *Préceptes et maximes d'éducation physique*, Paris, Payot, 1920 ; Boigey Maurice, *Conférences pour l'école normale de gymnastique et d'escrime de Joinville-le-Pont*, Paris, Masson, 1922 ; Boigey Maurice, *Physiologie appliquée à l'exercice physique*, Paris, Lavauzelle, 1923.

il propose une communication sur le dosage de l'exercice⁴, il fait partie de ces médecins qui entendent dépasser les conflits doctrinaux opposant les promoteurs des différentes méthodes d'éducation physique (hébertistes, suédistes, sportifs) grâce à un éclectisme reposant sur des connaissances physiologiques et médicales⁵. Publié en 1923 et réédité jusqu'en 1954⁶, le *Manuel Scientifique d'éducation physique*, dont est extraite la citation, propose une synthèse particulièrement dense des recherches sur l'éducation physique. Fort de 613 pages et comprenant 22 chapitres, l'ouvrage traite de toutes les questions concernant les exercices du corps : la respiration, la circulation du sang, l'alimentation mais aussi l'influence de l'existence sur les muscles. Illustré à partir des chronophotographies réalisées par Georges Demenÿ lorsqu'il travaillait au laboratoire de physiologie de l'école de Joinville, il comprend aussi des chapitres consacrés à la physiologie des exercices, à l'éducation physique de l'enfant et de l'adolescent et à l'éducation physique féminine (p. 231-252). Alors que le sport féminin connaît un développement conséquent au lendemain de la Grande Guerre⁷, il préconise la mise au point d'une méthode adaptée aux ressources des jeunes filles et des femmes afin de développer leur santé et leur permettre d'assumer leur rôle de mère. Les propos tenus par Maurice Boigey et présentés dans l'extrait du sujet de la session 2026 permettent de saisir le fond de sa pensée. Selon lui, il existerait des différences naturelles (« d'instinct ») entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Celles-ci se constatent sur les plans « physiologiques et psychologiques ». Au niveau physique, elles sont considérées plus faibles à tous points de vue (« développement musculaire », « capacité respiratoire », « vitesse »). Sur le plan psychologique, elles ont des traits de caractère spécifiques qui se dessinent à la puberté (« calme et plus réservée »). Ces différences le conduisent à préconiser une éducation physique « essentiellement hygiénique » pour les jeunes filles et des pratiques éloignées des sports pour les femmes. Or, une telle position n'est pas sans conséquence sur l'éducation physique scolaire. Les propos de Maurice Boigey sont en effet repris dans le manuel de 1925 au sein du paragraphe intitulé « Considérations sur l'éducation physique féminine ». À titre d'exemple, l'affirmation selon laquelle « La femme n'est pas construite pour lutter mais pour procréer » se retrouve dans les deux publications, tout comme d'ailleurs la nécessité de construire une « éducation physique essentiellement hygiénique⁸ ».

En prenant appui sur les textes officiels, sur les pratiques des enseignants et enseignantes comme sur les propositions des concepteurs et conceptrices de l'éducation physique depuis 1918, les candidats étaient invités à étudier la présence (ou non) d'un tel raisonnement dans les éducations physiques proposées aux jeunes filles. Il était pour cela possible de s'appuyer sur les exercices proposés, les supports choisis, la place de la performance et de la compétition, le niveau d'effort demandé, les caractéristiques des gestes imposés, les outils d'évaluation ou encore la logique de constitution des groupes de travail. Cette réflexion aurait pu conduire les candidats à repérer différents registres de discours (et les pratiques qui en découlent) concernant l'éducation physique des filles depuis 1918, qui, s'ils sont ancrés dans certaines périodes, peuvent aussi se manifester à d'autres moments. Comme l'illustre parfaitement Maurice Boigey, un registre se construit sur l'idée de différences naturelles, qu'il s'agit de considérer avec soin pour construire une éducation physique féminine. Cette logique, qui impose une séparation des sexes dans les leçons, se retrouve dans la gymnastique harmonique d'Irène Popard⁹, mais aussi dans les 18 articles que Jacqueline Roger publie dans la *Revue EPS* entre 1960¹⁰ et 1965¹¹ sous le titre « Éducation physique féminine. Considérations actuelles ». Les manuels et instructions de l'Entre-deux-guerres sont fortement marqués par cette logique. Ainsi, il est possible de

⁴ Boigey Maurice, « Dosage de l'exercice et évaluation de l'état d'entraînement par la mesure des échanges respiratoires », *Congrès national d'éducation physique, Bordeaux 24, 25, 26 septembre 1923, I. Informations et Rapports*, Bordeaux, Imprimerie Gounouilhou, 1923, p. 13-49.

⁵ Fauché Serge, Orthous Marie-Hélène, « Les médecins et les enjeux d'une éducation physique dans la France de l'après-guerre, 1920-1930 », *Sciences et Motricité* n°11, 1990, p. 10-23.

⁶ During Bertrand, « L'école de Joinville et l'olympisme : une approche à partir de l'œuvre du docteur Boigey », Ministère de la Défense, Etat-major des armées, *Une histoire culturelle du sport. De Joinville à l'olympisme. Rôle des armées dans le mouvement sportif français*, Paris, Éditions Revue EPS, 1996, p. 117-123.

⁷ Castan-Vicente Florys, *Les années Milliat : sports et féminismes dans l'entre-deux-guerres*, Rennes, PUR, 2025.

⁸ Ministère de la Guerre, *Règlement général d'éducation physique. Méthode française. Première partie*, Paris, Imprimerie nationale, 1925, p. 16.

⁹ Popard Irène, *Culture physique de la femme : gymnastique harmonique*, Paris, Editions Bornemann, 1929 ; Popard Irène, *Les meilleurs mouvements de gymnastique pour la femme*, 1931 ; Popard Irène, *Gymnastique harmonique et rythmique*, Paris, éditions Billaudot, 1945.

¹⁰ Roger Jacqueline, « Éducation physique féminine. Réflexions actuelles », *Revue EPS* n°48, 1960, p. 11-14.

¹¹ Roger Jacqueline, « Éducation physique féminine. Réflexions actuelles », *Revue EPS* n°74, 1965, p. 13-17.

lire dans les instructions officielles de 1923 : « Toutes les fois que ce sera possible, on aura soin, dans les écoles de filles, d'associer la musique à la gymnastique ». Proche de ce premier registre de discours, un ensemble d'acteurs préconise une adaptation de l'éducation physique à la « nature féminine ». Dans ce deuxième registre, les différences entre les deux sexes sont toujours considérées comme naturelles et la volonté d'adaptation reste forte. Les choix s'opèrent par l'élimination de certaines activités ou l'adaptation des exercices à la faiblesse supposée des filles. L'analyse des sports réalisée par Marie-Thérèse Eyquem¹² ou les propositions de Georges Hébert¹³ entrent dans ce registre et les instructions officielles de 1941 le concrétisent : « [...] les jeunes filles devront être entraînées aux exercices sportifs avec les méthodes utilisées pour les garçons, suivant un dosage approprié. Les jeunes filles pourront pratiquer entre elles la plupart des sports et des jeux, à l'exclusion des jeux violents (football, rugby, boxe)¹⁴ ». Dans ces deux premiers cas, l'inégalité entre les filles et les garçons est donc institutionnalisée, contribuant à maintenir des rapports sociaux de sexe déséquilibrés.

Dans un troisième registre, il est possible de situer des discours qui, s'ils restent conçus sur l'idée de différences naturelles entre les filles et les garçons, ne tentent par contre pas d'y apporter de correction. Les méthodes proposées aux jeunes filles sont dès lors calquées sur le modèle des garçons. La méthode sportive des années 1960 comme le maintien dans les pratiques des enseignants de curricula construits à partir des cultures corporelles masculines à la fin du XX^{ème} siècle et au début du XXI^e siècle en sont les exemples les plus probants. Ici, la mixité est possible mais non construite pédagogiquement. Les conséquences sont connues : confrontées à des activités éloignées de leur culture, les jeunes filles se désengagent¹⁵, ce qui provoque des inégalités de faits et un maintien de rapports sociaux de sexe inégalitaires.

Le quatrième registre reste marqué par la certitude de différences naturelles entre les filles et les garçons, différences attribuées à l'existence d'une identité féminine¹⁶. Afin de favoriser la réussite des filles comme des garçons dans des cours mixtes et d'atteindre une équité, les barèmes sont adaptés, les activités dites féminines sont davantage programmées, les motivations propres aux jeunes filles sont prises en considération. Cette conception se révèle avec force dans les années 1980-1990 et se retrouve, par exemple, sous la plume d'Alain Hébrard et Claude Pineau dans la *Revue EPS* en 1994. Les deux auteurs, alors en charge de concevoir les nouveaux programmes d'éducation physique, affirment ainsi que la puberté est la période « au cours de laquelle les goûts et les comportements d'abord comparables entre filles et garçons, vont progressivement se différencier, notamment en ce qui concerne les activités physiques et sportives¹⁷ ». Michel Delaunay défend la même position dans les colonnes de la revue de l'académie de Nantes une décennie plus tard¹⁸.

Un cinquième registre réunit celles et ceux qui se placent en totale opposition avec les propos de Maurice Boigey. Considérant que les différences ne sont pas naturelles mais culturellement construites et socialement structurantes, ce courant entend reconsidérer l'ensemble des dimensions de l'éducation physique. La mixité est souhaitée et réfléchie, la place de la performance et de la compétition étudiée, la diversité des activités corporelles est prise en compte afin de construire une égalité sans condition au sens que Réjane Sénac confère à cette notion¹⁹. Il est possible de retrouver cette conception dans les réflexions menées par Annick Davisse ou dans les colonnes des deux hors-série de la revue *Contrepied* intitulés « Égalité » (2013) et « Égalité en EPS. Construire du commun » (2026). Claire Pontais critique d'ailleurs fortement toute autre perspective : « [l'injonction à pratiquer des activités dites

¹² Eyquem Marie-Thérèse, *La femme et le sport*, Paris, J. Susse, 1944.

¹³ Hébert Georges, *L'éducation physique féminine. Muscle et beauté plastique*, Paris Vuibert, 1919.

¹⁴ Secrétariat d'État à l'Éducation nationale et à la jeunesse, *Instructions. Tome premier. Les activités d'éducation générales*, Paris Éditions Archat, 1941, p. 42-43.

¹⁵ Attali Michaël, Saint-Martin Jean, « Les oubliées de la démocratisation scolaire de l'éducation physique française » dans Saint-Martin Jean, Terret Thierry, *Sport et genre. Apprentissage du genre et institutions éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 207-226.

¹⁶ Ottogalli-Mazzacavallo Cécile, « De l'égalité au genre : usages et limites des concepts dans les revues professionnelles de l'EPS », dans Cogérino Geneviève, *Enseigner l'EPS, corps, genre, réussite*, Clapiers, AFRAPS, 2017, p. 57-72.

¹⁷ Hébrard Alain, Pineau Claude, « Les étapes de la scolarité et du développement de l'enfant et de l'adolescent », *Revue EPS* n°247, 1994, p. 51.

¹⁸ Delaunay Michel, « Masculin/féminin à la lumière de la mixité scolaire », *Les Cahiers de l'Académie de Nantes* n°33, p. 8-12.

¹⁹ Sénac Réjane, *L'égalité sans condition : Osons nous imaginer et être semblables*, Paris, Éditions de l'échiquier, 2019.

féminines [...] assigne les filles à résidence, les emprisonne dans leurs goûts et les conduit à intérioriser, voire à revendiquer (c'est ça l'aliénation) leur différence comme un obstacle naturel et normal à la conquête d'un autre monde²⁰ ».

En s'appuyant sur des connaissances en histoire tout en mobilisant des cadres sociologiques, ce sujet d'agrégation externe demandait ainsi aux candidats de reconsidérer l'histoire de l'éducation physique sous l'angle des discours et des expériences vécues par les jeunes filles et de s'interroger sur l'existence de modèles pédagogiques différenciés susceptibles de participer à l'intériorisation, à l'acceptation ou au rejet de rapports inégalitaires entre les sexes.

Classement des copies

Si, dans l'ensemble, les candidats s'emparent de la question des adaptations de l'éducation physique des filles, bon nombre de copies ne sont pas parvenues à adopter le recul nécessaire par rapport au discours de Maurice Boigey et se sont parfois sur-focalisées sur des aspects trop restreints de la citation. Bien souvent, les démonstrations restent caricaturales. C'est pourquoi le niveau des connaissances mobilisées, autant que le niveau de discussion, constituaient des indicateurs discriminants dans le classement des copies. Le jury souhaite rappeler aux candidats qu'une discussion dépourvue de connaissances scientifiques, quand bien même ambitieuse et pertinente, ne saurait suffire dans le cadre d'une agrégation externe d'EPS. Cinq niveaux de production, allant d'une discussion absente et/ou hors sujet, à une discussion systémique et distanciée, ont été définis. Pour chacun d'entre eux, des éléments ont permis de hiérarchiser les productions, à l'image de la connaissance de l'auteur et de la présentation de son œuvre, de l'équilibre du devoir et du niveau de maîtrise de la langue.

Les caractéristiques majeures des cinq niveaux de production sont détaillées ci-dessous et illustrées par des extraits de copies. Ces derniers n'ont pas vocation à être des « modèles à reproduire » ou des repoussoirs. Ils ne sont là que pour témoigner de ce à quoi peut ressembler une argumentation de tel ou tel niveau. En outre, ils ne sont pas forcément représentatifs du niveau d'ensemble de la copie dont ils sont issus. Notons également qu'ils sont retranscrits « en l'état » de la copie réelle, avec toutes les imperfections ou approximations qu'ils peuvent contenir.

Niveau 1 – Discussion absente et/ou hors sujet

Dans ce premier niveau, on retrouve principalement des devoirs inachevés, hors-sujet, voire « détournés », notamment lorsque les candidats proposent une discussion sans rapport avec les éléments soulevés par Maurice Boigey. La composition se réduit à un discours générique sur l'histoire de l'éducation physique, évoquant de manière sporadique l'éducation physique des filles, tandis que la citation est le plus souvent absente de la discussion. L'argumentation relève de l'affirmation sans preuves, sans nuance et comprend des erreurs historiques majeures. L'extrait ci-dessous montre une mobilisation de connaissances très approximatives et non reliées au sujet. Les propos de Maurice Boigey sont absents de la discussion et le candidat va même jusqu'à inventer une référence, attribuant à Guillaume Dietsch des propos tenus en 1913.

Extrait N1 : « *Dans une société réclamant 'plus jamais ça', 'à bas la guerre', cette guerre mondiale doit être 'la der des der', une société pacifiste où l'EPS, alors encore nommée gymnastique, voire éducation physique (EP), est encore sous la tutelle du ministère de la guerre. Une double tutelle est mise en place avec le ministère de l'Instruction publique en 1920, puis une mise sous tutelle complète en 1926. Cette tutelle du ministère de la Guerre était devenue incongrue. Rappelons que la gymnastique était devenue obligatoire pour les filles en 1882 et que ces dernières avaient été intégrées au système éducatif selon une logique 'hygiénique' et même 'eugénique'. Tandis que les programmes, écrits par le corps médical, imposaient aux professeurs de former les garçons à devenir de bons soldats, on apprenait aux filles à devenir de bonnes mères de famille. Si la situation change en 1918 pour les garçons, qui sont formés selon une logique socio-économique à devenir un bon travailleur à la chaîne et un citoyen obéissant, les filles, elles, doivent se contenter de leur rôle de mère pour 'repeupler la France'. Mais comme le dit Dietsch en 1913 lors du congrès international de l'EP, 'la situation de l'éducation physique dans les lycées est au moins aussi catastrophique que dans les collèges' ».*

Niveau 2 – Discussion défaillante

À ce niveau, on retrouve des copies où les appuis sur la citation sont présents mais non pertinents. Le raisonnement de Maurice Boigey et les différentes idées forces comprises dans la citation ne guident

²⁰ Pontais Claire, « Des classes mixtes à l'égalité, encore un long chemin à parcourir », *Contrepied Égalité*, HS n°7, 2013, p. 4.

pas la discussion et conduisent à une présentation caricaturale de l'histoire de l'éducation physique des filles. La citation est alors jugée (Maurice Boigey a tort ou a raison), elle est détournée au profit d'une notion connexe (mixité, égalité, etc.) ou de thèmes non reliés à la commande (hygiénisme, méthodes sportives, etc.). Faute de connaissances spécifiques, le devoir repose majoritairement sur des faits historiques énoncés mais non développés, avec des contre-sens récurrents et des ellipses temporelles importantes. Bien que se focalisant de manière pertinente sur la différenciation filles-garçons, l'extrait ci-après révèle un fort défaut de preuves quant aux conceptions relatives à l'EP des filles.

Extrait N2 : « *D'un point de vue des concepteurs, les orientations d'éducation physique des filles en EPS correspondent aux propos de différenciations et d'hygiénisme de Maurice Boigey. Le docteur Bellin du Coteau, médecin et concepteur de l'EP au cours de la période exprimait son idée pour l'EP des filles. Il énonçait que les différences entre les filles et les garçons étaient évidentes et qu'il était tout aussi évident qu'elles disposent d'une méthode et de contenus spécifiques. D'un autre côté, les conceptions de Georges Hébert énoncent des propos hygiénistes dans sa méthode naturelle. Cependant, l'EP des filles est régulièrement très limitée et même absente. Ainsi, les propos de Maurice Boigey s'accordent globalement aux conceptions bien que très limitées lorsqu'il s'agit des filles. Cela prouve l'aspect secondaire des femmes en EPS et traduit directement les conceptions de la société évoquée précédemment. De ce fait les propos résonnent mais sont concrètement limités par la condition des femmes dans la période* ».

Niveau 3 – Discussion amorcée

Dans ce troisième niveau, la discussion est amorcée en ce sens que la composition analyse l'évolution de l'éducation physique des filles en se référant aux propos de Maurice Boigey. Toutefois, elle reste fragile pour des raisons qui peuvent être différentes : articulation artificielle entre les thèmes de discussion retenus (absence du raisonnement de l'ensemble de la citation), un seul thème mobilisé tout au long du devoir, alternance entre plusieurs thèmes d'une partie à l'autre, etc. Par ailleurs, les connaissances ne permettent pas de donner de la profondeur au développement car elles sont communes et peu diversifiées, ou descriptives et posées sans réelle démonstration. Les différences sont le plus souvent considérées comme des évidences, leur origine n'étant presque jamais déconstruite. Le niveau de discussion et le niveau de connaissances pouvaient l'un comme l'autre conduire au classement d'une copie dans ce niveau. Dans le passage ci-dessous, plusieurs alternatives au sport sont présentées mais celles-ci ne sont pas réellement développées et leur exploitation ne porte que sur une partie du raisonnement de Boigey (méthodes différenciées selon le sexe), sans que les justifications qui conduisent à ces propositions ne soient expliquées avec précision.

Extrait N3 : « *Face à l'ère du technicisme (Parlebas, 'L'EP en miettes', 1967), régnant sur l'EPS masculine, et à cette non intégration des filles en EPS, des courants contestataires émergent, à l'image des jeux traditionnels de Parlebas, précurseur dans le fait de faire jouer filles et garçons ensemble. Mais également à l'image des stages Maurice Baquet qui se développent dès 1963 au sein de la colonie de vacances Gai Soleil, eux aussi précurseurs au niveau de la mixité. Dans cette même perspective le courant de l'éducation corporelle initiée par Claude Pujade-Renaud au sein du Groupe de recherche en expression corporelle, institutionnalisé en 1968 par Bonange voit également le jour. Ces différents courants se développent notamment sous l'influence des sciences humaines (Dortier, 'Une histoire des sciences humaines', 2006) et mettent progressivement à distance l'adoption de « moyens spécialement adaptés à ses ressources physiques » (de la femme) (I.2) et l'EP « hygiénique » (I.10), au profit d'une EP mixte, prenant en compte tous les élèves et portant intérêt à leur vécu. Cette mise à distance de la technique et d'une pratique exclusivement sportive en EPS fait évoluer l'EP des filles en direction d'une EPS progressivement mixte et indifférenciée. Seulement, ces évolutions, bien que se détachant nettement des propos de Boigey, sont à nuancer lors de leur émergence dans les années 1960 car si dans la Revue EPS, 500 articles ont pour objet le sport entre 1964 et 1968, seulement 10 ont pour objet les moyens d'expression par le corps (Morales et al., 'Le GREC, une contestation par corps de la formation des enseignants d'EPS', 2019) tels que mis en avant par Claude Pujade-Renaud* ».

Niveau 4 – Discussion continue et approfondie

À ce niveau, la composition analyse explicitement l'évolution de l'éducation physique des filles à partir du raisonnement de Maurice Boigey, et ce tout au long du devoir. Les candidats proposent une mise en relation entre les différences filles-garçons (parfois discutées) et les adaptations retenues en EPS. L'argumentation est le plus souvent pertinente puisque les connaissances et références sont maîtrisées par les candidats, proviennent de champs pluriels et permettent une profondeur dans la réflexion. Toutefois, la citation n'est pas encore exploitée de manière exhaustive. À l'échelle d'une période

historique, ces copies retranscrivent encore partiellement le raisonnement de Maurice Boigey puisque la mise en relation est parfois implicite. Le niveau de discussion peut donc osciller. L'extrait ci-après met en tension les propos de Maurice Boigey avec l'évolution des stéréotypes de genre et leur construction par le système éducatif. L'appui sur les mutations scientifiques et culturelles, notamment le développement du rugby féminin, participe d'une analyse approfondie de l'EP des filles dans la période contemporaine. Néanmoins, la contextualisation historique est trop fragile puisque les spécificités des trois décennies 1980, 1990 et 2000 n'apparaissent que faiblement dans ce paragraphe.

Extrait N4 : « Dès 1985, les APEX sont introduites en EPS marquant une volonté d'élargir le panel d'activités pour les garçons et les filles. L'évolution de l'EP féminine rentre dès lors dans une volonté d'inclusion et d'égalité des sexes, valeurs avec lesquelles Boigey ne semble pas en accord. Pour la loi Jospin de 1989, plaçant l'élève au centre du système éducatif, les différences entre les filles et les garçons s'expliquant davantage par des processus de socialisation primaire. Ainsi, le support scientifique de l'EP se diversifie avec l'appui de plus en plus fréquent sur les sciences humaines et sociales, les appuis sociologiques (Combaz et Hoibian, 'Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe', 2008). En société, une conception davantage universaliste tend à se mouvoir, en témoignent les processus de socialisation sexuée inversée (Mennesson, 'Être une femme dans un sport masculin', 2004). L'essor des équipes sportives comme le XV de France féminin témoigne d'une mutation paradigmatique en faveur d'une conception universaliste. Dès lors, les différences biologiques pointées largement par Boigey tendent à être moins prises en compte en EP au profit de la prise en compte des constructions sociales et des singularités particulières des filles comme des garçons ».

Niveau 5 – Discussion systémique et distanciée

Peu de copies se sont classées dans ce dernier niveau. Toutefois, certains devoirs parviennent à faire preuve d'une plus grande capacité de distanciation vis-à-vis de ce qui fonde le discours de Maurice Boigey, tout en mobilisant des connaissances fines, diversifiées et utilement référencées. À ce stade, l'argumentation est solide, constante, tenue de l'introduction à la conclusion, à travers un engagement éclairé et nuancé. La citation est particulièrement exploitée au prisme de la construction des stéréotypes de genre. Au-delà des thèmes de la citation, le raisonnement de Maurice Boigey structure l'argumentation. Plus qu'une description factuelle des pratiques didactiques et pédagogiques, c'est bien la logique des diverses adaptations de l'éducation physique des filles qui est systématiquement décryptée. Les origines des différences (en amont) et les conséquences des choix opérés (en aval) par les acteurs de l'éducation physique sont précisément analysées et permettent d'ouvrir une réflexion rigoureuse sur les questions d'égalité entre les filles et les garçons. Comme le montre l'extrait ci-dessous, les pratiques d'enseignement sont finement décryptées en matière d'idéologie voire de philosophie politique tandis que les conséquences de ces choix sont explicitées concernant l'égalité filles-garçons.

Extrait N5 : « Cependant, le différentialisme évolue en faveur des filles au regard de l'individualisation des élèves et de leurs ressentis. On ne prend plus uniquement en compte la 'vitesse', la 'capacité musculaire', la 'capacité respiratoire' (I.4-5-6) mais également les émotions et les ressentis (Sève, 'Prendre en compte le corps sensible à l'école', 2020). En effet, la réflexion se porte sur l'individualisation de l'éducation physique. Des auteurs comme G. Hanula ('Devenir champion de soi-même', 2016) proposent de partir de 'ces différences physiques' (I.3) pour établir une performance cible adaptée à chacun et chacune. Ici, le différentialisme ne rejoint pas celui de la première période puisqu'il n'aggrave pas les inégalités, au contraire il permet de répondre à cette évolution des besoins particuliers chez les filles comme chez les garçons. Par conséquent, nous pouvons voir l'évolution grandissante et positive en faveur des filles au travers une éducation physique ayant conscience des différences propres à chacun, en ne voyant que les bosses des élèves, loin des creux de certains élèves comme présenté par M. Boigey : 'vitesse moindre' (I.6) ».

Commentaires sur les productions et recommandations

Remarques générales sur la forme des copies

Bien que le niveau de langage utilisé par les candidats soit globalement satisfaisant, la qualité d'écriture a régulièrement posé problème au jury. Un nombre conséquent de copies ne peut pas satisfaire à l'exercice de la discussion car le propos est syntaxiquement très faible, empêchant d'accéder à la réflexion développée par le candidat. Des malus jusqu'à -2 points ont été attribués à des copies dont l'orthographe, la syntaxe et le soin ont été jugés défectueux. Ces décisions ont été prises à partir d'un niveau où la qualité d'écriture nuisait à la compréhension des propos du candidat.

Sans être considérés comme des devoirs inachevés, les dissertations qui ne comprenaient pas de conclusion ont également été sanctionnées. À ce niveau, le jury regrette des conclusions redondantes et des ouvertures généralement bâclées par manque de temps, alors qu'elles auraient pu, sur un sujet comme celui-ci, pousser plus avant le questionnement des différences femmes/hommes dans nos sociétés contemporaines. Effectivement, le jury identifie une quantité non négligeable de propositions simplistes, ouvrant le sujet sur les tests de condition physique des élèves de sixième ou sur les écarts de réussite entre filles et garçons à l'épreuve d'EPS du baccalauréat sans les commenter. Si l'intérêt de ces données n'est pas à prouver, il s'agit davantage de proposer un regard engagé, traduisant une prise de position personnelle. Pour éviter de donner l'impression d'une réponse préconstruite par les candidats, il est nécessaire de dépasser le raccourci intellectuel et d'approfondir l'interprétation.

Remarques générales sur la structure des devoirs

Globalement, les candidats ont bien pris la mesure des directives données par le jury depuis plusieurs années : réduction de la taille des introductions, diminution des paragraphes méthodologiques peu utiles à la réponse au sujet, etc. Hormis des dissertations inachevées, l'essentiel des copies est complet et relativement équilibré. En revanche, la réflexion a toujours tendance à se déliter au fur et à mesure du développement. Il est recommandé aux candidats de s'entraîner à gérer leur temps et d'accorder un soin particulier à la dernière partie, qui couvre en général la période contemporaine. Par ailleurs, les devoirs sont presque systématiquement structurés en trois parties, appuyées sur des plans chronothématiques et des bornes temporelles assez génériques. Le jury regrette la mobilisation trop fréquente de cette structure argumentaire « scolaire ». L'organisation claire et lisible d'une argumentation ne doit pas prendre le pas sur la réponse au sujet et sur la profondeur de l'analyse.

Remarques générales sur le niveau et la précision des connaissances utilisées

Les connaissances mobilisées pour cette épreuve ont été jugées décevantes par les membres du jury. Si la thématique de l'égalité filles-garçons ne faisait pas partie du programme de l'agrégation externe, les formations universitaires se sont pourtant bien emparées de cet enjeu et les travaux scientifiques ne manquent pas. Pour l'essentiel, les candidats mobilisent des textes officiels et des conceptions de manière assez réductrice. Trop peu nombreux sont ceux qui réussissent également à illustrer leur réflexion avec des pratiques pédagogiques. Une recommandation aux candidats est de mieux exploiter les connaissances utilisées dans l'argumentaire pour qu'elles répondent explicitement à la problématique affichée ainsi qu'aux enjeux du sujet. À titre d'exemple, l'émergence d'un courant sportif dans l'histoire de l'EP ne peut pas justifier à lui seul un universalisme en matière d'EP des filles et des garçons. Il convient d'en préciser les conceptions, notamment à l'égard de l'EP des filles vis-à-vis de celle des garçons. De fait, les meilleures copies sont celles qui ont tendance à croiser les connaissances les plus communes avec des connaissances plus originales. À ce sujet, les éducatrices physiques « facultatives » (sport scolaire, sections, options, etc.) ont été très peu mobilisées par les candidats de cette session 2026. Le jury ne peut que conseiller la personnalisation des argumentaires mais rappelle dans le même temps que l'anecdotique et le conjoncturel (événements ponctuels, pensées isolées, etc.) ne sauraient concurrencer la puissance argumentaire du structurel (réformes et textes officiels, évaluations certificatives, etc.). De même, la place accordée aux contextes scolaires et sociétaux doit être considérablement renforcée pour donner une épaisseur sociologique et historique aux dynamiques disciplinaires. Un « affichage contextuel » en début de partie, générique et partiel, ne saurait suffire pour dépasser la trame événementielle et descriptive de l'histoire de l'éducation physique. Il convenait pour ce sujet de mobiliser des contextes plus spécifiques à l'EP des filles (juridictions relatives aux relations hommes-femmes, heurs et malheurs des mouvements féministes, politiques éducatives en matière d'égalité filles-garçons, etc.).

Remarques générales sur la compréhension et le traitement du sujet

Si la compréhension de la commande du sujet et l'identification des termes clés semblent acquises par une majorité des candidats, la capacité à les articuler de manière pertinente et à les exploiter pour discuter la citation dans son ensemble constitue un véritable seuil de discrimination des candidats. Le jury recommande de ne pas pousser à l'excès la lecture analytique d'une citation, au risque d'en proposer plusieurs traitements juxtaposés. C'est bien le défaut de cette méthodologie fréquemment utilisée qui consiste à identifier plusieurs idées forces et à écrire plusieurs sous-parties corrélatives. Sans colonne vertébrale ou sans logique d'ensemble, les candidats ne pouvaient que difficilement retranscrire le raisonnement de Maurice Boigey. Beaucoup de devoirs ont été classés dans le deuxième niveau en raison d'une fluctuation des registres de discussion. Le jury conseille aux candidats de renforcer la continuité argumentaire dans les indicateurs retenus, c'est-à-dire de ne pas changer aléatoirement les champs de connaissances entre les différentes parties.

Remarques générales sur les stéréotypes de genre

Les stéréotypes de genre ont très peu été appréhendés dans leurs dimensions socioculturelles. L'origine des différences entre les filles et les garçons, notamment sur le plan des ressources physiologiques et psychologiques, a très fréquemment été mise de côté au profit d'une centration sur la prise en compte (ou non) des différences. Le plus souvent, les candidats présentent ces dynamiques comme des états de fait, sans objectiver la contribution de l'EP scolaire au renforcement ou à la déconstruction de ces stéréotypes. Les copies les plus avancées ont à l'inverse systématiquement porté attention aux modes de justification des acteurs pour expliquer et rendre compte des différences constatées entre les élèves, que ce soit en termes de qualités physiques ou en termes de dispositions à agir. Dans la partie contemporaine, ces devoirs font preuve de distance et de nuance (sur l'introduction des activités d'entretien ou sur les apprentissages visés dans les activités artistiques par exemple). Des propositions pertinentes émergent souvent en conclusion et en ouverture, portant régulièrement sur la formation des enseignants, l'analyse des pratiques ou encore la nécessité de lutter contre les stéréotypes de manière plus collective (interdisciplinarité par exemple).

2. Deuxième épreuve d'admissibilité

(Coefficient 4)

Rappel du sujet

« La solidarité se développe dans les pratiques physiques grâce aux échanges entre les élèves qui apprennent ainsi à agir ensemble, à se connaître, à se confronter les uns aux autres, à s'aider, à se respecter quelles que soient leurs différences ».

(Éducation physique et sportive : classes de seconde, de première et de terminale, enseignement commun, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019, p. 3).

Discutez les relations entre les interactions sociales et les apprentissages moteurs des élèves en EPS

Rappel des attendus de l'épreuve

Dans la continuité des rapports de jury des sessions précédentes, nous rappelons que cette épreuve consiste en une dissertation visant à produire une argumentation étayée par des connaissances de diverses natures – prioritairement scientifiques, mais également professionnelles et institutionnelles – mises au service d'un projet de discussion portant sur les apprentissages et les pratiques professionnelles en EPS. Il s'agit plus précisément de démontrer une capacité à discuter une idée, c'est-à-dire à la mettre en perspective au regard d'une diversité de conditions ou de facteurs, tout en considérant différentes échelles d'analyse, qu'elles soient temporelles, spatiales ou liées à la diversité des publics et des contextes d'intervention.

Les attendus liés à la discussion entre les blocs

Premièrement, pour nourrir cette discussion et répondre à la commande du sujet, les candidats étaient amenés(e)s à identifier différents points de tension, dilemmes ou controverses susceptibles d'éclairer les relations entre les deux blocs du sujet. Comme lors des sessions précédentes, cette argumentation gagnait à être progressive et structurée, tant dans l'enchaînement des parties que dans celui des sous-parties. Si les illustrations et les principes d'intervention demeurent indispensables pour rendre la discussion concrète et intelligible, il convient de rappeler que l'enjeu principal de l'écrit n°2 de l'agrégation externe ne consiste pas à répondre prioritairement à la question du « comment ? ». Il ne s'agit ni de recenser ni d'accumuler des procédés pédagogiques, mais bien de comprendre les processus sous-jacents aux phénomènes étudiés.

À cet égard, la session 2026 présente une évolution notable par rapport aux sujets des années précédentes. Alors que les sessions 2023, 2024 et 2025 invitaient à discuter une relation explicitement orientée par un mot-pivot (« levier favorable », « se conjugue », « se nourrit »), le sujet de cette année ne comportait plus de connecteur imposant une forme particulière de relation entre les deux blocs. La commande invitait désormais les candidats à discuter les « relations » entre les interactions sociales et les apprentissages moteurs des élèves en EPS.

Cette absence de mot-pivot ne signifiait nullement une simplification de l'exercice. Au contraire, elle supposait un travail accru de caractérisation et de qualification des relations étudiées. Les candidats devaient ainsi expliciter la nature des relations envisagées : relations de conditionnement, d'influence, de facilitation, d'entrave, de transformation réciproque, de complémentarité, de tension ou encore de contradiction, d'étanchéité ou même d'absence de relation. L'enjeu n'était donc pas seulement d'établir qu'il existe des relations entre interactions sociales et apprentissages moteurs, mais bien d'interroger leur nature, leur diversité, leur réciprocité éventuelle, leurs conditions d'émergence ainsi que leurs limites, singularités.

Discuter les relations entre deux blocs suppose ainsi de dépasser les raisonnements linéaires ou causalistes consistant à affirmer que les interactions sociales produisent mécaniquement des apprentissages moteurs, ou inversement. Il convenait au contraire de mettre au jour les mécanismes et conditions susceptibles d'expliquer ces relations, de les rendre possibles, de les transformer ou parfois de les empêcher. Cette démarche impliquait notamment de considérer la diversité des APSA, des champs d'apprentissage, des formes d'interactions, des temporalités et nature d'apprentissage, mais aussi la singularité des élèves et de leurs expériences.

La valorisation des connaissances mobilisées en appui à la discussion entre les blocs

Deuxièmement, et en appui direct du premier point, la qualité de cette discussion reposait sur la mobilisation de connaissances scientifiques maîtrisées, diversifiées et approfondies. Plus encore que lors des sessions précédentes, la capacité à discuter les relations entre les deux blocs dépendait directement de la capacité à comprendre les processus étudiés à partir d'éclairages scientifiques pertinents. La discussion ne pouvait être réduite à une juxtaposition d'opinions, de convictions personnelles ou d'exemples professionnels ; elle supposait au contraire une argumentation scientifiquement fondée.

À ce titre, le jury rappelle les critères déjà explicités dans le rapport de jury 2025 concernant la mobilisation des connaissances scientifiques. Une connaissance scientifique est considérée comme **recevable** lorsqu'elle : 1) est précisément référencée (auteur ou autrice, date et titre constituant un minimum acceptable) ; 2) est explicitement reliée au sujet afin de l'éclairer de manière spécifique.

Son usage devient **adapté** lorsque, en plus des deux critères précédents : 3) elle renvoie à des travaux récents et spécifiquement conduits dans les domaines concernés par le sujet (EPS, apprentissage moteur, interactions sociales, etc.) ; 4) elle est articulée à d'autres connaissances scientifiques ou professionnelles en explicitant les éventuelles convergences, complémentarités ou divergences.

Enfin, son usage est considéré comme **éclairé** lorsque, en plus des points précédents : 5) la connaissance est située dans ses fondements théoriques, conceptuels ou paradigmatiques ; 6) les modalités de production des résultats mobilisés sont explicitées, notamment sur le plan méthodologique.

Cette exigence ne signifie évidemment pas que l'épreuve se transforme en dissertation épistémologique ou méthodologique. L'objectif demeure de comprendre l'activité des élèves et les processus d'apprentissage en EPS. Toutefois, le jury souhaite rappeler avec force qu'une connaissance scientifique ne vaut pas par sa seule citation. La multiplication des références ne saurait se substituer à leur compréhension, à leur mise en relation et à leur exploitation au service de la discussion.

Pour finir, il est attendu des candidats qu'ils mobilisent, à l'échelle de l'ensemble du devoir, des connaissances issues d'une diversité de champs disciplinaires. Le sujet proposé cette année pouvait notamment conduire à convoquer des travaux issus des sciences de l'éducation, de la psychologie sociale, de la sociologie, de la didactique de l'EPS, de la physiologie, etc. Toutefois, comme cela était déjà souligné dans le rapport de jury 2025, cette ouverture disciplinaire ne doit pas conduire à juxtaposer sans précaution des connaissances produites dans des cadres théoriques hétérogènes ou à partir de méthodologies difficilement comparables. Si la confrontation des éclairages scientifiques constitue une richesse à l'échelle d'une partie ou de l'ensemble du devoir, elle suppose également une vigilance épistémologique afin de préserver la cohérence du raisonnement développé. La cohérence et la pertinence des connaissances mobilisées prévalent sur l'accumulation ou la juxtaposition de connaissances sans précaution.

En définitive, discuter les relations entre interactions sociales et apprentissages moteurs nécessitait de mobiliser des connaissances scientifiques non comme des illustrations extérieures au raisonnement, mais comme des ressources permettant de comprendre, d'expliquer et de mettre en débat les mécanismes sous-jacents à ces relations. La maîtrise des connaissances scientifiques ne constituait donc pas un élément périphérique de l'épreuve ; elle représentait l'une des conditions essentielles permettant de conduire une discussion rigoureuse, pertinente et pleinement en prise avec les enjeux du sujet.

Analyse de la commande du sujet

Dans la continuité des sessions précédentes, la commande du sujet portait sur la discussion d'une idée centrale résidant dans l'articulation de deux blocs : les « interactions sociales » (bloc 1) et les « apprentissages moteurs des élèves en EPS » (bloc 2). Toutefois, le sujet proposé lors de la session 2026 se distinguait par l'absence de mot-pivot imposant une forme particulière de relation entre les deux blocs. Alors que les sujets des sessions précédentes invitaient à discuter des relations explicitement orientées par les expressions « levier favorable », « se conjugue » ou « se nourrit », la commande de cette année reposait sur une formulation plus ouverte : « Discutez les relations entre les interactions sociales et les apprentissages moteurs des élèves en EPS ».

La citation figurant en amont de la commande permettait de mettre le sujet en perspective en invitant les candidats à réfléchir aux finalités éducatives, sociales et citoyennes attribuées aux pratiques

physiques scolaires. La citation permettait de contextualiser la dissertation mais la dissertation ne consiste pas à discuter de la citation. Elle pouvait potentiellement constituer un appui réflexif et situé mais elle ne représente pas l'objet de la discussion. En soulignant que la solidarité se développe grâce aux échanges entre les élèves qui apprennent à agir ensemble, à se connaître, à se confronter, à s'aider et à se respecter, elle ouvrait plusieurs pistes de réflexion relatives aux fonctions éducatives des interactions sociales en EPS. Toutefois, la citation ne devait pas conduire à considérer les interactions sociales uniquement sous un angle positif ou consensuel. Si elle mettait l'accent sur les bénéfices potentiels des échanges entre élèves, elle pouvait également être interrogée à l'aune des tensions, conflits, exclusions, rapports de domination ou malentendus susceptibles de traverser les interactions en contexte scolaire. Comme lors des sessions précédentes, il n'était pas attendu une analyse exhaustive de chacun des termes de la citation. En revanche, celle-ci gagnait à être mobilisée au cours du devoir afin de contextualiser les analyses et de relier la discussion aux enjeux éducatifs liés à l'EPS.

Rappelons que discuter des relations entre deux blocs dépasse largement le simple fait d'affirmer leur existence ou de les nuancer à la marge. Discuter les relations entre interactions sociales et apprentissages moteurs consistait à identifier les divers mécanismes susceptibles d'expliquer leurs influences réciproques ; les facteurs, paramètres et conditions permettant à ces relations de se développer ou au contraire de s'affaiblir ; les contextes dans lesquels elles favorisent les apprentissages ou, inversement, les situations où elles peuvent les entraver. Il ne s'agissait donc ni de créer artificiellement de la controverse, ni d'opposer systématiquement les deux blocs, mais bien de comprendre les processus complexes qui les relient.

Ainsi, les interactions sociales ne produisent pas mécaniquement des apprentissages moteurs, pas plus que les apprentissages moteurs ne conduisent automatiquement au développement d'interactions sociales riches. Ces relations sont susceptibles de varier selon les caractéristiques des élèves, les formes d'organisation pédagogique, la nature des tâches proposées, les rôles occupés, les cultures sportives véhiculées ou encore les temporalités considérées. L'enjeu consistait précisément à délimiter progressivement le champ de validité des relations discutées.

C'est ici que la mobilisation de connaissances scientifiques actualisées, diversifiées et approfondies prenait tout son sens. Les relations entre interactions sociales et apprentissages moteurs ont en effet fait l'objet de nombreux travaux issus de champs disciplinaires variés : psychologie sociale, sciences de l'éducation, didactique de l'EPS, psychologie du développement, théories de l'activité, sociologie des groupes, etc. Ces connaissances constituaient des ressources essentielles pour comprendre les mécanismes sous-jacents aux relations étudiées et éviter les raisonnements intuitifs ou les généralisations abusives.

Parmi les dimensions susceptibles d'alimenter la discussion, pouvaient notamment être envisagées : 1) la diversité des contextes d'intervention et des formes d'organisation pédagogique ; 2) la diversité des profils d'élèves (élèves à besoins éducatifs particuliers, élèves en situation de handicap, élèves fortement ou faiblement socialisés aux pratiques physiques et sportives extra-scolaires, etc.).

Analyse des deux blocs centraux

Comme lors des sessions précédentes, la commande du sujet invitait à discuter les relations entre deux blocs clairement identifiés : les interactions sociales (bloc 1) et les apprentissages moteurs des élèves en EPS (bloc 2). Les candidats étaient donc amenés à analyser chacun de ces deux blocs avant d'interroger les relations susceptibles de les unir.

Le jury souhaite rappeler, comme lors de la session 2025, qu'il convient de distinguer définir, analyser et décliner un bloc. Décliner un terme (en proposant une typologie de ses différentes dimensions) constitue une opération utile, notamment pour structurer le devoir, mais ne saurait se substituer au travail d'analyse ou définitoire. Une déclinaison ne devient pertinente que si elle est adossée à une définition précise du terme, fondée sur des cadres théoriques explicites, puis mobilisée au service de la discussion. Définir, analyser, décliner et illustrer constituent ainsi quatre opérations complémentaires.

Le jury attire également l'attention sur la nécessité de considérer chacun des blocs comme une totalité. Si chacun d'eux peut naturellement être analysé selon plusieurs dimensions, il ne saurait être réduit à l'un de ses constituants au risque d'en appauvrir la signification.

Les interactions sociales

Le premier bloc du sujet portait sur les interactions sociales, notion largement mobilisée dans les recherches consacrées à l'enseignement et aux apprentissages mais rarement définie avec précision

dans les copies. De nombreux candidats ont ainsi assimilé les interactions sociales à la seule coopération ou, plus largement, aux seules relations entre élèves. Or, une interaction sociale désigne un processus d'influences réciproques entre plusieurs acteurs engagés dans une activité commune. Elle suppose des échanges, des ajustements mutuels et des transformations potentielles des conduites de chacun.

Plusieurs déclinaisons étaient envisageables.

Une première concernait les acteurs impliqués dans les interactions. Les relations entre élèves apparaissaient naturellement centrales au regard de la citation, mais elles n'épuisaient pas la richesse du bloc. Les interactions entre élèves et enseignant constituaient également un objet pertinent d'analyse, notamment au regard des travaux consacrés à la relation pédagogique (Visioli, 2019). Certaines copies ont également envisagé les interactions de l'élève avec différents partenaires, adversaires ou groupes d'appartenance, enrichissant ainsi la compréhension des situations susceptibles d'être vécues en classe.

Une seconde distinction portait sur la nature des interactions. Les approches socioconstructivistes ont permis de distinguer des interactions relativement symétriques, au sein desquelles les partenaires co-construisent les apprentissages à travers les conflits sociocognitifs (Doise & Mugny, 1997), et des interactions dissymétriques, dans lesquelles un partenaire plus expert accompagne les apprentissages de l'autre, conformément aux travaux de Vygotski (1934/1985) sur la zone proximale de développement puis de Bruner (1983) sur l'étayage.

Enfin, les interactions pouvaient être différenciées selon leurs modalités fonctionnelles : coopération, collaboration, tutorat, confrontation, opposition ou compétition. Les travaux de Saury et Rossard (2009) montrent notamment que ces catégories ne peuvent être prescrites par l'enseignant : des élèves peuvent coopérer dans des tâches compétitives ou, inversement, entrer en opposition dans des tâches coopératives. Les recherches sur l'activité collective (Vors, 2015) invitaient ainsi à considérer les interactions sociales comme des phénomènes dynamiques, situés et largement dépendants de l'organisation des tâches.

Les apprentissages moteurs des élèves en EPS

Le second bloc concernait les apprentissages moteurs des élèves en EPS. Là encore, plusieurs copies ont réduit ce terme à une amélioration de la performance ou à l'acquisition d'habiletés techniques. Or, l'apprentissage moteur renvoie plus largement à un processus relativement durable de transformation des conduites motrices résultant de l'expérience, permettant au sujet d'agir de manière plus efficace, plus adaptée ou plus pertinente dans une classe de situations.

Plusieurs cadres théoriques – qui ont déjà fait l'objet de développement dans le cadre de l'EPS (e.g., Kermarrec et al., 2004) – pouvaient être mobilisés afin d'éclairer cette notion.

Une première lecture relevait des approches cognitivistes de l'apprentissage moteur. Dans cette perspective, les apprentissages reposent principalement sur des processus explicites de traitement de l'information, de résolution de problèmes et de construction progressive de représentations de l'action. Les modèles proposés notamment par Adams (1971), Schmidt (1975) ou Anderson (1982) accordent une place centrale aux connaissances déclaratives et procédurales, au feedback, ainsi qu'au contrôle conscient de l'action.

Une seconde lecture s'inscrivait dans les approches écologiques et dynamiques. À la suite des travaux fondateurs de Gibson (1979) sur les affordances puis de Kelso (1995), Newell (1986) ou Davids et al. (2008), les apprentissages moteurs sont envisagés comme des processus émergents d'adaptation aux contraintes de l'organisme, de la tâche et de l'environnement. Les conduites motrices se construisent progressivement par exploration, auto-organisation et stabilisation de coordinations efficaces, sans nécessairement mobiliser des traitements cognitifs explicites.

Enfin, une troisième lecture mettait davantage l'accent sur les processus analogiques, situés et socialement construits. Les approches socioconstructivistes soulignent le rôle des interactions sociales dans la co-construction des apprentissages (Vygotski, 1934/1985 ; Bruner, 1983), notamment en EPS (Lafont, 2005 ; Épinoux & Lafont, 2018). Les approches enactives considèrent quant à elles que les apprentissages résultent d'une activité de construction de sens, en couplage avec un environnement qui fournit à l'individu des ressources pour agir (Varela, 1989 ; Saury et al., 2013). Ces différents cadres théoriques invitaient ainsi à dépasser une conception exclusivement individuelle de l'apprentissage moteur.

Les meilleures copies ne se sont pas limitées à juxtaposer ces différentes conceptions. Elles ont montré en quoi chacune d'elles entraine de manière spécifique en relation avec les interactions sociales.

Niveau de production des copies

Afin de positionner une copie dans un niveau, le jury a retenu deux critères principaux.

Le premier critère concernait la qualité de la discussion proposée entre les deux blocs du sujet. Plus précisément, il s'agissait d'apprécier la capacité des candidats à identifier, expliciter et discuter les relations entre les deux blocs, à en comprendre les processus sous-jacents, à en questionner les conditions de possibilité comme les limites, et à proposer une réflexion scientifiquement argumentée dépassant le simple registre de l'affirmation ou de l'opérationnalisation pédagogique.

Le second critère portait sur la mobilisation des connaissances au service de cette discussion. Le changement le plus saillant par rapport à la session précédente réside précisément dans la place accordée aux connaissances, et en particulier aux connaissances scientifiques. Lors de la session 2025, celles-ci constituaient principalement des éléments permettant de hiérarchiser les copies au sein d'un même niveau de bandeau. Cette année, leur maîtrise est devenue un critère déterminant pour caractériser le niveau même de la copie. En d'autres termes, la qualité de la discussion et la nature des connaissances mobilisées sont désormais étroitement articulées : la profondeur, la pertinence et la scientificité de l'argumentation constituent des marqueurs essentiels du niveau de production atteint. L'épaisseur de la discussion puise sa substance dans l'exploitation des connaissances de nature scientifique.

Une fois le bandeau déterminé à partir de ces deux critères principaux, la note attribuée au sein de celui-ci a été ajustée à partir de deux éléments complémentaires : 1) la qualité des illustrations proposées et leur capacité à donner à voir l'activité réelle des élèves et à nourrir la discussion ; 2) la mobilisation de la citation et des enjeux qu'elle soulevait.

Niveau 1 : discussion absente et sans appui

Ont été classées dans ce niveau les copies qui ne proposent aucune discussion des relations entre les deux blocs du sujet ou qui développent un propos portant sur un autre sujet que celui demandé. Certaines copies procèdent ainsi à une redéfinition du sujet, en le transformant par exemple en une réflexion générale sur les moyens de développer les compétences des élèves ou leur motivation.

À ce niveau, les termes du sujet ne sont pas réellement analysés. Ils sont souvent confondus avec d'autres notions proches ou substitués à celles-ci sans justification (habileté motrice, par exemple). Les blocs du sujet perdent alors leur spécificité et la réflexion s'éloigne progressivement de la commande.

L'absence ou la quasi-absence de connaissances scientifiques mobilisées au service du sujet constitue également une caractéristique forte de ce bandeau. Les illustrations proposées sont déconnectées du propos attendu et la citation n'est pas exploitée. Y figurent également les copies largement inachevées, celles dont la forme est irrecevable ou celles comportant des propos contraires à l'éthique.

Niveau 2 : discussion implicite, lacunaire et/ou artificielle

Dans ce niveau, les candidats commencent à établir des relations entre les deux blocs, mais sans entrer réellement dans le jeu de la discussion attendu.

Dans un premier cas de figure, la copie repose essentiellement sur une démonstration du « comment ». Les relations entre les blocs sont envisagées à travers des propositions pédagogiques ou des procédures professionnelles censées permettre d'atteindre l'objectif visé. Le raisonnement décrit alors des modalités d'intervention plutôt qu'il ne questionne les mécanismes sous-jacents aux relations entre les blocs.

Dans un second cas, une forme de discussion apparaît mais demeure artificielle. Les candidats nuancent les relations entre les blocs de manière formelle ou méthodologique, sans véritable remise en question de leur caractère spontané. La discussion porte alors davantage sur les conditions de mise en œuvre des dispositifs que sur la nature même des relations étudiées. L'illustration est nuancée mais les processus ne le sont pas.

Les connaissances mobilisées sont souvent génériques, peu étayées, peu diversifiées scientifiquement ou essentiellement issues du registre professionnel. Lorsqu'elles sont convoquées, elles servent

davantage à illustrer ou justifier une démarche pédagogique qu'à alimenter une réflexion sur les processus étudiés.

L'analyse des termes demeure partielle, lacunaire ou superficielle. Certains termes ne sont pas définis, d'autres sont simplement déclinés sous forme de listes sans réelle fonction analytique. Les illustrations sont souvent narratives ou formelles et la référence à la citation demeure ponctuelle, souvent limitée à l'introduction.

Niveau 3 : discussion explicite mais superficielle et/ou épisodique

Les copies de ce niveau entrent explicitement dans la discussion des relations entre les deux blocs du sujet. Les candidats identifient que ces relations ne vont pas de soi et commencent à en interroger les conditions.

Toutefois, cette discussion demeure encore limitée. Dans certains cas, elle reste superficielle : un ou plusieurs axes de discussion sont évoqués mais peu approfondis faute de connaissances suffisamment solides pour éclairer les mécanismes sous-jacents. Dans d'autres cas, la discussion est plus pertinente mais n'est développée que de manière épisodique, sur une partie seulement du devoir.

L'ensemble des termes du sujet est désormais défini et au moins l'un des deux blocs fait l'objet d'une analyse plus fine permettant d'introduire une certaine granularité dans la réflexion. Néanmoins, des déséquilibres persistent parfois entre les deux blocs et certaines analyses demeurent davantage descriptives qu'explicatives.

La mobilisation des connaissances scientifiques progresse nettement par rapport au niveau précédent. Les références deviennent plus nombreuses et plus variées. Toutefois, elles ne sont pas encore systématiquement mises au service direct de la discussion ou restent insuffisamment approfondies.

Les illustrations commencent à être plus opérationnelles et à rendre compte de l'activité des élèves, même si elles demeurent parfois génériques. Les références à la citation deviennent plus explicites et commencent à structurer certains moments du raisonnement.

Niveau 4 : discussion explicite, étayée et plurielle

Les copies de ce niveau proposent une discussion approfondie des relations entre les deux blocs. Les candidats questionnent explicitement le caractère spontané ou évident de ces relations et en explorent les conditions de réalisation comme les limites.

Cette qualité de discussion repose sur une analyse fine des deux blocs du sujet. Les termes sont définis avec précision et leurs différentes dimensions sont articulées au service de la réflexion. Des tensions pertinentes sont identifiées, tant à l'intérieur de chaque bloc qu'entre les blocs eux-mêmes. Plusieurs axes de discussion complémentaires sont développés sur l'ensemble du devoir.

L'un des marqueurs majeurs de ce niveau réside dans la mobilisation de connaissances scientifiques variées permettant d'éclairer les différents aspects du sujet. Ces connaissances sont globalement pertinentes et mises au service de la discussion, même si leur utilisation peut parfois demeurer davantage quantitative que réellement maîtrisée.

Les illustrations sont pertinentes, ciblées et adaptées aux contextes discutés. Les références à la citation sont régulières et contribuent à faire émerger les principaux enjeux du sujet tout au long du développement.

Niveau 5 : discussion systémique, éclairée et engagée

Les copies relevant de ce niveau proposent une discussion particulièrement aboutie, nourrie par une compréhension systémique des relations entre les deux blocs du sujet.

Les relations étudiées sont envisagées dans leur complexité. Les candidats discutent leurs multiples formes, leurs conditions de réalisation, leurs limites, leurs effets potentiellement contradictoires et leurs dimensions réciproques. Les différents axes de discussion s'articulent dans une progression cohérente qui confère au devoir une véritable unité intellectuelle.

La mobilisation des connaissances scientifiques constitue ici un élément central de la qualité de la copie. Les références sont diversifiées, de première main, actualisées et inscrites explicitement dans des

cadres théoriques identifiés. Elles sont utilisées avec précision, esprit critique et vigilance épistémologique. Les connaissances ne servent pas seulement à illustrer ou étayer le propos : elles deviennent de véritables outils de problématisation et de discussion.

Les termes du sujet sont analysés en profondeur et mobilisés tout au long du devoir. Les illustrations proposées sont riches, ciblées et éclairantes. Elles permettent de rendre compte de la complexité des situations étudiées tout en alimentant la réflexion théorique. Enfin, la citation irrigue l'ensemble du développement et permet d'articuler de manière pertinente les enjeux scolaires, éducatifs, sociétaux et individuels soulevés par le sujet.

Recommandations

Afin d'aider les candidats à bien percevoir les attentes de cette deuxième épreuve d'admissibilité, le jury formule une série de recommandations. Celles-ci s'inscrivent dans la continuité des rapports des sessions précédentes, tout en mettant en évidence plusieurs évolutions observées lors de la session 2026, notamment la place désormais centrale de la mobilisation des connaissances scientifiques dans la qualité de la discussion.

Sur la discussion

Discuter ne consiste ni à démontrer un « comment », ni à juxtaposer des arguments favorables et défavorables. La commande invitait à discuter les relations entre les interactions sociales et les apprentissages moteurs des élèves en EPS, c'est-à-dire à identifier les mécanismes susceptibles d'expliquer ces relations, les conditions dans lesquelles elles se construisent, se renforcent, se limitent ou se transforment. Les meilleures copies ont montré que ces relations ne relevaient ni d'un déterminisme simple ni d'une causalité univoque. Elles ont mis en évidence leur caractère pluriel, réciproque, situé et conditionnel.

Le jury invite ainsi les candidats à dépasser une logique démonstrative centrée sur les procédures pédagogiques (« comment favoriser les interactions ? », « comment développer les apprentissages ? ») pour s'intéresser prioritairement aux processus qui sous-tendent les transformations observées chez les élèves. Les principes d'intervention trouvent naturellement leur place dans la dissertation, mais seulement lorsqu'ils viennent illustrer une discussion préalablement conduite.

Enfin, discuter suppose de caractériser explicitement la nature des relations étudiées. Les relations entre les deux blocs ne doivent pas être considérées comme allant de soi ; elles doivent être définies, qualifiées, discutées et progressivement délimitées à partir de connaissances scientifiques solides.

Sur l'analyse des termes

Définir un terme ne consiste pas uniquement à en proposer une définition académique. Il s'agit d'en dégager les propriétés caractéristiques, d'en préciser les contours conceptuels et de le distinguer de notions proches sans les confondre. Une analyse pertinente s'appuie sur des cadres théoriques identifiés et conduit progressivement à faire émerger les dimensions essentielles du bloc considéré.

Comme le rappelait déjà le rapport de jury 2025, décliner un terme ne suffit pas. Une typologie ou une classification n'a de valeur que si elle est scientifiquement fondée, clairement justifiée et fonctionnelle au regard du sujet. Définir, analyser, décliner et illustrer constituent des opérations complémentaires qui doivent être articulées au service de la démonstration.

Le jury invite également les candidats à analyser les deux blocs dans leur globalité avant d'en distinguer les différentes dimensions. Les simplifications abusives ou les amalgames conceptuels (assimiler, par exemple, les interactions sociales à la seule coopération ou les apprentissages moteurs à la seule acquisition technique) conduisent à appauvrir la portée de la discussion.

Sur la mobilisation des connaissances scientifiques

La session 2026 confirme la place centrale des connaissances scientifiques dans cette épreuve. Celles-ci ne constituent plus uniquement un moyen d'enrichir un raisonnement déjà construit ; elles en sont désormais l'un des principaux fondements. La qualité de la discussion dépend directement de la capacité des candidats à mobiliser des connaissances pertinentes, récentes, maîtrisées et mises au service de l'analyse des relations entre les deux blocs.

Le jury invite les candidats à privilégier la profondeur plutôt que l'accumulation de références. Une connaissance scientifique ne se réduit pas à la citation d'un auteur ; elle suppose une véritable appropriation des résultats, de leur contexte de production et de leur portée. À cet égard, il est préférable de mobiliser un nombre limité de références de première main, clairement maîtrisées, plutôt que de juxtaposer de nombreuses citations superficielles. La mobilisation de résultats précis d'étude ou l'exploitation d'outils issus de la recherche peuvent, en ce sens, témoigner d'une acculturation du candidat.

Enfin, la diversité des champs scientifiques constitue une richesse dès lors qu'elle demeure cohérente. Les candidats veilleront à articuler les références mobilisées sans juxtaposer, au sein d'un même développement, des cadres théoriques incompatibles ou des résultats issus de méthodologies difficilement comparables.

Sur la structuration du raisonnement

La dissertation doit constituer un raisonnement progressif dans lequel chaque partie prépare la suivante. Les transitions ne doivent pas seulement assurer une continuité formelle, mais traduire une progression de la réflexion. Le plan retenu doit rendre compte de l'évolution de la discussion et ne pas pouvoir être réorganisé sans altérer la logique de la démonstration.

Le jury valorise les copies proposant une véritable architecture argumentative, dans laquelle les analyses des deux blocs nourrissent progressivement la discussion de leurs relations. Les connaissances scientifiques, les illustrations et les références institutionnelles doivent ainsi converger vers un même projet de démonstration.

Sur l'exploitation de la citation

La citation introductive ne constitue ni une simple accroche ni un exercice de paraphrase. Elle permet avant tout de faire émerger les enjeux qui sous-tendent le sujet. Les candidats gagneront à s'appuyer sur ces enjeux dès l'introduction afin de construire une problématique pertinente et de donner une direction explicite à leur discussion.

Le jury recommande de ne pas cantonner la citation à l'introduction ou à la répétition formelle d'extrait de cette citation. Les enjeux qu'elle met en évidence doivent constituer un véritable fil conducteur du devoir et être régulièrement réinvestis au cours du développement. Les meilleures copies mobilisent ainsi la citation non pour la répéter, mais pour mettre en perspective les analyses proposées, interroger la portée des connaissances scientifiques mobilisées et apprécier la contribution de celles-ci aux finalités de l'EPS.

B- Les épreuves d'admission

3. Première épreuve d'admission.

(coefficient 3)

Présentation

Épreuve	Analyse de l'EPS dans un établissement Exposé = 25 minutes maximum Entretien = 40 minutes
Temps de préparation	4 heures
Attendus de l'épreuve	À partir d'un dossier et d'une question posée par le jury, proposer des actions pédagogiques et éducatives relatives à l'enseignement de l'EPS et/ou à l'animation de l'AS et/ou des dispositifs sportifs dans un contexte éducatif singulier (l'EPL) - considéré comme partie du système éducatif - en relation aux différentes dimensions de son environnement.
Compétences évaluées	<u>Le professeur dans son établissement</u> Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'un EPL et d'envisager la place et le rôle de l'enseignement de l'EPS dans ce contexte singulier en se référant aux politiques éducatives actuelles, et en faisant preuve d'une culture générale susceptible d'étayer les analyses et le dialogue avec le jury. Il est évalué sur sa capacité à faire des choix, à proposer des actions fondées, cohérentes et opérationnelles. Le candidat sait se positionner dans le système et maîtrise les attendus institutionnels.

Le rapport de l'épreuve d'oral 1 de la session 2026 de l'agrégation externe d'EPS s'inscrit dans la continuité des rapports précédents.

Esprit de l'épreuve et ses attentes

Cette première épreuve d'admission est spécifique au concours de recrutement de l'agrégation externe d'EPS et n'existe sous ce format dans aucun autre concours de recrutement des personnels de l'Éducation Nationale.

Pour la session 2026, les membres du jury ont choisi de faire évoluer la question posée afin d'inviter les candidats à s'engager davantage, à faire preuve d'initiative(s) et de précision.

Elle a été formulée ainsi :

« Au cours d'une réunion de travail, votre chef d'établissement et votre inspecteur vous demandent de porter une attention particulière à ... (thématique).

Pour répondre à cette sollicitation, vous proposerez **deux** actions détaillées, fondées, concrètes et contextualisées dans cet établissement ; **l'une au moins de ces actions doit obligatoirement être illustrée pour un niveau de classe de votre choix en précisant la temporalité dans laquelle elle s'inscrit** ».

Comme pour les autres épreuves, l'analyse de la question constitue une étape centrale. Celle-ci présente toutefois la particularité d'exiger une étude approfondie du contexte de l'établissement proposé ainsi que l'identification de ses besoins spécifiques au regard d'une thématique imposée par le jury.

La réponse se construit progressivement en mobilisant des connaissances théoriques diversifiées afin d'éclairer la ou les tensions révélées par le dossier. Cette réflexion suppose de croiser les éléments saillants de celui-ci avec les données issues de l'application « ARCHIPEL ». Elle doit également prendre en compte la place de l'EPS au sein de l'établissement, afin d'en apprécier la situation actuelle et d'envisager ses évolutions possibles selon différentes temporalités. L'enjeu est de permettre à la discipline de contribuer pleinement à la réussite et à l'épanouissement de tous les élèves.

Les connaissances et les compétences du candidat positionné à la fois en tant qu'enseignant d'EPS et que personne-ressource de l'établissement et acteur du système éducatif, doivent lui permettre d'inscrire ses deux actions dans un territoire élargi et de construire des relations pertinentes avec l'ensemble des partenaires de la communauté éducative.

Le jury attend du candidat de réelles prises d'initiative, témoignant d'un très bon niveau de conception et d'une forte capacité d'adaptation aux différents contextes d'enseignement dans lesquels il pourra être amené à exercer dans un avenir proche.

Le candidat doit, bien évidemment, s'engager dans la justification de sa démarche d'enseignement et de ses actions au sein d'un système complexe, en s'appuyant sur la bonne maîtrise et le bon usage de connaissances scientifiques, institutionnelles et professionnelles. Il lui revient de formuler des propositions précises, susceptibles de transformer concrètement les élèves et leur motricité. Ces actions doivent être fondées, contextualisées et mesurables,

Dans le cadre de cette première épreuve d'admission, sans aller jusqu'à une description pédagogique excessivement détaillée, les connaissances mobilisées doivent éclairer les choix du candidat, expliciter leurs fondements et justifier sa conception de la construction d'apprentissages de différentes natures, selon des temporalités pertinentes.

À ce titre, compte tenu de l'évolution de la question proposée aux candidats, une attention particulière a été accordée au choix du niveau de classe et de la temporalité. Aucune temporalité n'est privilégiée a priori par le jury. La proposition du candidat doit cependant témoigner d'une réflexion systémique sur les apprentissages visés et sur leur construction progressive dans une perspective diachronique.

Lors de la session 2026, l'aptitude du candidat à entrer dans une véritable interaction avec le jury s'est révélée déterminante. Il ne s'agit plus seulement de justifier les actions et les choix présentés, mais d'en discuter la pertinence, la cohérence et la hiérarchie. La capacité à les expliciter, à les nuancer et, si nécessaire, à les faire évoluer permet au jury d'apprécier plus précisément le degré d'analyse, la réflexivité et l'adaptabilité du candidat.

L'épreuve exige par ailleurs de dépasser les seules préoccupations pédagogiques et didactiques pour adopter une posture professionnelle, éthique et responsable. Celle-ci doit mettre en valeur l'exercice, la transmission et l'incarnation des valeurs de la République.

Le jury cherche ainsi à identifier un candidat réflexif, innovant, à la posture éthique irréprochable, soucieux de promouvoir une EPS contribuant pleinement aux objectifs et aux enjeux de formation définis par la communauté éducative. Les actions proposées doivent également révéler la capacité du candidat à dynamiser une équipe EPS ou, plus largement, une équipe éducative, ainsi qu'à favoriser le rayonnement de la discipline et de l'EPL.

Cette première épreuve de la phase d'admission constitue un moment privilégié pour amener le candidat à se positionner comme un futur acteur éclairé du système éducatif, conscient de ses responsabilités de fonctionnaire de l'État et capable de percevoir les enjeux portés par la discipline, mais aussi ceux qui la dépassent.

Conditions générales du déroulement de l'épreuve

La préparation

La durée de préparation est de quatre heures.

Les candidats disposent d'un dossier sous format numérique (version Word) fourni par le jury comprenant cinq chapitres :

- 1/ le contexte géographique, économique, social, culturel et sportif de l'établissement,
- 2/ l'organisation et le fonctionnement de l'EPLE,
- 3/ la politique de l'EPLE (en lien avec le projet académique),
- 4/ le projet pédagogique EPS,
- 5/ l'animation et la vie associative de l'EPLE.

Par souci d'équité, tous les dossiers ont la même structure et un volume d'environ trente à quarante pages maximum.

Les dossiers d'établissements sont complétés par des extraits ciblés de fiches ARCHIPEL (Application de restitution et de choix d'indicateurs de pilotage des établissements et écoles), afin de rendre le diagnostic de la structure plus aisé et complet. Ces fiches, issues de l'application nationale, dont le traitement et l'organisation des différentes rubriques sont déterminés par le jury, sont établies en fonction de la typologie de l'établissement présenté. Elles synthétisent les données les plus récentes concernant l'EPLE et sont un moyen de le caractériser dans un périmètre élargi (département, académie, régional et/ou national).

À travers ces fiches, des indicateurs quantitatifs sur la population scolaire, sur les personnels, sur les moyens et les performances de l'établissement sont communiqués aux candidats. Ils sont à croiser avec des indicateurs plus qualitatifs contenus dans le dossier afin d'identifier les éléments saillants caractérisant le profil et la dynamique de l'établissement, d'émettre une problématique au regard de la question posée, de proposer des leviers pour y répondre et de faire la proposition de deux actions en les illustrant sur une ou plusieurs temporalités choisies.

En salle de préparation et en salle d'interrogation, les candidats disposent d'un ordinateur mis à disposition. Les textes officiels relatifs aux politiques éducatives et à l'organisation de l'EPS sont communiqués aux candidats sous format numérique.

L'utilisation du tableau blanc est autorisée lors de l'exposé comme lors de l'entretien. Le matériel pour l'usage de ce tableau est fourni par le jury.

L'exposé et l'entretien

Le candidat dispose au maximum de vingt-cinq minutes ininterrompues pour l'exposé, qui est suivi d'un entretien de quarante minutes, incompressible et non extensible (un exposé plus court ne peut être compensé par un entretien plus long). Les membres du jury questionnent le candidat, tour à tour, pour lui permettre d'expliciter, de justifier et d'argumenter ses choix en s'appuyant sur le contexte de l'établissement au regard de la question retenue. Les champs d'interrogation permettent d'affiner le diagnostic réalisé par le candidat, d'approfondir l'analyse et la réponse à la question posée, d'apprécier la pertinence et l'opérationnalisation des actions proposées au regard de la classe et de la temporalité choisies. La cohérence de l'ensemble des propos du candidat, depuis le diagnostic jusqu'aux actions est recherchée. Le jury apprécie également la culture et la posture professionnelle des candidats, notamment la capacité à faire vivre et incarner les valeurs de la République.

L'ensemble de la prestation, exposé et entretien permet au jury d'évaluer la façon dont le candidat envisage sa mission de service public. Cette évaluation amène à classer les candidats au regard de leur degré d'analyse des caractéristiques particulières de l'établissement et des besoins spécifiques des élèves, de leur capacité à être une personne ressource au sein de la communauté éducative et à incarner les valeurs de la République.

La communication avec le jury : conseils aux candidats

Le diaporama

Le diaporama est un support de communication au service de l'argumentation, il n'est pas évalué et ne se substitue pas, en aucun cas, à l'exposé. Il permet à la fois au candidat de structurer de façon méthodique sa réflexion, d'entrer en interaction avec le jury, mais également de faciliter pour celui-ci la compréhension des actions et la cohérence qui unit ces dernières à la question posée. Il est préconisé de concevoir un document clair, aéré et fluide, de produire des tableaux ou des schémas simples au service de la démonstration plutôt que des descriptions linéaires trop détaillées qui peuvent nuire à la

lisibilité de la réponse. Il convient de choisir un nombre de diapositives adapté sans surcharge d'informations. Les références scientifiques y seront distillées avec mesure, évitant tout argument d'autorité.

Le jury met en garde sur le choix des couleurs ainsi que sur l'utilisation de multiples animations, notamment l'empilement de tableaux ou liens, qui peuvent mettre parfois le candidat en difficulté et complexifier le suivi de l'exposé.

L'exposé

Au regard du nombre conséquent d'éléments pouvant être considérés comme importants, il est vivement conseillé aux candidats d'en prioriser certains lors de l'exposé. Cette démarche permet de construire des hypothèses et une problématique à partir de choix explicites, justifiés et hiérarchisés. Il est demandé que la focale sélectionnée soit prioritairement exposée, explicitée, justifiée durant l'exposé.

Dans la construction de la réponse, il apparaît fondamental de maintenir un lien systémique avec le sujet et la problématique tout au long de l'exposé, jusqu'aux actions, afin de ne pas s'éloigner de la question posée. L'épreuve invite le candidat à mettre en tension plusieurs hypothèses puis à s'engager pour adopter un parti-pris. Le candidat doit être vigilant à bien structurer sa pensée pour en faciliter l'expression, la compréhension, en veillant à faire des liens réguliers au sujet, à la problématique et aux caractéristiques des élèves.

Inscrites au cœur de la dynamique de l'établissement, les actions doivent nécessairement envisager des transformations chez les élèves ; la dimension motrice de ces dernières est incontournable. Elles prendront forcément en compte les caractéristiques des élèves décrites dans le dossier afin de démontrer leur singularité. Par ailleurs, il est important que les indicateurs retenus rendent compte de l'effet des actions proposées sur les élèves en lien avec la thématique retenue.

Le jury constate que la déclinaison des deux actions en de multiples sous-actions est de nature à desservir les candidats qui diluent leur capacité à faire des choix. Il est impératif de dépasser la proposition d'actions préétablies ou formatées, qui peinent à opérer les transformations en lien explicite avec le dossier, pour s'engager vers des actions contextualisées, précises, singulières, expertes voire innovantes, mettant explicitement en lumière les transformations motrices, méthodologiques et sociales visées.

Les exposés ponctués par une conclusion à la fois synthétique et récapitulative mettant en lien la question, la problématique et les actions structurées autour d'un fil rouge ont été appréciés.

Une vigilance particulière doit être accordée au débit de la parole, qui doit rester mesuré pour garantir l'intelligibilité du propos et permettre la prise de notes du jury. Un flot de paroles nourri et continu tend à noyer le propos et à limiter la capacité du jury à discerner les éléments remarquables. Le jury attend également du candidat qu'il utilise un niveau soutenu de langue orale et un lexique spécifique aux enjeux du système éducatif.

L'entretien

Les différents champs de l'entretien permettent d'analyser et d'apprécier le niveau de traitement de la question au regard du contexte de l'établissement et de la singularité de la classe choisie par le candidat. La pertinence et la faisabilité des actions font également l'objet d'échanges au cours de l'entretien.

Que ce soit au niveau du diagnostic, de la réponse à la question ou des actions, il s'agit d'apprécier la capacité du candidat à expliciter, justifier, discuter, faire évoluer voire réajuster ses propositions initiales. La posture d'écoute, de réflexivité, et la capacité à dialoguer sont attendus par les membres du jury. En effet, entrer en discussion permet au candidat de préciser ses actions, en les justifiant, en les régulant et/ou en les faisant évoluer.

Le candidat doit montrer qu'il est capable de se positionner en tant que concepteur, personne-ressource à l'échelle de l'établissement et au-delà. Il s'agit, pour lui, de faire la preuve d'une très bonne connaissance et compréhension des enjeux du système éducatif, des diverses instances en lien avec la communauté éducative, du rôle des collectivités territoriales dans le fonctionnement des EPLE, des partenariats envisagés, tout en restant le responsable pédagogique du projet de transformation présenté.

Le candidat doit être, enfin, en mesure de porter un regard distancié, critique et personnel sur les débats actuels autour de l'École afin de démontrer sa compréhension des enjeux des politiques éducatives, mais aussi ses compétences et sa capacité d'engagement à améliorer la réussite des élèves dont il aura la charge. A cet effet l'entretien doit être envisagé comme une discussion professionnelle constructive, révélant une posture d'écoute active et une capacité à nuancer ou enrichir les actions proposées.

Lors de cette session 2026, les membres du jury ont fait le choix de proposer en fin d'entretien une étude de cas afin d'apprécier les capacités du candidat à transmettre et à incarner les valeurs de la République. Pour information, les cas soumis avaient tous un lien direct avec le contexte établissement et obligeaient les candidats à proposer, après analyse, une ou plusieurs solutions.

Les propositions d'action des candidats

L'accès aux niveaux de maîtrise les plus élevés (bandeaux 4 et 5) suppose que le candidat dépasse une approche essentiellement descriptive des situations d'enseignement pour construire une analyse rigoureuse fondée sur une articulation explicite entre le diagnostic posé, la problématique retenue et les actions développées. Celles-ci doivent être justifiées au regard des besoins identifiés, des enjeux éducatifs du contexte et des effets attendus sur la diversité des profils d'élèves. Une attention particulière est portée à la capacité du candidat à expliciter les transformations visées, notamment sur le plan moteur, en les qualifiant et en les objectivant à l'aide d'indicateurs précis, tout en montrant les liens qu'elles entretiennent avec les dimensions méthodologiques et sociales des apprentissages. Les meilleures prestations se distinguent également par une posture réflexive affirmée, permettant d'interroger les limites des dispositifs proposés, d'envisager leurs conditions de réussite et d'en mesurer les effets potentiels à l'échelle de l'établissement voire au-delà. L'expertise attendue se traduit ainsi par une analyse prospective, nuancée et cohérente, dans laquelle les références théoriques et les connaissances relatives au fonctionnement d'un établissement sont mobilisées de manière pertinente pour répondre aux défis d'une réussite scolaire plurielle et accessible à tous les élèves. Dans cette perspective, il est recommandé aux candidats dans leur parcours de formation de s'immerger en situations professionnelles pour se nourrir d'expériences multiples au sein des établissements scolaires afin d'en maîtriser la complexité.

Chaque niveau de prestation est illustré ci-dessous par un exemple typique d'action replacée dans son contexte. Ces illustrations, qui ne sauraient être considérées comme des modèles à reproduire, visent avant tout à rendre plus explicites les attendus de l'épreuve. La prestation du candidat étant évaluée à la fin de l'oral, il est tout à fait envisageable que des propositions évoluent au cours de l'entretien afin de faire basculer une action d'un niveau de prestation à un autre. Pour chaque illustration, des éléments d'évolution permettant d'accéder au niveau supérieur sont donc proposés.

Niveau de prestation 1

Caractérisation globale du niveau : la réponse proposée est irrecevable au regard de la question posée car elle est en contradiction ou en total décalage avec le dossier et/ou avec les termes du sujet. La problématique, les leviers et les actions sont inadaptés. Dans certains cas, le candidat réalise une prestation qui apparaît inappropriée et/ou irrecevable sur les plans éthique et professionnel, ce qui doit l'amener à se questionner sur sa posture déontologique.

Le Diagnostic

Le diagnostic proposé est absent, ou erroné car en contradiction avec le dossier. Des contre-sens amènent le candidat à déformer la réalité du contexte.

La Problématisation

Les termes clés de la question posée ne sont pas analysés, ni pris en compte. Leurs définitions sont très partielles, voire erronées. L'entretien ne permet pas de faire évoluer le positionnement du candidat.

Les actions

Les actions sont anecdotiques, voire caricaturales et parfois en contradiction avec les éléments du dossier et les caractéristiques des élèves concernés. Elles sont irréalistes regard du contexte questionnant parfois légitimement l'éthique professionnelle d'un fonctionnaire d'État. Le questionnement durant l'exposé ne permet pas au candidat d'identifier les incohérences de son analyse et de sa réponse à la question.

Illustration typique du niveau de prestation 1

Par exemple dans un collège de zone rurale avec peu d'élèves dont beaucoup sont en grande fragilité, il est demandé au candidat de « développer l'ambition en luttant contre les déterminismes ». Le candidat propose un exposé inabouti en développant des actions qui restent simplement énoncées et décrites sans mise en lien effective avec le sujet. L'articulation entre le diagnostic de l'établissement et l'analyse du sujet n'est pas faite, ne laissant ainsi pas émerger le sens des actions qui suivent. Le candidat développe une action pour le niveau de classe de sixième à l'échelle de la séquence d'enseignement en handball sur le principe d'alternance de situations de grande boucle et de petite boucle en référence aux travaux de Jean Luc Ubaldi. L'action est finalisée par un tournoi interclasse entre chacune des classes du niveau 6^{ème}, avec une équipe par classe ainsi qu'une équipe d'élèves de section ULIS, une équipe d'enseignants et une équipe de parents d'élèves. La proposition est sans lien avec la thématique, voire en contradiction avec le dossier (contexte rural, population fragile, proposition d'une intervention des parents d'élèves) et suscite des interrogations sur le plan éthique (action qui ne prend pas en compte l'ensemble des élèves de chacune des classes et qui sépare les différents publics, notamment les plus vulnérables). L'entretien ne permet pas de faire évoluer la proposition vers une réponse globalement adaptée au sujet ni de mettre en évidence des indicateurs cohérents témoignant de l'évolution apportée par l'action choisie.

Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait dû relier davantage ses actions à la thématique et au public visé, tant dans l'exposé qu'à l'entretien. Une posture plus réflexive lors de l'entretien lui aurait permis de s'appuyer sur les relances du jury pour faire évoluer sa réponse à partir des éléments saillants du dossier. Par exemple, le candidat aurait pu rebondir sur la question de la temporalité nécessaire au développement de l'ambition (évoquée lors de l'exposé) afin d'envisager une réflexion sur l'année de formation, voire à l'échelle du cycle 4, qui offrirait aux élèves davantage de temps pour construire les apprentissages dans la durée, stabiliser les acquis et ainsi démontrer comment la discipline contribue à lutter contre les déterminismes. Les résultats observés au DNB pourraient alors témoigner d'une évolution positive dans le taux de réussite selon les milieux sociaux ou selon le genre par exemple.

Conseil aux candidats pour dépasser le niveau 1

En lien avec la question posée, il s'agit de réaliser un diagnostic simple avec quelques éléments saillants (par exemple, la caractérisation de la population à l'entrée et à la sortie de l'établissement), une problématique (même si elle reste générique), et des actions possibles. La posture éthique et professionnelle est recherchée dans l'évolution des propositions. L'analyse du dossier doit permettre au candidat d'exposer une problématique établissant quelques relations avec le contexte. Pour atteindre le niveau 2, la définition des termes clés constitue un élément incontournable avec des actions a minima réalistes.

Niveau de prestation 2

Caractérisation globale du niveau : la réponse du candidat s'inscrit dans une temporalité et un niveau de classe arbitrairement déterminés et dont la cohérence est peu contextualisée et fondée. La problématique reste générique et les actions sont partielles, inopérantes et/ou « plaquées ». Celles-ci ne prennent pas en compte les spécificités de l'établissement et/ou son contexte. Pour certains candidats, une mosaïque d'actions et de sous-actions ne permet pas d'illustrer les éléments principaux de la démarche. Les transformations sont implicites voire non identifiées par le candidat. Pour certains, les transformations apparaissent au cours l'entretien. Ce niveau de prestation illustre la posture d'un enseignant « exécutant/applicateur ».

Le Diagnostic

Certains éléments sont retenus et explicités par le candidat mais ne sont pas exploités et/ou ne permettent pas d'éclairer le sujet. Quelques données quantitatives extraites des fiches ARCHIPEL ou du dossier sont simplement évoquées. Certains éléments essentiels pour caractériser et comprendre le contexte scolaire sont absents, leur interprétation reste souvent superficielle ou caricaturale, ne s'attachant pas aux éléments saillants du dossier. En conséquence, le candidat réalise un diagnostic formel, reflétant partiellement la réalité de l'établissement.

La Problématisation

La thématique contenue dans la question est définie de façon superficielle et générique. Les termes sont abordés de façon restrictive et isolés du contexte de l'établissement, ne répondant que

partiellement au sujet. Dans certains cas, la thématique du sujet disparaît au profit d'éléments « plaqués » dont les liens avec le sujet sont peu explicités. Le plus souvent, les liens entre la réponse annoncée au jury et la thématique ne sont présents qu'en début d'exposé puis s'étiolent voire disparaissent au cours de l'entretien avec le jury.

Les actions

Les actions sont souvent génériques ou plaquées, voire dans certains cas, inopérantes. S'inscrivant dans une temporalité arbitrairement définie, elles apparaissent pour autant peu en lien avec le contexte de l'établissement et trop éloignées des caractéristiques des élèves et/ou de la problématique annoncée. Elles n'interrogent pas véritablement l'activité de l'élève, son parcours de formation et s'attardent rarement sur un descriptif des apprentissages visés. Les actions, trop souvent restituées, permettent difficilement de percevoir des transformations intentionnelles chez les élèves, notamment eu égard à la thématique proposée. Dans le meilleur des cas, ces transformations apparaissent lors de la discussion qui reste toutefois très guidée. Les obstacles ne sont pas lucidement envisagés et les leviers restent idéalistes. Le candidat fait preuve dans son discours d'une attention concernant les valeurs de la République, mais peine à les faire vivre dans ses actions, témoignant d'un manque de maîtrise des connaissances relatives au système éducatif.

Illustration typique du niveau de prestation 2

Par exemple, dans un lycée professionnel le sujet demande au candidat de prêter une attention à « valoriser pour susciter la confiance et la persévérance ». Est situé dans un niveau de prestation 2 le candidat qui propose une séquence de danse au cours de laquelle les élèves de première des filières du soin et des services à la personne construisent des chorégraphies collectives mettant en scène, par le corps et le geste dansé, des fiches métiers, dans l'objectif de renforcer leur confiance en l'avenir et, ainsi, leur persévérance dans les apprentissages. Il est en outre envisagé que ces « fiches métiers dansées » soient présentées lors des prochaines journées portes ouvertes de l'EPL. Or, les caractéristiques des élèves de cet établissement révèlent un rapport au corps particulièrement sensible, une forte appréhension du regard d'autrui ainsi qu'un taux d'absentéisme élevé en EPS. Dans une seconde action, déployée à l'échelle de la séquence d'enseignement, les élèves de première année de CAP sont amenés à investir le rôle de commentateur en badminton afin de valoriser l'activité motrice de leurs camarades. Toutefois, ces mêmes élèves présentent d'importantes difficultés langagières, tant à l'oral qu'à l'écrit. Aucune progressivité n'est envisagée dans la temporalité et la construction des apprentissages. La complémentarité des actions n'est ni pensée ni explicitée, celles-ci s'adressant à des publics distincts. Le jury les considère dès lors comme juxtaposées, voire plaquées, et non comme les composantes cohérentes d'un projet répondant aux besoins identifiés des élèves.

Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait dû par exemple mieux articuler les différentes actions proposées au sein d'une progression cohérente, en explicitant les apprentissages visés et leur enchaînement. Il aurait également pu davantage prendre en compte les caractéristiques réelles des élèves en adaptant les supports et les rôles proposés à leurs capacités langagières et à leur rapport au corps, par exemple en simplifiant les tâches de verbalisation ou en outillant davantage le commentaire oral dans la deuxième action. Une attention plus fine aux conditions de faisabilité et une explicitation plus précise des transformations attendues auraient renforcé la cohérence globale de la proposition.

Conseil aux candidats pour dépasser le niveau 2

Afin de passer en niveau 3, il est nécessaire de sélectionner, mettre en relation et interpréter les indicateurs quantitatifs et qualitatifs significatifs à la compréhension du contexte au regard de la question. Il convient également de proposer de réelles définitions des termes du sujet, qui soient simples mais exploitées et mises au regard des éléments saillants du dossier afin de proposer une problématique opérationnelle qui s'illustre dans les actions. Afin de répondre à ce projet, il est important de proposer des actions ciblées et complémentaires. Développer en profondeur les deux actions en explicitant l'opérationnalisation des transformations visées chez les élèves permettra au candidat de montrer comment ses propositions se concrétisent et d'expliquer aux membres du jury en quoi ces dernières permettent effectivement de répondre à la fois à l'axe imposé (à travers les liens vers les définitions données) mais aussi aux caractéristiques saillantes de l'établissement.

Niveau de prestation 3

Caractérisation globale du niveau 3 : la réponse du candidat s'inscrit dans une temporalité cohérente vis-à-vis de la question et contextualisée à l'échelle de l'établissement grâce à un diagnostic pertinent.

Les actions sont opérantes même si elles demeurent inégales entre elles. Elles répondent en grande majorité à une problématique fonctionnelle. Les transformations, en lien avec la thématique proposée et avec les actions menées, sont annoncées dans l'exposé ou dans l'entretien. Cette réponse met en exergue un candidat qui illustre une posture d'enseignant impliqué.

Le Diagnostic

Le candidat sélectionne des indicateurs quantitatifs et qualitatifs pertinents, et les interprète au regard de la question. Il réalise ainsi un diagnostic relativement précis et juste avec des interprétations contextualisées sans embrasser toutefois l'exhaustivité du dossier.

La Problématisation

Les termes du sujet sont définis de façon précise sur plusieurs dimensions théoriques et institutionnelles mais ils restent envisagés de manière juxtaposée. La problématique du candidat mobilise certaines définitions données en amont, pour faire émerger un problème professionnel sous-jacent, en lien avec une contextualisation à l'échelle de l'EPL. Les hypothèses émises sont présentes mais elles restent généralistes car insuffisamment reliées au diagnostic et aux caractéristiques des élèves.

Les actions

Les actions sont de qualité inégale en termes de pertinence et/ou de faisabilité mais l'une d'entre elles est opérante. Même si le choix de la temporalité est souvent cohérent, celui-ci manque parfois de justification au regard du processus mobilisé dans la problématique. Les actions interrogent l'activité globale de l'élève dans son parcours de formation et évoquent des apprentissages visés (moteurs, méthodologiques, sociaux, émotionnels), le plus souvent mis au service de la thématique proposée. C'est le niveau d'opérationnalisation, qui apparaît le plus souvent lors de la discussion avec le jury, qui permet de préciser la qualité de la prestation. L'intervention demeure majoritairement à l'échelle de la classe et reste théorique à l'échelle de la discipline. Le candidat est en mesure de convoquer les valeurs de la République et d'en faire vivre prioritairement certaines au regard de la spécificité du dossier.

Illustration typique du niveau de prestation 3

Dans un collège accueillant 530 élèves, caractérisé par une forte hétérogénéité des publics scolarisés (diversité des PCS, présence de dispositifs ULIS et UP2EA), dans lequel le climat scolaire demeure relativement apaisé mais où les résultats au DNB apparaissent avec une valeur ajoutée fortement négative. Dans cet établissement aux écarts marqués tant sur le plan social que sur le genre, il est demandé au candidat de « faire de l'hétérogénéité une ressource au service de la réussite de tous ». Le candidat fait le choix de développer une action inscrite dans la temporalité d'une année scolaire pour une classe de quatrième avec pour objectif de favoriser l'acceptation progressive de la mixité. L'action met en avant une démarche progressive, à l'échelle des trois trimestres, structurée autour du triptyque « être ensemble, faire ensemble, puis agir ensemble », visant à conduire les élèves vers une meilleure reconnaissance des ressources de chacun afin de favoriser la réussite collective. L'action s'appuie sur une programmation annuelle cohérente articulée autour de trois APSA complémentaires : le relais- vitesse au premier trimestre, qui sécurise les élèves grâce à des situations fondées sur l'auto-référencement ; la boxe française au deuxième trimestre, qui valorise l'investissement dans les rôles sociaux comme leviers de partage et de co-construction ; et l'acroport au troisième trimestre, qui engage les élèves dans une démarche de composition collective nécessitant coopération, confiance et responsabilité. Les apprentissages visés mobilisent à la fois les compétences motrices spécifiques aux activités support et les compétences méthodologiques et sociales nécessaires à la construction d'un climat de maîtrise favorable aux apprentissages et à l'installation progressive d'une culture de la réussite partagée. La progressivité de la démarche et les mises en relation entre les différents éléments du dossier et les actions formulées montrent au jury que ces dernières sont opérantes dans cet établissement. Les transformations attendues sont identifiées et cohérentes avec la problématique retenue, par exemple la réduction des écarts de réussite entre filles et garçons au DNB ou encore le maintien d'un faible taux de redoublement post-troisième, mais aussi le développement d'une meilleure lisibilité des apprentissages grâce à l'utilisation de ceintures de compétences favorisant le dialogue avec les familles. L'ensemble de ces éléments permet d'envisager une évolution positive des représentations liées à l'hétérogénéité et une mobilisation accrue de celle-ci comme levier de réussite pour tous les élèves. L'action proposée repose sur une problématique pertinente et une temporalité adaptée à la question posée. La progression annuelle témoigne d'une cohérence réelle et permet de répondre partiellement aux enjeux de l'hétérogénéité.

Toutefois, la démarche demeure principalement centrée sur la mixité filles-garçons et n'exploite qu'en partie les autres formes d'hétérogénéité présentes dans l'établissement. Le candidat gagnerait à expliciter davantage en quoi les transformations motrices, méthodologiques et sociales visées s'appuient sur cette diversité dans la perspective de construire une réussite plurielle et accessible à tous. Pour changer de niveau de prestation, ces transformations doivent être annoncées et opérationnalisées dès l'exposé, puis reliées explicitement aux différentes dimensions de la question et aux spécificités du contexte.

Conseils aux candidats pour passer au niveau 4

Afin de passer en niveau 4, le croisement de différentes données (quantitatives et qualitatives) s'avère nécessaire pour développer une analyse fine, un diagnostic précis et un choix de niveau de classe et de temporalité adéquat. Cette démarche permet au candidat de réaliser une véritable carte d'identité de l'EPLE réaliste et dynamique. Mettre en lien les différents éléments de la thématique dans la définition des termes permet de développer une problématique plus riche dont la mise en œuvre s'illustre à travers une dynamique collective. Les actions présentées par le candidat doivent s'appuyer sur les caractéristiques fortes des élèves ainsi que sur celles de l'EPLE, être complémentaires et se décliner sur une temporalité réfléchie. Elles doivent mettre en exergue une approche dynamique et collective de l'EPS au sein de l'EPLE. Les actions doivent également pouvoir s'articuler les unes aux autres dans une dialectique et une continuité de formation identifiée par le candidat. Les transformations sont explicitées, adaptées au contexte, liées à des indicateurs d'évaluation quantitatifs et qualitatifs pertinemment sélectionnés.

Niveau de prestation 4

Caractérisation globale du niveau : la prestation est pertinente, adaptée et contextualisée au regard de l'établissement, de la singularité des élèves et de la question. Les liens entre le diagnostic, la problématisation et les actions contextualisées sont effectifs. Le choix du niveau de classe et de la temporalité est clairement justifié et pertinent au regard des caractéristiques des élèves et de l'EPLE. Les actions, consistantes et adaptées, explicitent une continuité de formation liée à la spécificité du sujet et du contexte. Une prestation de niveau 4 illustre la posture d'un enseignant concepteur engagé dans une dynamique collective.

Le Diagnostic

A travers son diagnostic, le candidat saisit la complexité du dossier. Il sélectionne, analyse et hiérarchise des indicateurs significatifs provenant du dossier sur des temporalités différentes ainsi que des données qualitatives et quantitatives de l'établissement. Il procède à de nombreuses mises en relation pour réaliser une analyse pertinente du contexte de l'établissement inscrit dans un environnement plus vaste.

La Problématisation

La problématisation s'appuie à la fois sur des références théoriques et sur une analyse située et argumentée de la question en proposant des définitions et des références plurielles à plusieurs niveaux permettant de justifier le propos. Elle est définie de manière spécifique au regard de l'analyse du contexte de l'établissement et éclaire des enjeux forts. Le candidat propose un cheminement cohérent grâce à des hypothèses explicites et pertinentes, s'inscrivant à différents moments du parcours de formation de l'élève ce qui apporte une plus-value à l'échelle de l'établissement

Les actions

Les actions sont adaptées au regard de l'analyse de l'établissement, de la thématique, du niveau de classe et de la temporalité choisis. Une attention particulière est portée à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et des spécificités du contexte. De manière plus précise, une distinction a été faite entre une réponse où une seule action est adaptée avec des transformations avérées et une réponse où les deux actions sont adaptées, consistantes et/ou complémentaires. Le candidat les discute en identifiant d'éventuels obstacles et leviers pour expliquer sa démarche et ainsi viser des transformations explicites ciblées, pour les élèves, s'inscrivant dans une continuité de formation. Tout au long de sa prestation, il fait état de connaissances robustes et actualisées sur le fonctionnement du système éducatif et de ses enjeux. Il cible et opérationnalise les valeurs de la République prioritaires dans le contexte de sa réponse au travers de ses choix pédagogiques et les met en valeur dans les interactions avec le jury à travers une discussion constructive.

Illustration typique du niveau de prestation 4

Par exemple, dans un lycée professionnel qui accueille 80% de filles, le sujet demande au candidat de prêter une attention à « valoriser pour susciter la confiance et la persévérance ». À partir d'un diagnostic croisant données quantitatives issues d'archipel (taux d'emploi à 6 mois, poursuite d'étude, taux d'accès seconde/terminale) et données qualitatives (élèves qui manquent de confiance en eux, élèves qui abandonnent face à l'effort, de plus en plus de comportements déviants), le candidat propose une problématique qui articule les éléments de définition de chacun des termes du sujet. Par exemple le lien est explicite entre la définition de la persévérance, par ailleurs documentée, et les indicateurs prélevés sur le décrochage et la poursuite post-BAC. Pour répondre à la problématique posée, une première action est proposée pour une classe de seconde (ASSP²¹). Y sont déclinés clairement les liens avec la thématique (valorisation des progrès de l'élève dans une forme d'évaluation par capitalisation), l'opérationnalisation de l'action (validation par palier construisant les étapes de la confiance) et les transformations motrices visées. L'action est évaluée en EPS (diminution des inaptitudes, implication des élèves) et dans l'établissement (résultats aux examens). La deuxième action s'inscrit dans une complémentarité théorique, où la question de la persévérance et de la confiance est abordée par le prisme du sens là où la première action s'appuyait prioritairement sur le levier de la responsabilisation, sans jamais qu'aucun de ces deux leviers ne soit occulté au sein de l'action. Cette action s'inscrit dans le cadre institutionnel utilisant le support du chef d'œuvre en CAP même si l'entièreté de l'action n'est pas pleinement opérationnelle. Au cours de l'entretien, le candidat entre dans une interaction très positive en faisant évoluer favorablement ses actions, avec un faible guidage du jury, en modifiant par exemple des formes de groupement (duo, trio, quatuor) et en précisant des transformations méthodologiques et sociales (par exemple en développant la confiance entre le pareur, le voltigeur et le porteur) qui étaient peu lisibles dans l'exposé.

Aussi, cette illustration ancre deux actions dans une réflexion contextualisée et justifiée mais dont la cohérence opérationnelle entre elles est tout juste perceptible. Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait pu cibler plus clairement des niveaux de classe rendant compte d'une complémentarité des actions. Déjà engagé dans une dynamique collective, le candidat aurait pu profiter de l'entretien pour prendre davantage de hauteur sur son exposé afin de montrer sa capacité à devenir une personne-ressource en étant force de propositions et ainsi inscrire son intervention au-delà de l'établissement.

Conseils aux candidats pour passer au niveau 5

La définition du diagnostic pourra s'enrichir au travers de la mise en tension entre les différentes sources, différents degrés d'analyse et différentes temporalités. Cette démarche pourra nourrir une problématique plus systémique et des propositions rayonnantes. Le jury invite le candidat à faire preuve d'un engagement réfléchi et personnel dans son action professionnelle au-delà de la discipline et de prendre appui sur des connaissances plurielles (scientifiques, institutionnelles, professionnelles).

Le candidat apparaît comme une personne ressource au service des élèves, dans la dynamique de l'équipe d'enseignant. L'exposé révèle des éléments de bon niveau que l'entretien permet d'enrichir et d'éclairer.

Niveau de prestation 5

Caractérisation globale du niveau : le candidat fait preuve d'une prestation engagée, dynamique, éclairante, réfléchie et réaliste. Les liens entre le diagnostic, la problématique et les actions sont envisagés de façon systémique sur plusieurs temporalités et justifiés à partir de connaissances scientifiques, d'enjeux éducatifs et sociétaux. Le choix du niveau de classe et de la temporalité est discuté avec lucidité et discernement, éclairant les choix écartés et justifiant pleinement les choix opérés. Une prestation de niveau 5 illustre la posture d'un enseignant conseiller du chef d'établissement, force de propositions pour les différents acteurs de la communauté éducative et partenaires, conscient des leviers et des freins liés à ses actions. Il est une personne-ressource pour l'établissement et son environnement, susceptible d'assurer des missions diversifiées.

Le Diagnostic

Le diagnostic articule de manière systémique des données choisies et questionnées, quantitatives et qualitatives, pour prendre en considération la complexité de l'établissement dans son contexte. Le

²¹ Accompagnement, soins et services à la personne

candidat met en relation ces indicateurs et explicite la nature de leurs liens (temporels, de causalité, éléments contradictoires, etc.) A partir de ces liens, il émet des hypothèses explicitement fondées qu'il est susceptible de discuter. Ceci lui permet de réaliser un diagnostic qui caractérise la singularité de l'établissement et de spécifier certaines de ses évolutions. La prise en compte et l'analyse de la diversité du public scolaire constitue un élément majeur de la réflexion du candidat.

La Problématisation

Des connaissances multiples, pluridisciplinaires sont mobilisées pour construire une problématique dynamique inscrite dans le contexte d'établissement et prenant en compte la singularité du niveau de classe choisi. La réponse à la question, qui s'appuie sur des références théoriques éclairantes, soulève un véritable problème professionnel spécifique au dossier qui s'inscrit sur différentes temporalités et peut faire écho à des enjeux sociétaux.

Les actions

Le candidat se révèle être un véritable concepteur engagé à travers l'élaboration d'actions permettant des transformations intentionnelles, explicitées et mesurables. La mise en œuvre de ces actions efficaces et différenciées est opérationnelle et rayonnante. Leur complémentarité est explicitement fondée. Ces actions, finement détaillées, sont cohérentes au regard de l'analyse de l'établissement et s'inscrivent dans différentes dimensions (équipe pédagogique et pluridisciplinaire, établissement, territoire). Elles démontrent avec réalisme la démarche pouvant être menée avec les partenaires, tout en restant responsable du projet pédagogique. En réponse à la thématique ciblée par le sujet, le candidat anticipe finement l'évaluation qualitative et quantitative des transformations des élèves, notamment motrices, pour envisager d'éventuelles régulations de sa démarche d'enseignement. Les appuis théoriques mobilisés lors de la problématique éclairent le fondement des actions et renforcent leur crédibilité. Sur l'ensemble de l'épreuve, le candidat mobilise des connaissances multiples pour justifier ses actions au sein du contexte d'établissement mais aussi pour incarner les enjeux éducatifs et sociaux associés. La discussion est riche et interactive.

Illustration d'une prestation de niveau 5

Dans un lycée professionnel labellisé campus des métiers, caractérisé par une dégradation du climat scolaire malgré une réussite plutôt satisfaisante aux niveaux des examens et de l'insertion professionnelle, il est demandé au candidat de porter une attention particulière à l'objectif de « faire et vivre ensemble ». Le diagnostic porte à la fois sur les élèves et leur performance, mais aussi sur le fonctionnement de l'établissement traduisant la dynamique du collectif professionnel. Il articule ainsi de manière systémique les données quantitatives (IVAL à 0 pour la réussite au bac professionnel et à +1 pour le taux de mention ; insertion professionnelle à 6 mois > 8% par rapport aux moyennes départementale, académique et française ; augmentation de l'absentéisme, du nombre de rapports d'incident et de conseils de discipline) et qualitatives (fort contraste entre les filières professionnelles, dégradation du climat scolaire, fort besoin d'affiliation des élèves, manque de synergie entre les enseignants des matières générales et des domaines professionnels ; peu de travail entre les matières malgré une ancienneté importante des enseignants dans le lycée). L'analyse permet l'élaboration d'une problématique scientifiquement étayée et s'appuyant sur plusieurs hypothèses : des élèves décrocheurs éloignés de la culture scolaire qui ont besoin de s'engager avec leurs pairs pour construire des apprentissages ; un traitement des besoins des élèves contraint par des enseignants qui vivent ensemble sans coopérer limitant ainsi les possibilités de reconnaître l'autre comme une ressource pour apprendre et s'épanouir. Le projet est ainsi de « co-construire en EPS et au-delà des leviers coopératifs valorisant plusieurs formes d'interdépendances afin de permettre aux élèves de passer d'élèves absents à des élèves qui font avec l'aide des autres (à côté, avec, grâce) pour apprendre et s'épanouir ». Le levier principalement mobilisé est celui de l'interdépendance et repose sur une réflexion à destination des élèves (unir et libérer) mais aussi des membres de la communauté éducative (unir). Lors de son oral, le candidat cible le niveau de classe de 2nde à l'échelle de l'année scolaire et propose de développer dans toutes les séquences d'EPS (musculature, course d'orientation, acrosport, demi-fond) une pédagogie de la coopération. Au-delà d'une opérationnalisation très précise dans les différentes APSA supports, le candidat entreprend une réelle réflexion spiralaire sur la construction des apprentissages tant moteurs, que méthodologiques et sociaux à l'échelle de l'année. Le jury apprécie tout particulièrement les propositions d'évolution de l'action initiale en fonction des scénarii envisagés selon les filières et selon les comportements d'élèves attendus. Par ailleurs, le jury remarque la lucidité dont fait preuve le candidat au moment d'envisager d'élargir l'action à l'échelle de la discipline, à l'AS et dans d'autres disciplines. Si le candidat est aisément perçu comme une personne ressource dans

l'établissement, il fait également preuve d'humilité (évaluation systématique des effets de l'action sur le climat de classe, les relations entre élèves, les dynamiques collectives de travail entre adultes) et s'appuie aussi sur l'expertise de ses collègues (par exemple, à travers la conception de fiches-séquences par les collègues dans leur spécialité sportive). La seconde action s'envisage en complément de la première et vise à clôturer les séquences d'enseignement en 1ère par des événements collectifs marquants pour les élèves de manière à renforcer le sentiment d'affiliation et l'estime de soi de tous les élèves. Là encore, cette pédagogie des histoires collectives est solidement référencée, fondée sur la programmation du niveau de classe et contextualisée en s'appuyant sur des initiatives existantes développées au sein du CVL, de l'amicale des enseignants, de l'AS et en s'appuyant sur le travail mené par le DDFPT auprès des tuteurs de stages lors des périodes de formation en milieu professionnel. Lors de l'entretien, un bilan des deux actions est effectué à partir d'indicateurs quantitatifs (diminution de l'absentéisme, du nombre d'inaptitudes, questionnaires diffusés aux élèves) et qualitatifs (relations plus apaisées en EPS, engagement des élèves dans les rôles sociaux, nombre de répétitions dans les situations et effort consenti dans la tâche, échanges entre collègues voire planification commune des séquences et harmonisation des évaluations). Celui-ci permet des mises en perspective en élargissant progressivement le spectre des actions, et ainsi rend compte du rayonnement du candidat en EPS, au sein de l'établissement et, plus largement, dans son environnement local.

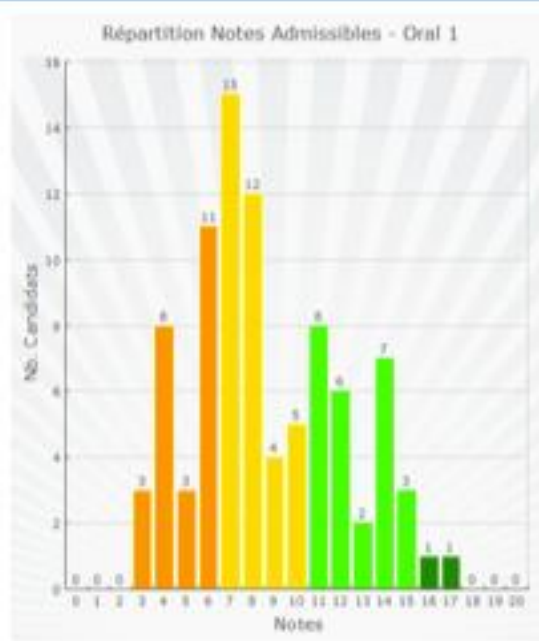
Le candidat veille à la cohérence entre les propositions qui s'inscrivent dans le fil rouge de la problématique et installe une transversalité de la démarche dans son ensemble. Le candidat évite l'écueil du nombre pléthorique de références déconnectées de la question ou de la problématique. Dans l'échange, le candidat se montre agile, réactif dans sa capacité à faire évoluer ses actions. Il écoute avec attention et propose des réponses bien calibrées qui vont à l'essentiel.

Les résultats de l'oral 1

Moyennes

Civilité	Effectif	Moyenne	Ec. Type	Médiane
Femmes	34	9.76	3.13	8.88
Hommes	55	8.64	3.42	8.00
Total	89	9.06	3.36	8.25

Répartitions des Notes



4. Deuxième épreuve d'admission

(Coefficient 4)

Présentation

Épreuve	La leçon Exposé = 30 minutes maximum. Entretien = 40 minutes
Temps de préparation	4 heures
Attendus de l'épreuve	Présenter la « N ^{ième} » leçon d'EPS d'une séquence d'enseignement qui en comporte douze (présentation numérique). <u>Programme limitatif d'APSA</u> : athlétisme (relais/vitesse), natation (savoir nager et natation de vitesse), escalade, arts du cirque, boxe-française, rugby, tennis de table, musculation
Compétences évaluées	Le professeur dans sa classe. Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'une classe afin de proposer une leçon d'EPS et de justifier ses choix en s'appuyant sur des connaissances institutionnelles, scientifiques et professionnelles. Il analyse l'activité des élèves de façon cohérente en vue de les faire apprendre et se développer. Le candidat intervient dans le respect d'une éthique professionnelle.

Ce rapport de jury s'inscrit dans la continuité du précédent, tout en mettant en évidence les évolutions apportées au cours de la session 2026.

Après un rappel du cadre et des enjeux de la seconde épreuve d'admission, le rapport reviendra sur les principaux attendus de cet oral. Pour ce faire, les niveaux de prestation des candidats seront présentés et illustrés à travers les outils d'évaluation mobilisés par le jury. Enfin, des conseils en matière de préparation seront donnés afin de guider les agrégatifs de la session 2027.

Les enjeux de l'épreuve d'oral O2

L'arrêté du 12-4-2021 précise les éléments suivants pour cette épreuve d'admission à coefficient 4 :

« À partir d'un dossier papier ou numérique accompagné d'un enregistrement vidéo, fourni par le jury et présentant notamment les caractéristiques des élèves d'une classe d'un établissement scolaire du second degré, le candidat présente une leçon d'éducation physique et sportive s'adressant aux élèves de cette classe, dans le contexte singulier de l'EPL et en référence à un programme limitatif d'activités physiques sportives et artistiques (APSA) supports de la leçon (...) Cette épreuve nécessite non seulement une capacité d'analyse, mais aussi une bonne connaissance : de l'APSA support de la leçon, des processus d'apprentissage et d'enseignement, et des exigences institutionnelles ».

Ce concours de l'agrégation externe s'adresse, essentiellement, à des candidats en formation initiale ou à des enseignants assez peu expérimentés. Il nécessite une mobilisation « en acte » et maîtrisée des connaissances plurielles acquises en formation. Les candidats doivent témoigner de leur compétence à « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves », en s'appuyant sur une « maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur didactique » (arrêté du 1-7-2013).

La session 2026 poursuit et prolonge les ambitions visées lors de la session précédente en appréciant les capacités du candidat à :

- Se focaliser sur l'activité de l'élève et à définir avec précision les transformations visées à l'échelle de la leçon en articulant les aspects moteurs et éducatifs ;
- S'inscrire dans une logique de discussion en étant notamment capable de clarifier, justifier, expliciter, argumenter, nuancer, s'engager et faire évoluer ses propositions au regard du questionnement du jury, en repartant de ses propositions initiales ou en exploitant de nouvelles pistes.
- Faire des choix précis liés à la particularité du contexte d'étude (l'établissement, la classe, les élèves) et aux éléments programmatiques de la discipline ;
- Démontrer des articulations explicites entre l'analyse du dossier et l'enregistrement audiovisuel (correspondances, décalages) afin de discuter leurs impacts sur les choix effectués ;
- Expliciter les processus d'apprentissage des élèves en ciblant des indicateurs de travail et de progrès adaptés ;
- Expliciter l'activité de l'enseignant, ses modalités d'intervention pendant la leçon au service des apprentissages des élèves ;
- Démontrer la logique d'enchaînement des tâches qui préside la conception et la conduite de la leçon ;
- Mobiliser, de manière pertinente, divers registres de connaissances (scientifiques, institutionnelles, professionnelles) au service d'une analyse fonctionnelle des processus d'enseignement/apprentissage dans le cadre d'une leçon d'EPS.

Cette discussion attendue a vocation à mobiliser un haut niveau de connaissances Divers registres de connaissances peuvent alors servir d'appui: des connaissances scientifiques (issues de la recherche dans des champs alimentant la réflexion relative à l'enseignement de l'EPS), des connaissances professionnelles (issues des productions dans des ouvrages ou périodiques spécifiques à la profession), des connaissances technologiques (issus de travaux en didactique et pédagogie des APSA) et institutionnelles (issues de l'ensemble des textes régissant le cadre d'intervention).

Description de l'épreuve

Libellé de la question

« À partir d'éléments du dossier et de l'enregistrement audiovisuel extrait de la leçon n°... sur 12 en (APSA), présentez la leçon n+1 d'éducation physique et sportive d'une durée de 90 minutes (ou 60 minutes pour les activités aquatiques). Vous serez amené à discuter vos propositions ».

Le libellé de la question précise le type d'établissement, la ville, l'académie, la classe ou le groupe classe à considérer. Dans une optique d'équité, tous les dossiers proposés comportent des séquences de 12 leçons.

Dans la continuité des sessions précédentes, il revient au candidat de considérer les deux éléments déterminants du contexte d'étude : le dossier support ainsi que l'enregistrement vidéo de la leçon précédente. Pour concevoir et conduire sa leçon, mais aussi pour discuter, le candidat doit s'appuyer explicitement et systématiquement sur l'analyse de cet enregistrement audiovisuel.

Conditions de préparation de l'épreuve : 4 heures

Tous les candidats disposent d'un matériel informatique mis à disposition. Le dossier support est présenté sous format numérique (version Word et PDF) et comprend deux chapitres.

Le premier chapitre présente le projet de classe, le profil scolaire des élèves, et un bilan global de la séquence d'enseignement avant la leçon filmée. Une description détaillée de la leçon est également proposée. Elle situe les différentes prises de vue (vue globale et focales).

Le deuxième chapitre se compose de différents tableaux synoptiques qui présentent les axes et des actions des différents projets de l'EPL (projet d'établissement, projet EPS, projet AS). Un

tableau présentant les relations entre les différents projets peut également être mis à disposition.

Les dossiers d'une douzaine de pages invitent à une analyse approfondie et complémentaire de l'enregistrement audiovisuel. Dans certains cas, des annexes sont présentes afin de préciser des éléments de la leçon (fiches d'observation, de travail, médias mobilisés pendant les leçons etc...).

L'enregistrement audiovisuel de la leçon précédente est permis grâce à des logiciels adaptés pour la lecture vidéo. Le candidat dispose également d'écouteurs audio. Il lui est donc possible d'accéder aux éléments sonores de la leçon, notamment les interactions entre élèves. Cet enregistrement est composé de plusieurs extraits intitulés « vue globale » ou « focale ». La « vue globale » présente le fonctionnement de tout ou partie des élèves de la classe lorsqu'ils sont engagés dans une situation révélatrice des acquisitions attendues ou de la compétence visée par l'enseignant. Cela correspond, par exemple, à un match en tennis de table, à une course de 2x30m en relais-vitesse ou à une présentation d'un numéro en arts du cirque.

Les « focales » présentent des aspects particuliers de la leçon au niveau moteur (un groupe d'élèves sur un atelier de musculation) et/ou méthodologique et/ou social (des échanges entre un observateur et un grimpeur en escalade). Pour faciliter la lecture du candidat, la leçon présentée dans le dossier support met en correspondance les situations avec le titre des extraits (vue globale, focale 1, focale 2, etc...).

Dans la constitution des dossiers, les extraits proposés présentent nécessairement des points d'appuis et des difficultés à lever. Ainsi, le jury attend que ces éléments soient identifiés et pris en compte. Le candidat doit donc investiguer finement les éléments du dossier et de l'enregistrement afin de discriminer les informations essentielles à retenir. Pour répondre à cette ambition, il est suggéré de :

- visionner très tôt la vidéo dans le temps dédié à la préparation ;
- s'appuyer sur des grilles de lecture et un cadre d'analyse du contexte d'étude.

Dans les différents champs de questionnement, le jury revient systématiquement sur cette analyse contextualisée.

Exposé

A l'issue des 4 heures de préparation, le candidat dispose de 30 minutes maximum pour exposer ses propositions en s'appuyant sur un support numérique.

L'exploitation par le candidat de l'enregistrement audiovisuel doit permettre et favoriser un ancrage dans le réel de l'établissement. C'est pourquoi, il est conseillé de mobiliser dans sa communication des extraits de l'enregistrement audiovisuel type « captures d'écran/ brefs extraits vidéo » pour illustrer et justifier ses propos en prenant appui sur les profils d'élèves sans que le contexte n'en soit détourné.

Les membres du jury insistent sur le nécessaire enjeu de communication que doit revêtir cette présentation. Il est ainsi suggéré de ne pas surcharger le support de présentation au risque de perdre en clarté.

Enfin, il est suggéré aux candidats une exploitation du temps de présentation en faveur du contenu de la leçon exposée sans pour autant négliger l'analyse des autres données mise à disposition du candidat.

Entretien

Un entretien d'une durée incompressible de 40 minutes fait suite à l'exposé. Les membres du jury engagent une discussion avec le candidat autour de certains points issus de l'exposé en l'invitant à reformuler ses choix, à les clarifier, les justifier, les expliciter, les argumenter, les nuancer, à s'engager et à faire évoluer ses propositions. Ce dernier doit mobiliser des connaissances de nature technologique, professionnelle, scientifique et institutionnelle. Les questions du jury permettent d'apprécier la capacité du candidat, en qualité de futur agent du service public d'éducation, à prendre en compte les besoins de tous les élèves et les prioriser, à cibler des objectifs d'apprentissage précis et adaptés, à situer ses propositions dans un contexte éducatif singulier, à élaborer une réflexion nourrie par les enjeux contemporains de

l'EPS. Le jury n'attend pas de réponses arrêtées, préconstruites. Il souhaite surtout éprouver et apprécier la capacité du candidat à discuter certains choix effectués pour sa leçon et les effets qu'ils sont susceptibles de générer du point de vue de l'activité des élèves et de leurs apprentissages.

Lors de l'entretien, les questions du jury sont posées en prenant en compte à la fois les données contextuelles du dossier et celles de l'enregistrement audiovisuel, articulées aux propositions faites par le candidat. Ce questionnement s'organise autour de cinq champs prioritaires.

Les cinq champs de questionnement

Le jury 2026 a identifié cinq champs de questionnement. Pour chacun d'eux, le jury explicite l'objet de la discussion avant d'entamer l'échange. La clarification de l'objet de discussion effectuée, l'échange se poursuit et vise alors à justifier, à étayer, à argumenter et à nuancer afin d'analyser les propositions présentées en relation avec l'objet de discussion. Des controverses peuvent naître et permettre au jury de poursuivre la discussion. Le candidat peut alors soutenir ses propositions initiales ou bien les faire évoluer. Il est, en tous les cas, attendu que le candidat s'engage en se positionnant pour défendre des convictions, des valeurs, et/ou des conceptions. Il s'agit aussi de mobiliser, à bon escient, un haut-niveau de connaissances scientifiques, professionnelles, technologiques, institutionnelles pour irriguer et éclairer en continu cette discussion.

Champ 1 : l'élève dans ses apprentissages

Il est attendu du candidat qu'il analyse l'activité d'apprentissage des élèves au regard des choix opérés dans la leçon. Il s'agit de décrire des comportements d'élèves, d'analyser leurs actions afin de proposer des transformations adaptées aux différents profils d'élèves et des contenus appropriés. Les membres du jury rappellent ici que la connaissance de l'APSA est au service d'une description fine de l'activité de l'élève et des transformations visées. Ainsi, chaque candidat doit définir de façon précise les apprentissages visés pour les élèves. C'est un incontournable.

Divers points de discussion peuvent ici émerger compte tenu des propositions initiales du candidat. Ces points de discussion sont relatifs à la nature des apprentissages visés, à l'objet d'enseignement, aux contenus d'enseignement, à l'articulation entre des objectifs éducatifs et moteurs, à la détermination d'hypothèses explicatives de l'activité de l'élève au regard de profils identifiés à partir d'une lecture fine de leurs besoins.

Le jury est attentif à ce que les propositions se révèlent adaptées à la singularité du contexte, aux caractéristiques de tous les élèves et aux visées programmatiques. Le critère de cohérence des apprentissages visés est un paramètre essentiel à prendre en compte.

Enfin, le jury évalue la capacité du candidat à articuler, de façon explicite, les différents registres d'apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux.

Champ 2 : analyser en direct l'activité des élèves (avec le support vidéo)

En s'appuyant sur un extrait vidéo choisi et imposé par le jury (durée d'une trentaine de secondes), le candidat doit procéder à une analyse « en direct » de l'activité des élèves. Il est proposé au candidat d'effectuer une première lecture silencieuse puis une lecture commentée de cet extrait vidéo. Il doit produire une analyse holistique visant à décrire, à interpréter et à analyser les comportements des élèves pour ensuite réinterroger ses propositions initiales à la lumière de son analyse. L'extrait, qui met nécessairement en avant des éléments saillants de la leçon sur un plan moteur et/ou méthodologique et/ou social permet d'engager une discussion avec le candidat. Le jury attend que ce dernier lise l'activité des élèves en s'appuyant sur un cadre d'analyse opérationnalisé, relève les points d'appui mais aussi les difficultés à lever pour fonder ses propositions ou les faire évoluer. La formulation d'hypothèses explicatives claires, étayées par une analyse critériée et référencée constitue un attendu central dans ce champ de questionnement. En outre, l'identification de tension(s) entre l'analyse vidéo et les éléments du dossier peut compléter la démarche du candidat. Au cours du questionnement, le candidat est invité à expliciter, argumenter au regard de l'activité de l'élève et de la leçon présentée, à faire évoluer et à s'engager afin de discuter ses choix et leur opérationnalisation dans la leçon.

Champ 3 : l'élève au prisme de l'activité de l'enseignant

Il est attendu du candidat qu'il envisage son activité professionnelle en relation avec l'activité des élèves qu'elle génère. Les modalités d'intervention et les stratégies pédagogiques sont investiguées afin de vérifier que le candidat permet à chaque élève d'apprendre et qu'il donne du sens aux contenus envisagés.

Les points de discussion peuvent porter sur les choix effectués par le candidat en termes de modalités de groupement, d'outils mobilisés, de contenus différenciés, de processus de conduite, d'accompagnement, de guidage, voire de supervision qu'il met en place pour engager les élèves dans l'APSA et transformer leur activité. Il est conseillé d'explicitier et de prioriser les modalités d'intervention selon les besoins identifiés chez les élèves et de les faire évoluer si besoin au regard de la discussion avec le jury.

Champ 4 : l'élève dans un processus d'apprentissage / développement

Il est attendu des candidats qu'ils démontrent leur capacité à inscrire les apprentissages des élèves dans une temporalité. Plus précisément, ils doivent expliciter la cohérence interne de la leçon en justifiant la nature des situations et leur enchaînement. L'échelle de la séquence peut également être abordée. La recherche de cohérence entre les objectifs de transformation, les contenus visés et l'opérationnalisation des apprentissages dans la leçon est un élément central du champ. Les points de discussion abordés concernent notamment la structure temporelle de la leçon, la quantité de travail des élèves et l'articulation entre les différents temps de la leçon.

Le candidat sera amené à expliciter la dynamique d'apprentissage déployée au fil de la leçon à la fois au niveau moteur et méthodologique et social. Par ailleurs, il peut être envisager une discussion autour de la cohérence de la leçon dans la séquence d'enseignement.

Champ 5 : l'activité de l'élève envisagée à partir d'une nouvelle variable

Pour clôturer le questionnement et étoffer davantage la logique de discussion, le jury introduit une nouvelle variable. Le candidat est invité à interroger ses propositions et l'activité des élèves au regard d'un élément nouveau permettant de mettre en dialogue et/ou en tension les choix opérés dans la leçon. Deux remarques importantes :

- le choix d'une variable ne préjuge pas de la qualité de la prestation du candidat. Il s'agit de l'amener à réfléchir et à discuter, sans nécessairement pointer des manques ou des failles dans son travail de restitution préalable ;
- le jury attend du candidat qu'il analyse la variable par le filtre de l'activité des élèves. Il convient de ne pas procéder à un raisonnement « hors sol » mais à un examen approfondi et controversé de la question liminaire. Ainsi, le jury prend le soin de contextualiser le choix de cette variable au regard des propositions du candidat qui pourra alors lire dans la discussion introduite par celle-ci une nouvelle occasion de réinterroger ses choix préalablement présentés dans la leçon.

Ce temps d'échange permet de définir cette variable, de discuter des enjeux sous-jacents et de la mettre en lien avec les propositions initiales. La discussion se poursuit alors sur les mises en œuvre et les opérationnalisations catalysées par cette variable. Quelques exemples de questionnement : l'éducation au choix, le goût de l'effort, le plaisir, l'égalité filles-garçons, l'autonomie, etc. ».

Les attendus et prestations des candidats

L'évaluation de la prestation des candidats est globale. Elle prend en compte à la fois l'exposé et l'entretien. Au cours de la session 2026, le jury a évalué les prestations des candidats en s'appuyant d'une part sur la capacité à concevoir et conduire une leçon et d'autre part sur la capacité à discuter ses propositions.

Concevoir et conduire une leçon d'EPS au regard du contexte

L'activité de conception est évaluée à travers les choix du candidat en matière de préparation

et de formalisation de la leçon. Il est attendu que le candidat présente une leçon réaliste, ambitieuse, opérationnelle, inscrite dans un contexte singulier dont les déterminants (dossier et vidéo) sont analysés et exploités. La leçon comprend des objectifs d'apprentissage précis, clairement définis et hiérarchisés en fonction des besoins des élèves et au service d'une différenciation. En outre, le travail de conception est censé permettre au candidat de planifier des apprentissages selon une cohérence qui articule les dimensions motrices, méthodologiques et sociales.

La conduite de la leçon met en jeu l'activité de l'enseignant à travers notamment les modalités d'intervention sur lesquelles il s'appuie. Les choix d'apprentissages ciblés et la prise en compte des besoins identifiés comme prioritaires chez les élèves organisent ces propositions. Dans ce registre, il est attendu que le candidat démontre sa capacité à observer, analyser et interpréter l'activité des élèves en vue de les faire progresser dans différentes dimensions.

Discuter

La discussion est appréciée à travers la capacité du candidat à clarifier, à justifier et fonder ses propositions puis à les argumenter, voire les faire évoluer. Elle s'apprécie à travers une dialectique entre l'activité de discussion du candidat et l'étayage nécessaire au jury pour le guider.

Lors des échanges, la maîtrise de connaissances diverses et combinées (scientifiques, institutionnelles, professionnelles et technologiques) lui permet de bien circonscrire les objets, les notions et/ou les points de discussion suggérés par le jury. Une posture d'écoute et d'ouverture est attendue et facilite une discussion lucide et critique.

Les prestations des candidats de la session 2026

De manière générale, le jury note que les candidats se sont préparés à l'épreuve en prenant en compte certaines recommandations formulées dans le rapport de jury 2025. La très grande majorité montre une bonne maîtrise du temps de l'exposé. L'utilisation d'un support visuel lors de la présentation permet d'appuyer les propos, tandis qu'une grille d'analyse est souvent mobilisée pour décrire et repérer les caractéristiques saillantes des élèves. Cette dernière doit dévoiler une analyse fine du contexte et servir une prise en compte des besoins prioritaires ciblés et singuliers des élèves, étayées par une meilleure connaissance des APSA.

Les candidats se sont également appuyés de manière plutôt satisfaisante sur les éléments du dossier et du support audiovisuel pour justifier et préciser l'orientation de leurs propositions. En outre, ces dernières sont inscrites dans le cadre institutionnel actuel avec une prise en compte des éléments programmatiques en vigueur.

La majorité des candidats possède un niveau de communication orale qui révèle une préparation sérieuse. Toutefois, dans l'interaction avec les membres du jury, les candidats ont des difficultés à faire « vivre » leur leçon et à opérationnaliser leurs propositions. L'utilisation de courtes captures vidéo lors de l'exposé et de schémas peuvent être une aide pour rendre compte de l'élève en activité dans la situation d'apprentissage. Un paperboard (à disposition dans chaque salle d'interrogation) constitue une ressource dont les candidats peuvent se saisir.

Éléments typiques des différents niveaux de prestation des candidats

Niveau 0 : Les propositions sont irrecevables

Éléments révélateurs du niveau : ce premier niveau de réponse est jugé comme « irrecevable », dans la mesure où le candidat ne répond pas aux exigences attendues de l'épreuve. Les propositions révèlent soit des manquements manifestes d'un point de vue déontologique, sécuritaire en témoignant ainsi d'une posture en décalage avec celle attendue chez un agent de la fonction publique, soit par une absence de prise en compte des éléments de la question conduisant à la modification du contexte d'intervention annoncé dans la question.

Par exemple : *Le candidat propose volontairement une leçon pour un nombre d'élèves inférieur au contexte (et à la question). La leçon est donc inadaptée car elle ne prend pas en compte l'ensemble de la classe. Malgré les relances des jurés, la proposition de leçon n'est pas modifiée.*

Ou bien, en escalade, pour des élèves n'ayant pas stabilisé les compétences d'assurance, le

candidat propose une situation d'école de vol en moulinette. La situation est réalisée en dessous de la première dégainée, ce qui expose le grimpeur à un risque de retour au sol. Le candidat ne fait pas évoluer ses propositions malgré les relances des jurés.

Niveau 1. Une leçon imprécise ou inadaptée où les élèves pratiquent

Éléments révélateurs du niveau : Les élèves pratiquent dans des dispositifs et appliquent des consignes. La participation reste aléatoire. Le contexte est décrit de manière globale. Il n'est pas organisateur de la leçon. Les propositions du candidat sont inappropriées, très imprécises ou non adaptées au contexte singulier. Si un cadre d'analyse de l'activité des élèves est proposé dans l'exposé et permet de décrire des profils d'élèves, la leçon s'adresse à des élèves génériques. Des objectifs peuvent être présentés, mais leur formulation est superficielle. Le candidat ne parvient pas à expliciter leurs intérêts et/ou proposer des mises en œuvre adaptées. Souvent, le candidat anime sa leçon en se limitant à l'énoncé des consignes ou des règles. Les élèves n'apprennent pas.

Quelques exemples :

En musculation, lors de son exposé, les choix opérés par le candidat sont indépendants de ce qui a été vécu par les élèves dans les leçons précédentes. Dans ces situations, le candidat ne présente pas l'ensemble des paramètres de l'entraînement: « ils vont faire 2 à 4 séries de 2 exercices qu'ils auront choisis ». Bien que l'acquisition d'un trajet moteur efficace et sécuritaire soit annoncée, aucun contenu d'enseignement ou critère de réalisation n'est proposé. Le candidat reste sur des intentions génériques : « je leur dis qu'il faut qu'ils réalisent un trajet moteur efficace ». Lors de l'entretien, le candidat reste imprécis sur les paramètres du mouvement ; il propose et confirme des paramètres d'entraînement inadaptés physiologiquement.

En savoir nager : la leçon proposée apparaît insuffisamment adaptée aux profils et aux besoins réels des élèves de la classe. L'objectif choisi est générique et superficiel, ne permettant pas de cerner les apprentissages visés : « ressentir la flottaison en appliquant des règles motrices simples pour se familiariser avec son environnement ». De plus, aucun contenu d'enseignement n'est donné pour atteindre les finalités fixées. L'enseignant se contente d'animer la séance en rappelant des consignes de fonctionnement, sans préciser les critères de réalisation ni de réussite. Enfin, les situations ont dû être clarifiées lors des questions du jury pour être pleinement comprises.

Niveau 2. Une leçon standard, plaquée où les élèves travaillent

Éléments révélateurs du niveau : les élèves peuvent s'engager dans des situations partiellement adaptées. Ils participent à la leçon en continu.

Le candidat relève partiellement des caractéristiques du contexte, mais ne les exploite pas ou peu dans sa leçon. À partir d'une lecture du dossier et de la vidéo, l'activité des élèves est décrite mais analysée de façon superficielle. Par conséquent, le lien entre le contexte et la leçon reste formel, ce qui laisse entrevoir une leçon plaquée, des situations juxtaposées souvent « prêtes à l'emploi ». Les objectifs sont adaptés à des profils standards, mais ils n'autorisent pas la différenciation. Ils sont formulés pour un niveau de classe, un niveau global dans l'APSA, ou un profil d'élèves type. À ce niveau, le candidat prescrit des consignes, rappelle des règles et envisage des mises en œuvre permettant des transformations partielles ou incidentes de la motricité. Les contenus et les critères de réussite et de réalisation à intégrer par les élèves sont définis à priori. Le pilotage de la leçon par l'enseignant est organisationnel.

Quelques exemples :

En tennis de table, le candidat propose une leçon sur l'identification du moment opportun pour rompre l'échange. Cet objectif semble adapté au besoin général de la classe. Toutefois, aucune différenciation pédagogique n'est proposée. L'articulation entre les objectifs, les profils identifiés, les situations d'apprentissage et les critères de réalisation manquent de cohérence.

En arts du cirque, le candidat présente une leçon qui omet partiellement l'inscription de la séquence d'enseignement dans un dispositif interdisciplinaire qui invitait à travailler autour d'un thème précis. Les contenus sont donnés sous forme de catalogue sans tenir compte de la singularité du contexte.

Niveau 3 : Une leçon caractérisée où les élèves apprennent explicitement

Éléments révélateurs du niveau : les élèves sont engagés dans des situations qui permettent des transformations effectives et opérantes. Ils sont acteurs de leurs apprentissages.

La leçon présentée convoque opportunément des déterminants spécifiques, sélectionnés grâce à l'analyse du contexte et des élèves. Les saillances relevées et les choix du candidat ne sont pas toujours priorisés. Ces derniers orientent la leçon et mettent en relief des objectifs précis, déclinés au moins dans le domaine moteur et éventuellement dans une dimension méthodologique et/ou sociale sans que leur articulation soit nécessairement effective. La leçon est différenciée, analysée en fonction des profils d'élèves caractérisés à partir de l'analyse du dossier et de la vidéo. Elle permet d'établir un lien — encore formel — entre les acquisitions visées et l'activité des élèves. Des hypothèses explicatives sont formulées de façon appropriée au contexte. Elles priorisent souvent un registre ou un groupe d'élèves. L'activité de l'enseignant s'organise autour de l'accompagnement dans les apprentissages. Le pilotage de la leçon est intégratif et permet aux élèves de s'engager dans les apprentissages. Le candidat démontre sa capacité à exposer les éléments de la leçon de manière complète et adaptée au public ciblé.

Par exemple :

En savate boxe française, l'objectif de leçon s'inscrit de manière cohérente dans les attendus du champ d'apprentissage 4. Les situations proposées permettent aux élèves de 5ème d'entrer progressivement dans une logique d'opposition maîtrisée, adaptée à leur niveau de développement moteur et à leurs ressources du moment. Les contenus différenciés travaillés visent autant l'efficacité de l'action que la compréhension des principes de l'affrontement : gérer la distance, identifier des opportunités d'attaque, se protéger, varier ses réponses motrices et tenir compte des intentions de l'adversaire. Les élèves sont amenés à faire des choix simples mais réels dans l'échange, ce qui favorise leur engagement dans une activité de décision et d'adaptation permanente. Les propositions veillent également à développer des compétences méthodologiques et sociales essentielles dans ce champ d'apprentissage : respect des rôles sociaux, maîtrise de l'engagement, contrôle de ses émotions et prise en compte de l'intégrité physique du partenaire. Les temps d'observation et d'arbitrage contribuent à renforcer la compréhension des règles et la capacité des élèves à analyser l'efficacité des actions menées.

En relais vitesse, le candidat envisage deux profils d'élèves assez proches mais cohérents au regard des courtes captures vidéo sélectionnées. Sur le pôle moteur, deux projets de transformation prioritaires sont envisagés « construire la marque » pour un profil 1 et « affiner sa marque » pour un profil 2, adossés à un objectif d'apprentissage commun aux deux profils « conseiller les membres de son équipe pour améliorer la mise en action ». Les pôles moteurs et méthodologiques sont imbriqués. L'activité des élèves est décrite avec précision. Les propositions sont directement opérationnelles et le pilotage de la leçon est intégratif avec une prise en compte des élèves à besoins particuliers dans l'ensemble de la temporalité de la leçon.

Niveau 4. Une leçon anticipée où les élèves se développent

Éléments révélateurs du niveau : les élèves sont engagés dans des démarches actives d'apprentissage au sein desquelles ils peuvent être auteurs de leurs apprentissages.

La leçon présentée montre une priorisation d'éléments saillants du dossier et une appropriation fine et nuancée des caractéristiques de l'activité des élèves, souvent adossée à une conception engagée de l'activité de l'enseignant. La démarche du candidat, très clairement exposée, se fonde sur une analyse pertinente et critériée des besoins des élèves. Des transformations motrices et éducatives sont formulées pour tous les élèves de manière intégrative et articulée. Les conditions de l'apprentissage sont précisées, envisagées et anticipées. En outre, le candidat est capable de proposer des variables et/ou des scénarios en vue de s'adapter à l'activité supposée des élèves. Il décrit avec précision les comportements des élèves et formule des hypothèses explicatives en mobilisant un cadre

d'analyse pertinent pour proposer des remédiations adaptées. Le candidat démontre sa capacité à exposer de manière complète les éléments de la leçon en proposant un pilotage dynamique et inclusif qui intègre le collectif et apporte un soutien aux apprentissages.

Par exemple :

En musculation, le candidat en s'appuyant sur la leçon précédente, souhaite amener les élèves à sortir de leur « zone de confort ». Il justifie également ce choix par le contexte de la classe qui décrit des comportements d'élèves qui sont peu motivés pour produire des efforts ou persévérer. Il opte lors de sa leçon pour une exploration d'un thème d'entraînement commun afin d'engager des transformations dans le rapport à l'effort et construire des ressentis signifiants. Il observe également à la vidéo que les élèves ont des difficultés à explorer la zone d'effort attendue en raison de paramètres du mouvement non acquis : amplitude incomplète pour un profil, rupture de rythme dans les trajets moteurs pour un autre profil. Il décide d'en faire ses objectifs de leçon : apprendre à produire des amplitudes optimales et apprendre à cadencer ses trajets moteurs. Dans les situations, le candidat propose des contenus d'enseignement précis et donne des repères de différentes natures aux élèves. Il exploite également le rôle de partenaire observateur pour contrôler l'amplitude des trajets ou pour contrôler la cadence. Les choix sont argumentés et défendus avec conviction ; des alternatives et évolutions pertinentes sont proposées.

Éléments typiques des différents niveaux de discussion

La capacité à discuter permet d'affiner l'appréciation de la prestation du candidat au sein des différents niveaux. Quatre composantes permettent de juger la discussion du candidat : clarifier, justifier/expliciter, argumenter/nuancer, s'engager/faire évoluer.

Première composante de la discussion : « clarifier »

Le candidat est amené par le jury à clarifier ses propositions lorsqu'il définit et décrit l'objet de discussion abordé par le jury. À ce niveau, il peut parfois décliner et affiner ses choix initiaux.

Par exemple : *En relais-vitesse, le candidat est amené à définir et à clarifier ce qu'il y a à apprendre dans la situation, notamment les acquisitions prioritaires visées. Tout en étant guidé par le jury, il reprend sa situation d'apprentissage en clarifiant, l'objectif, le but, le dispositif pour les athlètes et les outils pour les observateurs ainsi que les contenus d'enseignement relatifs au donneur et au receveur*

Deuxième composante de la discussion : « justifier et expliciter »

Le candidat est amené par le jury à justifier de façon claire et convaincante ses propositions initiales. Pour cela, il pourra convoquer des éléments du dossier et de la vidéo, des connaissances scientifiques, institutionnelles et professionnelles.

Par exemple : *En savoir nager, le candidat est amené à justifier ses choix didactiques d'aménagement. Il ancre ses réponses de manière convaincante dans le champ d'apprentissage 2, dans le contexte d'exercice de la leçon et en cohérence avec les besoins identifiés des élèves.*

Troisième composante de la discussion : « argumenter et nuancer »

Le candidat est amené par le jury à argumenter ses positions initiales par des connaissances plurielles et étayées.

Pour cela, il peut convoquer et mobiliser à bon escient une diversité d'éléments d'appui. Ces éléments peuvent relever d'indicateurs issus du contexte (public, EPLE), de connaissances théoriques, qu'elles soient issues des productions scientifiques de référence et actualisées, de la littérature professionnelle contemporaine et des textes officiels en vigueur régissant l'activité de l'enseignant. Il est attendu que le candidat énonce, exploite, mobilise, combine ces connaissances, pour les mettre au service de sa stratégie d'argumentation. Une maîtrise des connaissances affichées est attendue afin de s'engager dans une discussion productive permettant de comprendre, d'appuyer, de compléter et de revisiter éventuellement les propositions initiales du candidat. Des limites pertinentes et des alternatives permettent de nuancer les propositions.

Quelques exemples :

En escalade, le jury amène le candidat à discuter autour de l'analyse de l'activité de l'élève en direct (support vidéo). Le candidat commence par analyser la motricité des élèves en argumentant son propos et en l'étayant par des connaissances scientifiques (biomécaniques et neuro-informatiques) lui permettant de le relier à un profil identifié lors de son exposé. Par la suite il justifie son choix du système de contre-assurance en s'appuyant sur la circulaire de 2017.

En tennis de table, le candidat, lorsqu'il est amené à discuter de l'activité de l'enseignant, propose une démarche pédagogique visant à proscrire, amplifier, connecter et enquêter pour accompagner l'élève dans ses apprentissages. Il argumente en mobilisant différents éléments de justification. Il s'appuie d'abord sur les besoins identifiés dans le contexte : les élèves ont des difficultés à identifier une situation de balle favorable à la rupture de l'échange. Il complète cet étayage situé en s'appuyant sur un axe du projet de classe centré sur le développement des ressources perceptivo-décisionnelles. Il poursuit son argumentaire en convoquant des éléments d'ordre professionnel et scientifique opérationnalisés dans la leçon. Enfin, il termine son argumentaire en s'appuyant sur le domaine 2 du socle commun.

Quatrième composante : « s'engager et faire évoluer »

Le positionnement du candidat est nuancé, affirmé voire sublimé par des convictions. Il peut soulever des contradictions et des dilemmes lui permettant d'affiner ses choix et de se positionner.

Quelques exemples :

En arts du cirque avec une classe de seconde, le candidat est amené à discuter de l'élève dans son processus d'apprentissage. Il propose de faire entrer les élèves dans un processus de création inscrit dans une temporalité cohérente et pertinente : lors de la mise en état de scène à l'échauffement, l'exploration de la motricité expressive à travers les inducteurs proposés par l'enseignant est constitutive de l'intégration d'un thème lors du travail de la virtuosité dans le corps de la leçon. Sa position est affirmée, il défend ses propositions de façon argumentée tout en proposant des évolutions de ses contenus d'enseignement de manière intégrative dans le déroulé de sa leçon. Le candidat est également capable d'envisager des alternatives et des régulations.

En musculation, avec une classe de première, le candidat est capable d'énoncer des enjeux ciblés au regard du contexte afin de conduire les élèves vers l'adoption d'un mode de vie sain, actif et solidaire. Il se positionne clairement en faveur d'une construction collective d'une échelle de ressentis au regard d'un dilemme soulevé dans cette activité : la tension entre centration sur soi (pouvant conduire à une forme d'individualisme) et mode de vie solidaire (enjeu de société). Il continue à faire évoluer ses propos en s'appuyant sur la nécessité de faire vivre à ces élèves des expériences autant individuelles que collectives.

Conseils pour développer les compétences attendues

Afin de développer les compétences attendues lors de cette épreuve d'admission, les candidats sont invités à prendre connaissance des conseils généraux de préparation et des orientations de travail suggérées.

Conseils pour améliorer la conception, la conduite de la leçon et sa discussion

- Approfondir ses connaissances technologiques et didactiques des APSA du programme et de l'activité de l'élève dans ces APSA.
- Cibler des transformations et des acquisitions prioritaires émanant d'un choix éclairé du candidat.
- Combiner des connaissances de diverses natures (technologiques, professionnelles, scientifiques, institutionnelles) pour faire des choix, soutenir, expliquer et nuancer les propositions exposées.
- Élaborer un cadre d'analyse pertinent, fonctionnel, sans multiplier les indicateurs, pour permettre de décoder l'activité des élèves au regard de besoins prioritaires identifiés dans tous les domaines : moteur, méthodologique et social.
- Utiliser de courts extraits vidéo pour illustrer les profils d'élèves.

- Définir des objets d'apprentissage d'enseignement, clairs, ciblés et hiérarchisés au regard des caractéristiques du contexte et des besoins de tous les élèves. Cette définition doit conduire à la déclinaison de ces objets de façon différenciée et ajustée tout au long de la leçon, tel un dialogue entre les propositions effectuées par l'enseignant et l'activité qu'elles suscitent en retour chez les différents élèves.
- S'appuyer, pour l'analyse critériée de l'activité des élèves, sur des indicateurs précis et non stéréotypés tant dans l'exposé que dans l'entretien et plus particulièrement dans le cadre du champ d'interrogation n°2.
- Définir des acquisitions motrices, méthodologiques et sociales précisant les « pas en avant » en affinant le grain des objectifs jusqu'aux critères de réalisation précis et différenciés.
- Envisager la cohérence de l'articulation des différents temps de la leçon au profit des processus d'apprentissages enclenchés et argumentés.
- Anticiper et s'acculturer aux différents champs d'interrogation.

Conseils sur l'aspect formel de l'épreuve

- Planifier un temps d'exposition qui favorise la présentation des transformations et des acquisitions prévues, tout en tenant compte de l'activité des élèves dans les différentes situations, afin de présenter ces dernières de façon complète.
- Gérer le débit de parole afin de faciliter l'écoute du jury et de mettre en évidence les choix réalisés.
- Épurer la présentation du support au profit d'une explicitation des choix.
- Exploiter de courts extraits de la vidéo pour illustrer la caractérisation de l'activité de l'élève.
- Utiliser, lors de la présentation des situations d'apprentissage, des schémas ou des dessins permettant de visualiser l'organisation spatiale de la tâche.

Conseils pour se préparer à l'épreuve

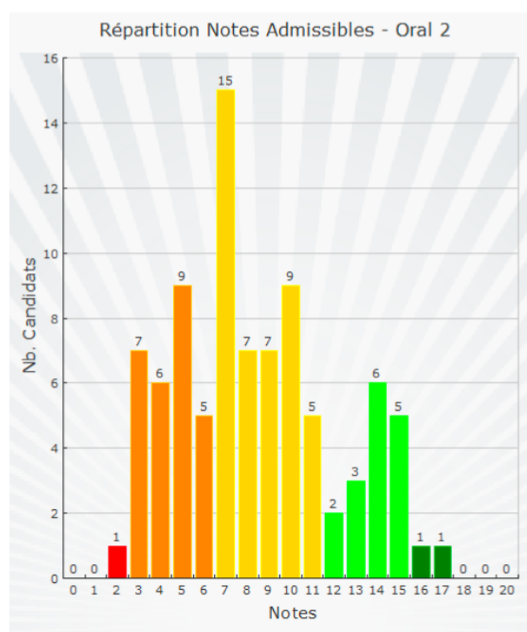
- Développer sa capacité à discuter et à entrer dans une logique de controverse.
 - Tenir une veille sur les publications scientifiques et professionnelles exploitables lors d'une leçon d'EPS. Le jury conseille au candidat de s'approprier finement les connaissances scientifiques issus de travaux de recherche contemporains afin d'éviter certains « effets d'annonce » et d'envisager leur opérationnalisation et leur adaptation au contexte.
 - Observer et analyser des pratiques professionnelles sur le terrain : identifier des besoins d'élèves, inférer des hypothèses explicatives à propos des conduites observées, être attentif aux rôles sociaux et interactions enseignants, élèves.
 - S'entraîner à adapter et réguler les situations d'apprentissage dans différents contextes en prenant en compte les saillances.
 - S'appuyer sur les expériences de stage ou d'enseignement afin de construire des dispositifs ambitieux, viables et réalistes à l'échelle d'une leçon d'EPS.
- Échanger avec d'autres enseignants (débutants ou chevronnés) pour s'imprégner de regards pluriels et complémentaires.

Les résultats

Moyennes

Civilité	Effectif	Moyenne	Ec. Type	Médiane
Femmes	34	9.21	3.69	8.25
Hommes	55	8.28	3.70	7.75
Total	89	8.63	3.72	8.00

Répartitions des Notes



5. Troisième épreuve d'admission

(coefficient 3)

Présentation

Déroulé de l'épreuve	Pratique d'une APSA et analyse de sa pratique Prestation physique = 30 minutes maximum Repos = 15 minutes Préparation = 30 minutes Exposé = 10 minutes Entretien = 45 minutes
Remarques	Prestation physique notée sur 10 points Entretien noté sur 10 points
Attendus de l'épreuve	Réaliser et analyser (à l'aide d'images vidéo) une prestation physique dans une APSA choisie parmi une liste <u>Liste d'APSA</u> : Danse, Escalade, STEP, Badminton, Volley-ball,
Compétences évaluées	Le professeur en analyse Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise physique et théorique d'une APSA. Il est capable d'analyser-expliciter sa prestation physique et de proposer des axes de transformation adaptés à ses caractéristiques.

La troisième épreuve d'admission est composée d'une pratique et d'un oral dont les exigences sont bien distinctes. Il convient donc de se préparer spécifiquement à chacune d'elles.

Les conditions de l'épreuve

L'oral 3 propose cinq APSA au choix du candidat : le badminton, l'escalade, la danse, le volley-ball et le step. Dans chacune des APSA, le même protocole d'évaluation est mis en place.

La vérification de l'identité est réalisée avant l'échauffement qui dure 30 minutes avec quelques spécificités selon les APSA. En volley-ball et badminton, les candidats peuvent d'emblée avoir recours aux plastrons mis à leur disposition. En escalade, step et danse, l'échauffement est strictement individuel.

L'épreuve physique dure 30 minutes maximum et commence juste après l'échauffement.

Les candidats ont la possibilité de prendre des notes durant les 30 minutes de la prestation physique, selon les particularités des APSA (ex. en badminton et volley-ball, les candidats ne peuvent pas prendre de notes pendant les deux séquences de jeu de 8 minutes, excepté pendant le temps mort). Celles-ci sont récupérées temporairement par le jury à la fin de l'épreuve pratique.

Après la pratique, les candidats disposent de 15 minutes pour récupérer, se doucher et se changer, temps durant lequel ils ne peuvent plus prendre de notes.

À l'entrée dans la salle d'interrogation, les jurys remettent aux candidats leurs prises de notes ainsi qu'une question. Celle-ci est formulée de la manière suivante : « En vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante... Vous vous appuyerez sur une ou des séquence(s) de votre choix, ainsi que sur la séquence vidéo choisie par le jury, en intégrant des indicateurs objectifs et subjectifs. » La séquence vidéo choisie par le jury est précisée à l'aide de time code.

L'épreuve orale dure 1 heure et 25 minutes et se décompose ainsi : 30 minutes de visionnage des images et de préparation, 10 minutes d'exposé maximum et 45 minutes d'entretien. Si les candidats n'utilisent pas complètement les 10 minutes d'exposé, le temps d'entretien reste de 45 minutes.

Au niveau des prises de vues, les candidats sont filmés avec deux tablettes placées selon les modalités propres à chaque activité et définies dans le complément d'information au programme. Le vidéaste annonce le début de la prise de vue après avoir eu le signal du candidat et/ou des membres du jury. Les candidats visionnent et analysent les images à l'aide d'une tablette munie de l'application « Médianalyse ». La tablette est reliée à un vidéoprojecteur durant tout le temps de la préparation et de l'entretien. Les candidats ont la possibilité d'effectuer des captures d'écran et de les enrichir à l'aide de quelques outils graphiques (traits, lignes, cadres, points).

L'épreuve pratique en général

Cet aspect sera développé spécifiquement pour chaque APSA. Cependant, le jury insiste sur le fait qu'il est absolument nécessaire de se présenter aux épreuves pratiques en bonne condition physique.

L'épreuve orale

Celle-ci suppose de préciser l'utilisation de la vidéo et des outils TICE mis à disposition.

L'exposé

Le logiciel Médianalyse est bien intégré dans la phase de préparation. Les candidats se servent de la vidéo selon des stratégies et des modalités d'utilisation hétérogènes avec des conséquences variables en termes d'efficacité. La séquence proposée par le jury est en lien direct avec la thématique questionnée. Il faut rappeler la nécessité de proposer une ou plusieurs séquences vidéos en dehors de l'extrait imposé, en lien avec la thématique posée.

Le candidat qui n'a pas réussi

Différents profils se dégagent parmi ces candidats :

- Celui qui développe son exposé en arrivant très tardivement sur les séquences vidéo ; celles-ci ne sont pas pertinentes au regard du thème proposé par le jury.
- Celui qui a analysé seulement la séquence imposée par le jury sans en proposer une de son choix ou propose une séquence trop courte et pas toujours pertinente au regard de sa démonstration.
- Celui qui analyse sa prestation en éludant totalement la séquence et le time code imposés par le jury.

La séquence choisie par le jury est analysée de façon partielle, imprécise et sans véritable lien avec le sujet posé. Le candidat manipule des indicateurs trop généraux ou pas forcément révélateurs des tensions que le sujet fait émerger.

Dans tous les cas, les séquences choisies ne sont pas ou peu en lien avec la question posée et/ou la thématique choisie et/ou la séquence proposée par le jury.

Les séquences vidéo retenues sont aussi parfois en décalage (parfois en contradiction) avec les propos annoncés par le candidat. Il a du mal à en déduire des hypothèses et les transformations qui en découlent. Les hypothèses sont souvent plaquées ou décalées par rapport au sujet.

Les différentes fonctionnalités et les outils proposés par l'application Médianalyse ne sont pas utilisés à bon escient : arrêt sur image, mode ralenti, recul et avance sur 3 secondes ne sont pas ou trop peu utilisés et ne soulignent en rien les points clés de la démonstration.

Les analyses via l'outil vidéo témoignent d'une préparation superficielle au cours de laquelle le candidat n'a sans doute pas ou peu filmé sa prestation. Il semble même parfois découvrir son image et sa motricité lors de l'épreuve. Il ne connaît pas ou peu les possibilités d'autoscopie ou d'applications numériques et les conditions à mettre en œuvre pour la rendre plus efficace dans l'activité retenue.

Le candidat qui réussit mieux

Les séquences vidéo sélectionnées servent à appuyer tout ou partie de sa démonstration en lien avec le sujet posé et/ou la séquence proposée par le jury. Elles permettent d'offrir un premier niveau d'analyse de la motricité en rapport avec la thématique posée.

Cependant, le candidat sélectionne des séquences qui ne sont pas les plus pertinentes pour traiter le sujet et ne démontrent pas de cohérence dans ses choix. Si la séquence retenue révèle un intérêt, le candidat peine à la relier à la thématique sans l'aide du jury.

Tous les indicateurs proposés ne sont pas toujours pertinents et/ou manquent encore de précision pour être exploités sur l'analyse des séquences vidéo.

En revanche les fonctionnalités et les outils graphiques, arrêt sur image, le mode ralenti, retour et avancé sur 3 secondes sont utilisés pour mettre en relief des indicateurs de sa prestation en lien avec le sujet.

Néanmoins, l'utilisation de ces outils reste encore mal exploitée car ils soulignent des informations peu pertinentes ou peu lisibles. L'analyse vidéo demeure partielle et/ou intuitive et ne permet pas d'étayer les choix de transformation.

Les vignettes utilisées et choisies parmi les 2 séquences vidéo deviennent efficaces mais ne sont pas hiérarchisées. Les candidats envisagent un état plus précis de leur état initial à partir de l'image vidéo pour définir en partie les transformations qui restent encore trop générales.

Le candidat qui excelle

Les séquences vidéo sélectionnées sont en résonance et viennent appuyer un discours structuré argumenté par des indicateurs choisis, pertinents et parfois hiérarchisés. Les extraits choisis rendent l'exposé vivant et permettent aux jurys d'apprécier le lien entre le cadre théorique proposé à leur prestation physique du jour.

Certains vont même jusqu'à utiliser des outils graphiques comme « fil rouge » de leur exposé en dégagant les points négatifs et positifs, rendant ainsi leurs discours efficaces.

Les fonctionnalités et les outils graphiques de Médianalyse viennent enrichir ou appuyer avec pertinence l'analyse de la prestation du candidat. Il met en exergue de façon explicite à la fois les indicateurs objectifs et subjectifs. Le candidat envisage sa transformation en exploitant des images vidéo concrètes d'un état initial et trouve des images permettant d'envisager les conduites vers lesquelles il veut tendre.

Certains envisagent leur état final en le contextualisant dans la séquence proposée.

L'entretien

Le candidat qui n'a pas réussi

Le candidat est en difficulté lorsque l'on demande de revenir sur une séquence et de souligner, par un arrêt sur image, ralenti ou via un outil graphique, un élément précis. Il ne parvient pas ou peu à lire les informations contenues dans les séquences vidéo. Il reste figé sur des réponses préparées s'appuyant parfois sur des connaissances théoriques et/ou scientifiques qui ne sont pas en lien avec les images de sa prestation et la thématique. Il répète sans apport nouveau ses premières justifications.

Le candidat ne dispose pas de connaissances nécessaires pour évaluer la pertinence d'un plan ou pour proposer d'autres plans en lien avec le sujet et les indicateurs retenus.

Il dispose de connaissances très parcellaires sur les logiciels de traitement d'images ou les différents outils qui permettent la captation vidéo. Toutes les connaissances liées aux images et aux théories sur l'apprentissage moteur en relation avec l'utilisation des images ne sont pas (ou peu) présentes.

Les propositions pour opérationnaliser leurs transformations en exploitant des outils numériques restent superficielles voire infondées.

Le candidat qui réussit mieux

Le candidat manipule aisément Médianalyse. Le candidat parvient à retrouver les séquences sélectionnées et utilise les outils mis à sa disposition pour souligner une information particulière. Cependant, l'exploitation des informations contenues dans les séquences vidéo manque de méthode et d'organisation. Les connaissances sur les techniques de captation d'images ne sont pas assez adaptées aux conditions particulières des pratiques sportives et à l'apprentissage moteur.

L'exploitation des images numérisées via des logiciels n'est pas maîtrisée et leur dimension en constante évolution est mal évaluée.

Les moyens mis en œuvre pour réaliser leurs transformations en exploitant des TICE s'articulent de façon efficace mais imprécise avec les dispositifs d'apprentissage ou d'entraînement retenus par rapport à leur niveau de pratique.

Le candidat dispose de réponses formatées sur l'utilisation des outils numériques et des tablettes en milieu scolaire sans connaître profondément les enjeux de leur présence, leur pertinence, leurs limites et leurs conditions d'usage.

Les connaissances relatives aux conditions d'une analyse vidéo propice aux apprentissages sont évoquées partiellement ou de manière intuitive et non opérationnelle, ne servant que dans une optique de substitution technologique au rôle de l'enseignant.

Le candidat qui excelle

Le candidat navigue avec aisance entre les différentes séquences rappelées et n'hésite pas à utiliser les outils que propose Médianalyse pour appuyer ses réponses lors de l'entretien au-delà de leur exposé.

La séquence proposée par le jury sert d'appui pour soutenir les propos. Les séquences référencées par le candidat viennent étayer ses propositions.

Les indicateurs et informations contenues dans les séquences vidéo sont hiérarchisées et exploitées en toute connaissance de leur viabilité.

Le candidat maîtrise des connaissances spécifiques à l'utilisation des outils numériques et des outils vidéo spécifiquement dans le cadre de son activité physique, témoignant d'une nécessaire transformation des pratiques pédagogiques et didactiques au regard de l'utilisation de la vidéo.

Il propose des situations de transformation tant pour soi-même que pour des élèves qui intégreraient ces outils en identifiant leur place particulière dans une organisation plus globale.

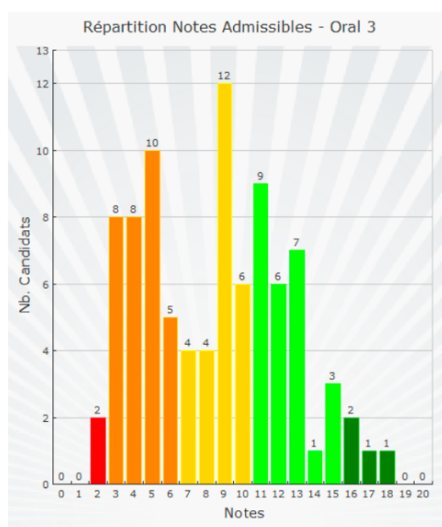
Il est lucide quant à l'usage du numérique en envisageant plusieurs conditions et leurs limites (éthique, cognitif, méthodologique, technologique, etc.).

Les résultats

Moyennes

Civilité	Effectif	Moyenne	Ec. Type	Médiane
Femmes	34	8.77	3.88	9.13
Hommes	55	8.89	3.91	9.25
Total	89	8.85	3.90	9.25

Répartitions des Notes



DANSE		BADMINTON		VOLLEY-BALL		ESCALADE		STEP	
11		29		12		11		27	
4 G	7 F	25 G	4 F	8 G	4 F	9 G	2 F	10 G	17 F

5.1. BADMINTON

Conditions de déroulement de l'épreuve (session 2026)

Pendant la période d'échauffement, le candidat peut se préparer de manière libre (sur le terrain ou en dehors) avec ou sans les plastrons à disposition. S'il choisit de jouer avec des volants en plumes ou hybride, il devra les fournir et les tester durant la phase d'échauffement, sinon il jouera avec des volants synthétiques fournis par le concours. Durant les 30 minutes de l'épreuve, le candidat, équipé d'une raquette et d'une tenue réglementaire (voir règlement de la FFBAD), effectue deux séquences de jeu de 8 minutes entrecoupées d'une pause de 5 minutes. Le jury choisit librement un ou deux plastrons lors des deux séquences et se réserve le droit de donner des consignes de jeu à ces derniers. Le candidat peut prendre des notes durant les 5 minutes de pause entre les deux séquences et pendant les 5 dernières minutes de l'épreuve. Ensuite, il dispose de 15 minutes (durée incompressible) pour prendre une douche et se changer avant le début de sa phase de préparation à l'épreuve orale. Le candidat est jugé à la fois sur le niveau de performance réalisé face au(x) plastron(s) et sur la maîtrise d'exécution.

Bilan de l'épreuve physique

Les performances réalisées face au(x) plastron(s) confirment une préparation de l'épreuve de plus en plus rigoureuse de la plupart des candidats. Les candidats font en effet la démonstration d'un entraînement régulier et d'une relative maîtrise du badminton. Quelques-uns en revanche semblent ne pas avoir assez pratiqué pour aborder une telle épreuve. Les principales difficultés observées relèvent d'un répertoire technique plus ou moins étendu mais lisible et de frappes très imprécises dès lors que le joueur se trouve en retard, notamment en fond de court. L'espace de jeu offensif est pour la majorité des candidats élargi à la périphérie du terrain mais le volume de jeu utilisé n'est pas toujours en adéquation avec l'intention tactique. Hormis l'espace fond de court revers qui pose d'importantes difficultés chez la majorité des candidats, l'espace de jeu couvert par le candidat est relativement large lorsque le joueur est dans un rapport de force favorable ou en situation légèrement défavorable ; il faut désormais s'entraîner à couvrir cet espace, y compris en situation défavorable, lorsque le joueur est davantage en retard et à trouver des solutions pour neutraliser le rapport de force. Les schémas de jeu, trop souvent stéréotypés, doivent être élargis afin de s'adapter au mieux à l'évolution du rapport de force, au cours de l'échange, mais aussi sur la durée de l'épreuve. À cette fin, la dimension énergétique doit être prise en compte lors de l'entraînement à l'épreuve. Trop de candidats s'effondrent physiquement en cours de séquence, ce qui provoque beaucoup de fautes directes. Le jury badminton tient à préciser que la note obtenue par le candidat dans l'épreuve pratique n'est pas systématiquement corrélée avec le score obtenu lors des deux séquences. Certains candidats pourraient se décourager car le niveau des plastrons peut être supérieur, mais c'est bien le niveau de jeu qui est évalué, et non le nombre de points marqués. Le jury encourage les candidats à ne pas se démobiliser quel que soit le score.

Bilan de l'épreuve orale

L'exposé

Pour les moins bons candidats, l'exposé reste descriptif, narratif, alors que les meilleurs privilégient un cadre d'analyse fonctionnel permettant d'articuler la thématique proposée, le choix pertinent de séquences vidéo et des axes de transformation cohérents et opérationnels. Le jury rappelle aux candidats qu'une analyse et une prise en compte du rapport de force de la séquence imposée (de 15 à 30 secondes) est essentielle et qu'il ne faut pas l'ignorer lors de l'exposé, à la fois pour l'analyse mais aussi pour l'explicitation des axes des transformations. Trop de candidats n'opérationnalisent pas les analyses qui sont parfois cohérentes. Le jury invite également les candidats à se centrer, en plus de la séquence imposée, sur des extraits vidéo représentatifs choisis personnellement, en nombre limité, et à focaliser leur argumentation sur les éléments remarquables, objectifs et subjectifs qui ne sauraient se limiter au pôle moteur (simple description technique du geste sans en évaluer les conséquences sur le déroulement du point). Le jury invite donc à analyser le sujet en prenant en compte les dimensions constitutives de la performance du duel en badminton (aspects tactiques, stratégiques, techniques, énergétiques et psychologiques de l'activité) et à les hiérarchiser en fonction du thème retenu. Ils doivent mettre en synergie l'analyse de leur propre système de jeu (ex. Joueur puissant en fond de court) et celui de l'adversaire (ex. Jeu de contre) pour qualifier les rapports de force. Le badminton est une activité duelle, et faire une analyse du sujet exclusivement centrée sur sa propre motricité ne permet

pas systématiquement de dégager des axes de transformation pertinents et justifiés. Ces axes restent dans la plupart des cas assez formels, souvent inadaptés par rapport à la thématique retenue. Or, c'est précisément l'adéquation entre les transformations et l'analyse qui rend les propositions des candidats pertinentes. De plus, la dimension diachronique des transformations proposées est rarement envisagée.

Par ailleurs, il est attendu que les candidats maîtrisent la logique interne du badminton, les travaux de spécialistes, les ressources informationnelles et décisionnelles sollicitées, etc. Enfin, des connaissances réglementaires, scientifiques, fédérales ainsi que des références culturelles et historiques sont conseillées afin d'asseoir l'argumentation.

L'entretien

Le premier temps permet de vérifier la cohérence et la pertinence des propositions entre le sujet, le cadre d'analyse et les images. Le candidat est alors invité à justifier ses réponses au regard notamment des différents types d'indicateurs. Le second temps s'organise autour des axes de transformation proposés par le candidat qui doivent s'appuyer sur l'analyse. L'adéquation de ces deux phases est essentielle. Le troisième temps permet d'identifier les connaissances scientifiques et technologiques du candidat et sa capacité à les mettre en relation avec la thématique et la discussion qui a émergé avec le jury.

Trois niveaux de prestation ont pu être identifiés

Le candidat qui n'a pas réussi

Les candidats restent sur un constat (souvent uniquement centré sur eux-mêmes) et une description simple des images. Les indicateurs sont absents, peu précis ou essentiellement objectifs. Un candidat, avec un sujet invitant à une discussion autour de « la prise d'initiative » par exemple, ne traite pas le sujet s'il ne l'ancre pas dans le rapport de force observé lors de la séquence proposée par le jury.

Le candidat qui réussit mieux

Les candidats parviennent à mettre en relation des éléments d'analyse avec la prestation observée. Ils mobilisent pertinemment des indicateurs objectifs et subjectifs mais le lien avec les axes transformations reste formel voire incomplet. L'efficacité technique est par exemple abordée en tant qu'axe de transformation mais les opérationnalisations de cet axe sont majoritairement plaquées et peu adaptées.

Le candidat qui excelle

Les candidats interprètent la thématique au regard de leur séquence sur la base d'éléments scientifiques, didactiques et techniques. Leurs réponses proposent des axes de transformations justifiées par leurs analyses. Ces axes sont rendus opérationnels par des propositions adaptées et justifiées qui s'ancrent dans l'analyse et le traitement de la thématique.

A propos du niveau de discussion des candidats

Un premier niveau concerne les candidats possédant peu de connaissances techniques et culturelles de l'activité. Le jury discute alors les incohérences de propositions initiales souvent erronées afin de faire évoluer la réflexion du candidat vers l'enjeu central du sujet.

Un deuxième niveau de discussion concerne des candidats qui ont proposé une analyse ou des transformations cohérentes mais qui n'ont pas su les faire corrélérer entre elles. Ainsi un candidat proposant une analyse pertinente mais des transformations plaquées se voit invité à discuter de l'incohérence de ces deux temps. Naturellement, cette incohérence est aussi l'objet de discussion principal avec les candidats proposant des transformations pertinentes et une analyse plaquée.

Un troisième niveau de discussion concerne les candidats qui sont parvenus à démontrer la cohérence entre les transformations proposées et l'analyse (jugée pertinente au regard de la thématique). Avec ces candidats, le jury peut aller jusqu'à discuter les opérationnalisations en cherchant à les approfondir afin d'envisager des transformations futures émergeant d'un nouveau contexte de jeu.

5.2. ESCALADE

Conditions de déroulement de l'épreuve (session 2026)

La prestation physique dure 30 minutes et se déroule sur structure artificielle d'escalade (8,25m) permettant la pratique de l'escalade de difficulté et de bloc. Elle se compose de trois temps distincts incompressibles dont l'ordre est à la discrétion des candidats :

Une séquence de 6 minutes est dédiée à la réalisation d'une voie à vue choisie par le candidat parmi un ensemble proposant des difficultés allant de 5A à 7B (une seule chute est autorisée, possibilité de remonter à la dernière dégainée mousquetonnée). Les candidats dans la voie sont évalués en fonction de la dernière prise utilisée dans le respect des conditions de sécurité.

Une autre séquence de 20 minutes consiste en la réalisation d'au moins deux blocs sur quatre tentés au maximum, choisis par les candidats parmi un ensemble proposant des difficultés allant de 5A à 7A. Les essais sont illimités mais le nombre de tentatives est pris en compte dans l'évaluation.

Un temps de 4 minutes dont la position par rapport aux deux séquences précédentes est au choix du candidat.

La prestation des candidats est enregistrée en plan moyen élargi, de trois quarts. L'opérateur vidéo est placé à environ 7 mètres en arrière du mur d'escalade.

Descriptif des voies et des blocs

Toutes les voies et tous les blocs ont été ouverts afin de permettre aux candidats de révéler l'étendue de leur répertoire gestuel.

Blocs

Les blocs, situés en bas des voies, présentaient principalement des cheminements en traversée plus ou moins ascendante. L'inclinaison principale du mur va du vertical à un léger dévers (15° maximum) avec la présence d'un dièdre et d'une proue. Afin d'enrichir ce support des volumes ont été ajoutés pour diversifier les orientations des préhensions des prises de mains et des prises de pieds. Une grande richesse de prises de toutes tailles a été proposée aux candidats (bi-textures, plats, pinces, boules, réglettes, poignées...). Ces différentes contraintes ont invité les candidats à convoquer certains répertoires gestuels dépassant les simples « tracter-pousser » : transfert de poids au-dessus de l'appui, croisé-décroisé, relance, mise de profil, remontée d'arête, opposition en dièdre, skate, mouvement d'épaule, mouvement de coordination, mouvements dynamiques.

Voies

Les voies présentaient pour la plupart des cheminements en diagonale, pouvant franchir plusieurs lignes de relais en vue d'augmenter la distance de cheminement. Elles parcouraient toutes les possibilités du mur (dalle verticale, dièdre, léger à fort dévers, proue, toit) et offraient une grande variété gestuelle communément rencontrée dans ces reliefs (oppositions en dièdre ou en fissure, compressions, groupé-dégroupés...). L'ajout des volumes a été pensé pour enrichir spécifiquement les possibilités d'ouverture.

Analyse des prestations en voie et en bloc

Les candidats ont majoritairement opté pour un ordre défini : d'abord la voie, le bloc ensuite. Seule une candidate a choisi l'ordre inverse. Dans les deux cas, cette stratégie était anticipée, les candidats commençant plutôt par ce qu'ils considéraient comme leur point fort (bloc ou voie).

Il est à noter que lors de la séquence de voie plusieurs candidats n'avaient pas pris la précaution de s'équiper de leur harnais préalablement à la prestation, ce qui a conduit à des démarrages tardifs, préjudiciables à leur réussite.

Les candidats ont consacré une partie importante de la période d'échauffement comme temps de lecture. Cette orientation a parfois conduit à une mise en activité physiologique insuffisante, susceptible de limiter la qualité des premiers essais en bloc ou l'engagement dans la voie. Le jury rappelle que même si ce temps est opportun dans l'anticipation des choix, il reste prioritairement une mise en route corporelle afin de débiter l'épreuve pratique dans un niveau d'activation optimal.

Le jury rappelle en outre que chaque modalité de pratique (difficulté et bloc) comporte des gestuelles spécifiques pour lesquelles il convient de se préparer (mouvements dynamiques et utilisation de volumes et macro prises en bloc notamment).

Il a été noté de grandes différences de préparation parmi les candidats. Certains n'ont par exemple réussi ni voie ni bloc. La partie bloc a posé plus de difficulté aux candidats, notamment en termes de décryptage des méthodes à utiliser.

Bloc

Le jury a eu la volonté de présenter des styles d'ouverture très différents. L'ouverture cette année a offert un panel équilibré de blocs « physiques » et de blocs « techniques ». Dans tous les cas, les passages requéraient des placements et déplacements précis, ainsi qu'une lecture fine. L'objectif a été de permettre aux candidats de démontrer la richesse de leur répertoire gestuel dans des contextes différents.

Le jury rappelle que la gradation des blocs est une indication, mais que la diversité des styles proposée peut permettre aux candidats de s'exprimer dans des niveaux différents en fonction de leur profil.

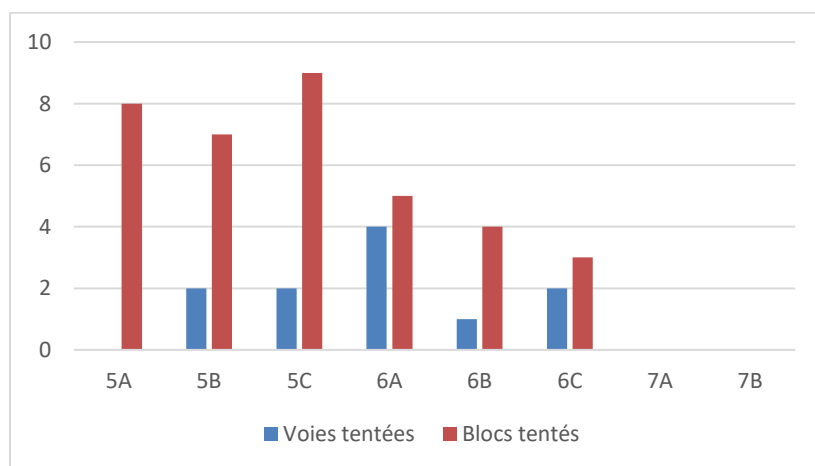
Les candidats ont souvent bien maîtrisé l'alternance essai / récupération. Ils entrecoupaient leurs essais de temps de réflexion, de récupération et de lecture ce qui a permis à certains de s'améliorer au cours des essais (en termes d'avancée dans le bloc et de gestuelle). Certains candidats se sont retrouvés en difficulté en ayant tendance à s'obstiner en enchaînant les essais dans un même bloc sans en modifier la méthode adoptée.

Voie

Les candidats ont globalement démontré un haut niveau d'engagement dans la voie en choisissant des niveaux de difficulté optimaux, allant souvent jusqu'à l'utilisation de la chute autorisée. Cependant, certains candidats n'ont pas été en mesure de finaliser leur voie, suite à une deuxième chute. Cette année, les cotations des voies parcourues ont été diverses, du 5B au 6C. La prise de connaissance du mur dès l'échauffement semble avoir été mise à profit pour faire un choix de difficulté éclairé et améliorer la lecture des mouvements, malgré des erreurs dans l'ordre des saisies qui persistent pour certains candidats.

Statistiques et Bilan

	5A	5B	5C	6A	6B	6C	7A	7B
Voies tentées	0	2	2	4	1	2	0	0
Blocs tentés	8	7	9	5	4	3	0	



L'épreuve orale

Les candidats bénéficiaient de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à la question posée par le jury. Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3.

La séquence vidéo choisie par le jury peut concerner un ou plusieurs essais d'un même bloc, ou bien une partie de voie.

L'exposé

Les candidats ont tous la volonté de structurer leur exposé autour d'un cadre d'analyse présent et plutôt bien maîtrisé. Si le jury apprécie cette démarche, il regrette que ce cadre ne soit pas exploité sous la forme d'un fil rouge tout au long de l'exposé. Néanmoins le jury a été sensible à l'effort qui a été fait pour approfondir la définition des termes du sujet, les analyser au mieux et les relier au cadre retenu. Les meilleurs candidats ont été capables d'explicitier les liens entre les différents termes du sujet.

Sauf exceptions, l'analyse des vidéos est globalement juste et en lien avec la thématique proposée. L'appui sur des éléments dynamiques de celles-ci plutôt que sur des arrêts sur image doit être une piste davantage explorée par les candidats. Le jury regrette l'utilisation d'indicateurs génériques, alors qu'un choix spécifique à la question posée permettrait aux candidats de développer de manière plus approfondie leur analyse.

Malgré une légère évolution, le jury déplore la place trop peu importante réservée aux axes de transformation, souvent plaqués et présentés lors des deux dernières minutes de l'exposé. La réponse à la question initiale est donc souvent partielle et incomplète. Le jury invite les candidats à travailler davantage la cohérence entre leurs axes de transformation et l'analyse en amont. L'opérationnalisation des axes de transformation reste encore superficielle ou inadaptée. Les candidats ont régulièrement opté pour l'ouverture d'itinéraires spécifiques permettant de les transformer, mais les choix d'ouverture (type de prise utilisée, orientation, espacement des prises, etc...) étaient souvent peu cohérents avec l'axe de transformation. Le jury invite les candidats à se projeter avec plus de précision sur le travail d'ouverture, afin de mieux identifier les conséquences d'un type de contraintes sur la motricité du grimpeur.

Les candidats exploitent plutôt bien Médianalyse dans le cadre de l'exposé. Le scénario construit n'est cependant pas toujours pertinent. Les outils de dessin ont fréquemment été utilisés pour analyser la pratique en lien avec la thématique, mais pas toujours avec précision.

Les références théoriques ont été rarement investies pour donner du poids à un propos, malgré les nombreuses connaissances scientifiques publiées dans l'activité escalade. Les candidats les plus en réussite arrivent à les convoquer, les exploiter et à les articuler finement avec des éléments d'analyse d'une situation ou à justifier certaines transformations visées.

Le temps de l'exposé semble maîtrisé par les candidats, mais la répartition analyse / axes de transformations se fait au détriment de l'explicitation de ces derniers.

L'entretien

Le candidat qui n'a pas réussi

Il ne parvient pas à compléter ou corriger l'analyse ou les propositions faites lors de l'exposé en dépit du guidage du jury. Cela se traduit par de grandes difficultés à soutenir et étayer des hypothèses ou choix clairs. Ce type de candidat démontre de nombreuses lacunes en termes de connaissances scientifiques mais aussi culturelles. Le manque de réalisme concernant sa prestation du jour révèle aussi un manque de réflexion sur sa pratique personnelle. Par conséquent, les réponses sont souvent décalées voire fausses.

La posture de ce type de candidat est le plus souvent attentiste et il n'est pas en mesure d'initier une véritable discussion professionnelle avec le jury.

Le candidat qui réussit mieux

Il s'est préparé mais a des connaissances incomplètes qu'il ne mobilise pas toujours spontanément. Il parvient parfois à tirer parti de son expérience motrice pour accéder, quoique partiellement et grâce à l'aide du jury, à un traitement plus fin de la thématique. Il est ainsi capable de corriger ses propositions ou reformuler des hypothèses sans pour autant être proactif dans la discussion. Si ce candidat parvient souvent à bonifier son analyse au cours de l'entretien, l'approfondissement des axes de transformations

reste le plus souvent hasardeux ou basé sur de l'empirisme. Lorsque le jury amène ce candidat à choisir entre deux propositions, celui-ci est capable de les justifier sans pour autant prendre position.

Le candidat qui excelle

Il révèle une connaissance élargie de l'activité et mobilise des références au service de l'amélioration de sa propre pratique. Après avoir proposé une analyse étayée de sa prestation du jour puis des axes de transformations pertinents, il est en mesure d'entamer avec le jury un dialogue qui sublime l'ensemble de ses propositions, en s'appuyant notamment sur des connaissances dont il s'est approprié les mécanismes de fonctionnement. Lorsque le jury amène ce candidat à choisir entre deux propositions, celui-ci est capable d'en discerner les avantages et inconvénients, et d'explicitier une prise de position personnelle adaptée et justifiée.

Niveau du candidat	Analyse	Transformation	Connaissances
Qui n'a pas réussi	Décalée / descriptive	générique	lacunaires
Qui réussit mieux	Juste mais incomplète	contextualisée partiellement	mobilisées avec aide
Qui excelle	systémique et hiérarchisée	opérationnelle et justifiée	articulées à l'analyse

5.3. DANSE

Conditions de déroulement de l'épreuve

Échauffement (mise en état de danse). Durée 30 minutes

Le candidat s'échauffe sur le lieu de l'épreuve (salle de danse avec parquet). L'espace scénique est délimité par des lignes au sol aux dimensions 10 m (ouverture) sur 9 m (profondeur). Il est mis à sa disposition une table avec du brouillon.

5 minutes avant la fin du temps d'échauffement, le jury rappelle les modalités de l'épreuve au candidat.

Temps 1 : création (durée 25 minutes) - Non filmé.

Le jury remet au candidat deux supports de création imposés (une image et un mot) et propose au candidat deux supports sonores de style différent, d'une durée de 4 minutes.

À partir de ces inducteurs, le candidat crée une composition chorégraphique. Durant ce temps de création, il peut accéder librement à un ordinateur sur lequel sont affichées les deux pistes sonores proposées. Le logiciel Audacity permet au candidat de visualiser la structure du support sonore, d'activer si besoin une boucle de lecture et de régler le volume souhaité.

Temps 2 : présentation (de 2min30 à 4min)- Filmé.

À l'issue des 25 minutes de création, le candidat précise au jury s'il souhaite ou non utiliser l'un des deux environnements sonores puis présente au jury sa composition chorégraphique. Le support sonore sera déclenché par un juré le cas échéant. Ce temps de présentation filmé constituera le support de l'épreuve orale.

Bilan de l'épreuve pratique

Échauffement

Le jury constate une meilleure prise en compte par les candidats de la phase de mise en état de danse. Celle-ci demeure majoritairement sous exploitée pour amorcer la dimension interprétation inhérente à l'APSA.

Le jury insiste sur l'attention particulière que le candidat doit accorder à cette phase préalable à l'épreuve, et sur l'enjeu de parvenir à un état de disponibilité mentale, sensorielle et motrice essentiel pour faire face aux exigences de la création. Il conviendrait d'articuler des temps de mobilisation corporelle au sol mais également debout, tant en statique qu'en dynamique. Bien que non contrainte ni évaluée, cette étape permettra de révéler les qualités de présence et l'engagement moteur et émotionnel attendus.

Temps 1 : création

Les supports de création sont des inducteurs prétextes à ouvrir l'imaginaire et à nourrir des matières corporelles diversifiées. Ils sont aussi des outils d'évocation et d'inspiration qui doivent susciter chez le candidat un univers sensible à réinvestir.

Le jury constate une bonne prise en compte des remarques et recommandations exprimées dans la précédente version du rapport de jury. La plupart des candidats adopte une stratégie de recherche autour des inducteurs accordant une place significative à l'expérimentation corporelle, dans l'espace scénique, en sollicitant précocement l'écoute des supports sonores qui accompagnent et soutiennent le temps de création. Concernant la tenue, la majorité des candidats fait l'effort d'adopter une tenue adéquate et « neutre », différente d'une tenue d'entraînement « sportif » (affichage de marques ou logos). Le jury constate cependant la présence de bijoux ou de tenues inadaptées (bretelles, ...) susceptibles d'entraîner des gestes parasites chez le candidat.

Les meilleurs candidats ont profité d'une lecture à la fois auditive et visuelle du support sonore via le logiciel Audacity dont l'usage est apparu globalement maîtrisé. Ces divers repérages ont permis d'appuyer et valoriser la composition chorégraphique. Concernant l'exploitation des supports de création, les meilleurs candidats ont proposé un traitement des supports de création véritablement approfondi, dépassant le premier niveau de lecture et envisageant une polysémie. Ces candidats ont également fait preuve d'une attention particulière dans le choix de leur costume, exploité au service du traitement de leurs supports de création et mis au service de leur interprétation.

Les candidats qui ont moins bien réussi ont initié l'écoute des supports sonores proposés relativement tard dans la phase de création, conduisant in fine à un choix par défaut. Quand une candidate a choisi d'activer une boucle, celle-ci n'était pas utilisée au service de son propos chorégraphique.

Temps 2 : présentation

Cette séquence a été appréciée à la fois à partir du niveau d'interprétation (moteur et émotionnel) et sur le traitement et l'exploitation des différents supports de création.

Les meilleurs candidats ont mis en jeu une gestuelle variée, précise, engageant intensément le corps (dans son rapport à l'axe, aux appuis, aux sauts...), ainsi que des nuances d'états de corps. La composition était structurée (avec un début, un développement, une fin), révélant une réelle dramaturgie et soutenant un univers singulier. Concernant l'exploitation des supports de création, ces candidats ont proposé un traitement véritablement approfondi, dépassant un premier niveau de lecture et envisageant une polysémie. Le choix du support sonore s'est inscrit dans un véritable projet chorégraphique, comme un fil conducteur portant la proposition.

Les candidats qui ont moins bien réussi semblent s'être désintéressés de l'univers sonore, négligeant l'écoute attentive des supports sonores proposés et aboutissant à un choix par défaut. Concernant l'exploitation des supports de création, le traitement était juxtaposé, la lecture univoque. Ces candidats ont donné à voir une motricité peu maîtrisée au travers d'une gestuelle imprécise et réductrice, peu respirée. Ils ne sont pas parvenus à maintenir un état de présence tout au long de la prestation.

Bilan de l'épreuve orale

Les candidats disposent de 30 minutes de préparation, avec la tablette, dans la salle d'interrogation, pour répondre à une question posée par le jury. Cette dernière possède un format commun à l'ensemble des épreuves d'oral 3 avec un thème ancré dans la prestation du jour. À cet effet, il est attendu des candidats de distinguer explicitement ce qui relève d'indicateurs d'analyse objectifs (visibles, quantifiables) ou subjectifs (sensations, perceptions internes, émotions) pour mettre en relation cette thématique et leur prestation.

L'utilisation d'un cadre d'analyse se référant à des connaissances techniques, scientifiques et culturelles sur la danse doit permettre au candidat de dégager des axes de transformation et d'évolution pour sa propre prestation

Exemples de thématiques proposées : « équilibre/déséquilibre », « les contrastes »...

L'exposé

Le jury constate une bonne maîtrise de la durée de l'exposé et de la prise de parole.

La prise en compte de la thématique et de l'extrait imposés par le jury constitue un préalable indispensable à la réponse : certains candidats ont proposé une analyse incomplète de la séquence vidéo imposée par le jury.

Si les candidats ont évité de « plaquer » des modèles de cadres d'analyse formels de l'activité, le jury constate un manque d'explicitation des indicateurs objectifs et surtout subjectifs impliqués dans l'analyse.

Si tous les candidats se sont montrés à l'aise dans la manipulation de la tablette, le jury constate un usage minimal de l'application Médianalyse ; certaines fonctionnalités qui auraient permis une analyse plus approfondie (ralenti, plein écran, scénario, vignettes...) ont été négligées. Enfin, les candidats n'ont pas envisagé les limites du cadrage de plan imposé, au regard de la thématique du sujet et de leurs besoins en termes d'analyse.

Les meilleurs candidats ont su mettre en lien toutes les étapes de l'analyse. La thématique est définie et approfondie en lien avec l'analyse de la motricité engagée et des axes de transformations visés. Ils ont choisi des indicateurs objectifs et subjectifs variés et pertinents, adaptés à la thématique et particulièrement ciblés sur leur prestation du jour. Les séquences complémentaires choisies par les candidats ont permis de compléter la réflexion initiée à partir de l'extrait imposé. Les axes de transformation étaient clairement annoncés, cohérents avec l'analyse effectuée et le niveau du candidat.

Les candidats qui ont moins réussi ont réalisé un traitement très générique de la thématique, déconnectée de la prestation du jour. Ils se sont limités à la prise en compte de certains indicateurs objectifs, parfois discutables, omettant les indicateurs subjectifs. Les images sont alors utilisées comme

simple illustration du propos, sans articulation avec l'analyse et sans mise en perspective avec une transformation de la motricité. Les axes de transformations sont énoncés dans l'urgence en clôture d'exposé ; ils sont alors insuffisamment explicités, étoffés et hiérarchisés. Les moins bons candidats ne font aucune référence à la culture artistique comme soutien au projet de transformation.

L'entretien

Lors de l'entretien, le jury approfondit la réponse initiale en traversant plusieurs champs scientifiques, technologique et culturels liés à l'activité et au niveau de prestation du jour (aspects technologique, informationnels, biomécaniques, psychologiques, émotionnels, cognitifs, artistiques, historiques). Les questions visent à préciser ou rectifier les propositions issues de l'entretien, dans une logique de discussion.

Le jury note que les candidats adoptent une posture d'écoute satisfaisante et une réactivité favorable à la conduite de la discussion.

Le jury observe que certains candidats disposent de connaissances diversifiées qu'ils ne mobilisent pas toujours de manière ciblée et pertinente. Les candidats les moins en réussite ont délivré des analyses erronées de leur motricité, parfois contradictoires avec les images présentées. Les meilleurs candidats se sont appuyés sur des références artistiques dépassant le seul cadre de la danse contemporaine.

Le jury a constaté chez certains candidats une perception erronée de leur niveau de pratique, les conduisant à dévaloriser ou à surestimer leur prestation.

Les candidats les plus en réussite sont parvenus à enrichir leur propos initial par le biais d'une discussion avec le jury, en mobilisant des connaissances complémentaires issues de divers champs, apportant une plus-value indéniable à la démonstration. Cette dernière étant, de plus, soutenue par des choix de séquences vidéo choisies dans l'instant.

Les candidats les moins en réussite ont fait preuve de lacunes nombreuses dans la connaissance de l'activité du pratiquant en danse, les conduisant à des propositions inadaptées sur le plan de l'analyse ou des transformations.

5.4. STEP

Conditions de déroulement de l'épreuve

À l'arrivée du candidat, tous les objets connectés qu'il possède sont récupérés.

Les candidats bénéficient de 30 minutes d'échauffement, dont les cinq dernières sont réservées à la présentation du protocole et à l'installation du cardiofréquencemètre. Durant l'échauffement et la prestation, le candidat peut utiliser l'espace d'évolution de 7m x 7m. Un STEP à hauteur variable et des lests sont également disponibles. Le candidat apporte son support sur clé USB ou utilise les musiques à disposition. La clé USB peut contenir plusieurs musiques (échauffement – prestation), mais le candidat doit être en capacité de connaître l'ordre de ses musiques et les BPM associés. Les candidats gèrent seuls leur musique pendant l'échauffement et l'épreuve. Le volume sonore est imposé au regard des contraintes d'enregistrement.

A la 25ème minute de l'échauffement, le jury rappelle les modalités de l'épreuve. Il propose 2 éléments imposés aux candidats qui sont à intégrer dans leur enchaînement. Un élément imposé concerne les bras, l'autre les pas. Ces contraintes sont sous forme de vidéo ou de texte. Le plus haut niveau attendu était que chacune des contraintes soit réalisée en entier de manière conforme, latéralisée et intégré à l'enchaînement. Toutefois, il était précisé que le candidat pouvait choisir de n'intégrer que 4 temps au regard des autres contraintes de l'épreuve. Enfin, les candidats sont équipés par le jury d'un cardiofréquencemètre dont l'enregistrement commence au début de l'épreuve. Les données de fréquence cardiaque sont prises en compte uniquement sur les 4 minutes de prestation et contribuent à déterminer si le candidat atteint et maintient une intensité d'effort en puissance aérobie. Les formules d'Astrand et de Karvonen sont utilisées pour calculer respectivement la FC max et la FC cible. A la fin de l'enchaînement, il est également demandé au candidat de s'équiper d'un oxymètre de pouls situé à proximité. La prestation de 4 minutes ne peut être présentée qu'une seule fois. Les candidats ont la possibilité de conserver un chronomètre manuel ou une montre mais ne peuvent pas garder leur propre cardiofréquencemètre. Dès l'annonce par le jury du début de l'épreuve, les candidats disposent librement de 30 minutes pour placer leur séquence de 4 minutes devant être réalisée en puissance aérobie sur la plus grande durée possible.

C'est au candidat de signaler quand il est prêt à démarrer sa séquence. La prise en compte des mesures du cardiofréquencemètre, d'une part, et de la « séquence 4 minutes » chronométrée, d'autre part, débutent au premier mouvement du candidat derrière le STEP. La durée de 4 minutes est intégralement prise en charge par le candidat et doit être respectée. Le candidat peut à tout moment mettre fin à l'épreuve en indiquant « fin de l'épreuve » au jury.

Une tenue correcte et adaptée est attendue.

Bilan de l'épreuve pratique

La notation de l'épreuve pratique prend en compte la séquence de 4 minutes proposée par les candidats.

Le jury a noté une amélioration dans la capacité des candidats à intégrer les contraintes au sein de leur enchaînement. Cependant, les candidats restent en difficulté pour réaliser en totalité les 8 temps imposés sur les bras. Concernant les pas, un manque de connaissances culturelles a parfois empêché les candidats d'intégrer la contrainte en entier et/ou de manière conforme.

Le jury a également constaté une difficulté des candidats à latéraliser ces contraintes, par manque de coordination ou méconnaissance de l'activité. Par ailleurs, le placement des contraintes n'est pas toujours pertinent au regard du niveau des ressources du candidat.

Les candidats parvenant à entrer en puissance aérobie sont plus nombreux. Toutefois, le temps de soutien en puissance aérobie reste inégal selon les candidats, en fonction de leur qualité d'exécution et/ou de la stratégie pré-effort. Par ailleurs, la recherche d'intensité se fait parfois au détriment de la complexité de l'enchaînement prévu en amont.

Le jury constate également une faible exploitation de l'espace dévolu à la pratique (7m sur 7m) avec peu de déplacements hors-step ou du step lui-même, les candidats privilégiant l'espace proche du step.

Certains candidats méconnaissent également les règles de composition d'un bloc en relation avec la logique de l'activité, conduisant à un enchaînement confus sans structuration identifiable. La qualité de

l'exécution est inégale, alors qu'elle est essentielle au regard de la logique de l'épreuve. Il est important de rappeler que l'épreuve ne se réduit pas à la reproduction d'une chorégraphie automatisée en amont mais doit attester d'une véritable capacité du candidat à adapter son enchaînement aux contraintes du jour, permettant de révéler une réelle exploitation des éléments imposés tout au long de l'enchaînement.

Les candidats ayant réussi l'épreuve pratique :

- ont une méthodologie d'intégration des contraintes au sein de leur enchaînement,
- sont parvenus à se préparer pour un effort en puissance aérobie et à le maintenir,
- sont capables de réguler le niveau de complexité et d'intensité de leur enchaînement en fonction de leur état de forme du jour, des contraintes initiales de l'épreuve (effort de 4 minutes en puissance aérobie) et des contraintes proposées le jour même (contraintes bras et pas),
- optimisent le temps à leur disposition pour à la fois intégrer les contraintes au maximum de leurs possibilités et atteindre un niveau de pré-fatigue suffisant pour entrer en puissance aérobie dès le début de la prestation,
- ont un bon niveau de coordination inter-Train et intra-Train,
- ont montré et maintenu une bonne qualité d'exécution.

Bilan de l'épreuve orale

Les candidats bénéficient de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à une question posée par le jury. Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3. Voici quelques exemples de thématiques proposées : « L'amplitude », « Relation musique / mouvement », « La gestion de l'intensité ».

L'exposé

La majorité des candidats est préparée à cette épreuve orale, avec un exposé construit et respectant les contraintes de l'épreuve. La définition de la thématique est plus ou moins précise et complète selon les candidats. L'analyse de la motricité se fait à partir d'indicateurs, mais qui ne sont pas toujours clairement précisés et mis en lien avec les éléments de définition de la thématique. Par ailleurs, les indicateurs subjectifs sont le plus souvent peu exploités, alors qu'ils constituent un élément indispensable à l'analyse de la prestation du jour et à la logique d'une pratique en champ d'apprentissage cinq. Certains candidats répondent partiellement à la commande initiale en proposant peu de séquences vidéo, ou en n'exploitant que partiellement la séquence choisie par le jury.

Enfin, les candidats peuvent parfois éprouver des difficultés à proposer une analyse lucide de leur pratique du jour et/ou à se situer sur un continuum de niveau de pratique. Par conséquent, les hypothèses explicatives mobilisées ne correspondent pas toujours à la prestation du jour, mais relèvent plutôt davantage d'une justification pré-travaillée en amont. Les transformations proposées ne sont donc pas toujours adaptées au regard de la pratique du jour, ou s'avèrent éloignées de l'essence de l'activité STEP.

L'entretien

Durant la phase d'interrogation, le jury constate que de nombreux candidats ont des difficultés à objectiver leur motricité au regard de la thématique posée. Ils semblent en difficulté pour identifier, sur des séquences vidéo ou arrêts sur image, des éléments importants au regard de la thématique proposée. Le jury constate également une difficulté à prendre du recul et faire évoluer ses propositions au regard des échanges. Les connaissances scientifiques ne peuvent suffire à justifier une transformation, qui doit bien émaner d'une analyse objective de la motricité. Par ailleurs, le jury constate parfois une difficulté à justifier l'ordre des transformations et l'opérationnalisation proposée. Sur ce point, le jury a pu constater une connaissance de l'activité très inégale, tant dans ses dimensions techniques, scientifiques que culturelles.

Le candidat qui n'a pas réussi

Le candidat qui ne parvient pas à réaliser une analyse lucide de sa motricité, notamment au regard de la difficulté à s'appuyer sur des indicateurs pertinents au regard de la thématique proposée et de sa pratique du jour. Nous retrouvons deux profils de candidats. Un premier profil de candidat qui propose peu d'indicateurs en raison d'un manque d'analyse de la thématique. Un deuxième profil de candidats qui propose une multitude d'indicateurs, plus ou moins en lien avec la thématique du jour et pouvant donc apparaître plaqués, mais qui ne parvient pas à sélectionner au regard de son niveau de pratique.

L'analyse proposée est partielle et conduit souvent à des transformations plaquées ou décalées au regard de ce qui a été observé lors de la prestation.

Le candidat qui réussit mieux

Le candidat qui parvient à proposer une analyse plus lucide de sa motricité, à partir d'indicateurs sélectionnés au regard de la thématique et de son niveau de pratique. Cependant, le candidat peine à justifier et préciser la nature des transformations visées et leur structuration dans le temps. L'opérationnalisation peine toutefois à convaincre d'une réelle transformation.

Le candidat qui excelle

Le candidat qui parvient à articuler une analyse lucide et complète de sa motricité au regard de la thématique et de sa pratique du jour avec les transformations proposées. Les transformations sont prioritaires au regard de la pratique du jour, hiérarchisées et structurées en étapes. Les opérationnalisations parviennent à convaincre d'une possibilité de transformation.

5.5. VOLLEY-BALL

Conditions de déroulement de l'épreuve

Les candidats bénéficient d'un temps de préparation à l'épreuve de 30 minutes comprenant un échauffement spécifique, un rappel du déroulement de l'épreuve et des règles du jeu.

Au moment de son accueil le candidat est invité à indiquer au jury s'il souhaite jouer à un poste préférentiel.

La prestation physique est composée de deux rencontres de 8 minutes chacune, dans une situation de jeu à 3 contre 3 sur un terrain de 7m X 14m. Les hauteurs de filets sont de 2,24 mètres pour les candidates et 2,43 mètres pour les candidats. Une pause de 5 minutes sépare les deux rencontres. Les partenaires et adversaires des candidats sont choisis par le jury et communiqués à 18 minutes d'échauffement.

À la fin de la demi-heure d'échauffement, les équipiers du candidat sont à sa disposition pour une transmission de consignes pendant deux minutes avant la première séquence de jeu.

À l'issue de cette première séquence, le candidat peut, s'il le souhaite, transmettre de nouvelles consignes à ses partenaires. Le jury peut également être amené à donner des consignes de jeu à l'équipe adverse.

Lors de la deuxième rencontre le candidat peut prendre un temps mort d'une minute.

La prestation du candidat est enregistrée en plan de ½ ensemble en plongée et en continu. L'opérateur vidéo est placé en hauteur ; derrière le demi terrain du candidat et à une distance qui permet de couvrir l'ensemble du terrain.

Les plastrons n'ont aucune consigne d'ordre tactique et technique à donner au candidat. Seul ce dernier doit être à l'origine des stratégies offensives et défensives de son équipe et de leurs éventuelles régulations.

Le règlement adapté proposé permet d'augmenter le volume de jeu pendant les séquences de 8 minutes. Le match débute par un service de l'équipe du candidat. Les équipes disputent le point puis un ballon de relance est envoyé à chaque équipe, le premier sur l'équipe qui servait, et le second sur l'équipe qui était en réception. C'est ensuite à l'équipe adverse de servir.

Ce fonctionnement à 3 ballons se reproduit pendant les deux séquences de 8 minutes.

Le placement sur le terrain est libre : il n'y a pas de faute de position. Au sein de chaque équipe, le service à tour de rôle est obligatoire.

Bilan de l'épreuve pratique

Le jury constate avec satisfaction que des candidats, même non spécialistes de l'activité, obtiennent des résultats satisfaisants grâce à une préparation à l'épreuve mettant l'accent sur les organisations collectives en attaque ET en défense au service de leur efficacité individuelle.

Les candidats moyens sont capables en attaque de mettre en difficulté l'équipe adverse sans être régulièrement décisifs. Soit une récurrence des angles d'attaque est observée (par exemple frappe dans la diagonale), soit la variété des actions réalisées (attaques sur des temps et zones différents) ne permet pas de gagner les échanges. Défensivement, ils sont capables de maintenir l'échange dans un espace d'action limité (ballons arrivant sur eux).

Ceux qui réussissent mieux sont garants d'une organisation collective fonctionnelle. Les candidats sont capables de marquer plusieurs points. Ils font basculer le rapport de force en situation favorable en attaque en créant et/ou exploitant des alternatives variées (attaque ligne ou diagonale, temps et espaces d'intervention variés...). En défense, ils interviennent dans leur zone et au-delà avec une pression temporelle élevée avec une efficacité irrégulière (alternance d'actions très positives et d'actions neutres).

Les candidats excellents, quant à eux, mettent en place une organisation collective en attaque et en défense décisive et adaptée en occupant un ou plusieurs postes (par exemple : passeur, réceptionneur/

attaquant, ...) de manière judicieuse. À ce titre, le ratio « actions décisives - balles jouées » est très positif en attaque et en défense. Offensivement, ils interviennent efficacement sur des attaques variées (courtes, décalées, accélérées, hautes) avec une exploitation optimale de l'espace de jeu offensif (aile droite, centre, aile gauche). Défensivement, ils sont capables de renverser une situation très défavorable (contre gagnant, défense réflexe, plongeon...). Ces candidats sont également prêts physiquement afin de maintenir un haut niveau de jeu sur l'ensemble des séquences.

Bilan de l'épreuve orale

Les candidats bénéficient de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à une question posée par le jury. Ils disposent d'une tablette avec l'application Medianalyse ainsi que d'un paperboard. Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3.

L'exposé

La séquence vidéo imposée par le jury correspond à un temps de jeu donné de 30 secondes au maximum. Celle-ci met en évidence une (ou des) difficulté(s) amenant le candidat à formuler des axes de transformation.

Les candidats sont évalués selon la qualité et la pertinence des transformations choisies au regard de l'analyse de leur motricité, de la thématique et de leur pratique du jour.

Les 10 minutes d'exposé sont souvent exploitées jusqu'à leur terme. La majorité des candidats propose un cadre d'analyse mobilisant des indicateurs objectifs et subjectifs en lien avec leur prestation physique et le sujet posé. Cela leur permet de proposer des axes de transformation pouvant s'opérationnaliser dans une ou des situations d'apprentissage.

Une ou plusieurs séquences sont proposées en complément par le candidat pour étayer ses propos.

L'entretien

Les prestations lors de l'entretien sont hétérogènes, tant dans la posture du candidat que dans le niveau de connaissances liées aux champs de l'APSA et aux outils numériques.

Le candidat qui n'a pas réussi

Le candidat a des difficultés à prendre du recul sur ses propositions et doit être accompagné par le jury. L'articulation entre l'analyse et les axes de transformations, au regard de la thématique et pratique du jour, reste partielle et parfois en décalage. Quelques connaissances sont mobilisées mais restent peu maîtrisées amenant à des transformations souvent plaquées et en décalage avec la pratique du jour et/ou la thématique. Les outils numériques ainsi que les connaissances relatives à leur usage sont partiellement maîtrisés.

Exemple : sur une thématique relative à la contribution à l'efficacité défensive, le candidat analyse uniquement ses actions de défense haute (bloc) sans tenir compte de la défense basse ni de la dimension collective du système mis en place. Les axes visent à améliorer le franchissement au bloc, alors que les images démontrent plutôt un retard et un manque d'alignement face à l'attaquant.

Le candidat qui réussit mieux

Le candidat commence à s'engager dans une discussion avec l'aide du jury, favorisant par moments la prise de recul sur ses propositions. L'entretien permet d'affiner la cohérence entre l'analyse réalisée et les axes de transformations au regard de la thématique ; même si les transformations demeurent plus ou moins adaptées à la pratique du jour. Des connaissances maîtrisées sont au service des échanges même si elles restent limitées à un champ prioritaire. Durant les échanges, le candidat démontre une maîtrise satisfaisante des outils numériques « en direct » et fait preuve de certaines connaissances pour étayer leurs usages possibles.

Exemple : sur la même thématique relative à la contribution à l'efficacité défensive, le candidat propose une analyse cohérente s'appuyant sur ses actions de défense haute et basse, en évoquant les dimensions individuelle et collective du système mis en place. Toutefois, si le travail proposé sur la défense haute reste cohérent par rapport au sujet, il ne prend pas en compte le rapport de force de la pratique du jour.

Le candidat qui excelle

Le candidat s'engage pleinement dans une discussion avec le jury, lui permettant d'innover et d'étayer ses propositions. La réflexion sur la thématique s'articule de façon singulière avec l'opérationnalisation

des axes de transformation à travers la mobilisation de connaissances variées et maîtrisées. L'outil numérique est pleinement intégré par le candidat dans ses propositions tout en faisant état d'un regard lucide sur ses usages dans différents contextes.

Exemple : sur la même thématique relative à la contribution à l'efficacité défensive, le candidat propose une analyse cohérente s'appuyant sur ses actions de défense haute et basse, en évoquant les dimensions individuelle et collective du système mis en place. Le travail proposé sur la défense haute est cohérent par rapport au sujet ET prend en compte le rapport de force de la pratique du jour.

6. Quatrième épreuve d'admission

(coefficient 2)

Présentation

Épreuve	Deux parties	
	Pratique d'une APSA	Entretien
	Notée sur 10 points	2 minutes de préparation 20 minutes d'épreuve Notée sur 10 points
Attendus de l'épreuve	Réaliser une prestation physique en natation ou athlétisme (tirage au sort). Savoir analyser sa performance	Répondre à une question relative à une thématique liée à l'APSA non réalisée.
Compétences évaluées	Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise physique et de connaissance de soi dans l'APSA tirée au sort.	Le candidat mobilise des connaissances scientifiques pour analyser les différentes dimensions comportementales d'un pratiquant (de différents niveaux d'expertise) en situation de réalisation de performance ou d'apprentissage.

Conditions du déroulement de l'épreuve

L'oral 4 s'appuie sur l'une des deux APSA suivantes : athlétisme ou natation. Le candidat prend connaissance de l'activité sportive par tirage au sort, au début de la session, au moment de l'accueil par la présidente. Il se découpe en deux temps distincts : la prestation physique et l'entretien. L'entretien porte sur l'APSA n'ayant pas fait l'objet de la prestation physique.

La prestation physique

L'appel est réalisé avant l'échauffement. Les installations et le matériel fournis par l'organisation du concours sont alors accessibles au candidat pour une phase d'échauffement. Le matériel personnel est à la charge du candidat.

L'entretien

A l'entrée, dans la salle d'interrogation, le jury remet une question initiale formulée de la manière suivante : « Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser... ».

Le candidat est libre de mobiliser des connaissances issues de différents champs scientifiques. Il dispose de 2 minutes pour préparer les éléments de sa réponse.

L'épreuve orale dure 20 minutes et se décompose de la façon suivante : 3 minutes pour exposer sa réponse et 17 minutes d'entretien. Si le candidat n'utilise pas complètement les 3 minutes d'exposé, le temps non utilisé est reporté pour aller au terme des 20 minutes de l'épreuve.

L'exposé et l'entretien ont pour objectif d'évaluer les capacités du candidat à analyser l'activité du nageur/coureur par des connaissances scientifiques, et d'en discuter leur pertinence pour éclairer le « quoi », le « pourquoi » et le « comment » enseigner. La logique de l'épreuve réside dans la capacité à mobiliser des connaissances scientifiques pour interpréter les différentes activités que peut développer un nageur ou un coureur, quel que soit son niveau de pratique. Cette interprétation repose sur la maîtrise de cadres théoriques et de connaissances issues de travaux scientifiques. Le candidat doit parvenir à mobiliser rapidement ses connaissances et à les contextualiser dans l'APSA support. Au regard de la temporalité de l'épreuve, l'entretien est rythmé et dynamique.

Il est fait régulièrement appel à la formalisation de connaissances scientifiques au travers de courbes ou de schémas représentant une activité typique du nageur/coureur. Elle peut être à la fois liée à des actions de propulsion, d'équilibration, de prise d'informations, de prise de décisions, de gestion

d'émotions, de traitement de l'information, d'évolution de paramètres physiologiques, de processus d'apprentissage, etc.

Quelques exemples de questions :

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser le processus d'apprentissage moteur pour un coureur/nageur confirmé ? »

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser la gestion de l'allure chez un coureur/nageur débutant ? »

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser les forces propulsives en natation de vitesse / en course de haies pour un non expert ? »

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser le rôle de la récupération dans la natation/la course ? »

Analyse des prestations des candidats

L'épreuve d'entretien

Le candidat qui n'a pas réussi

Un certain nombre de candidats ont des connaissances superficielles voire absentes ou erronées. Si certaines notions sont connues, elles ne sont pas toujours mobilisées pour expliquer certaines activités du nageur/coureur.

Chez certains candidats, les connaissances de base sur le fonctionnement du corps humain ne sont pas maîtrisées (anatomie, physiologie respiratoire, physiologie cellulaire). Les connaissances biomécaniques se limitent à la présentation de formules ou concepts sans être capable de les mobiliser pour expliquer les adaptations corporelles du pratiquant.

Concernant, les connaissances liées à la motricité humaine, celles-ci sont parfois insuffisamment connues (proprioception, physiologie de l'effort, psychologie de l'apprentissage, etc.). Les candidats les plus faibles ont tendance à « caricaturer » les courants scientifiques qui relèvent des théories de l'apprentissage. L'interprétation des processus de transformation reste très superficielle voire erronée.

Le candidat qui réussit mieux

Le jury apprécie le candidat qui dispose de connaissances scientifiques maîtrisées et variées pour interpréter le comportement du nageur ou du coureur. Le candidat en réussite est capable de mobiliser avec précision des connaissances validées scientifiquement afin de justifier ses propos. Au-delà des connaissances, il fait preuve d'une réelle capacité à sélectionner et à exploiter celles-ci pour expliquer l'activité du pratiquant et en discuter avec le jury.

Le candidat qui excelle

Les connaissances mobilisées éclairent les processus sous-jacents de la motricité et ne doivent pas être confondues avec une simple description de mouvements. Certains candidats ont réussi à entrer dans une véritable discussion sur la portée, les limites des théories et connaissances mobilisées.

Les différents niveaux de prestation

NIVEAU 1

Le candidat dispose de connaissances scientifiques superficielles voire erronées et n'est pas capable de les mobiliser pour expliquer l'activité du nageur/coureur dans l'ensemble des dimensions comportementales. La discussion avec le candidat est difficile car la maîtrise des connaissances mobilisées est très fragile.

Exemple en athlétisme et en natation : le candidat ne réussit pas à identifier les forces mises en jeu lors de l'appui athlétique ou aquatique.

NIVEAU 2

Le candidat dispose de connaissances scientifiques incomplètes dans certains domaines d'activité. Il explique le comportement par des concepts généraux qu'il a du mal à expliciter. Toutefois, un premier niveau de discussion dans un lien théorie-pratique s'avère possible dans certains champs scientifiques.

Exemple en athlétisme et en natation : le candidat est capable de citer les différents récepteurs proprioceptifs mis en jeu lors de la perception. Il peut réussir à mobiliser ces connaissances pour interpréter les problèmes rencontrés par le nageur-coureur. Toutefois, le manque de précision des mécanismes mis en jeu ne permet pas d'identifier de façon explicite des pistes sur le quoi ou le comment enseigner.

NIVEAU 3

Le candidat dispose de connaissances scientifiques variées et sait les mobiliser dans la plupart des domaines d'activité du nageur/coureur, qui invitent à la discussion. Le candidat dispose des connaissances de base dans la plupart des champs scientifiques, mais a une capacité hétérogène à savoir les mobiliser en fonction des domaines d'activité explorés.

Exemple en athlétisme et en natation : le candidat est capable de mobiliser les connaissances relatives aux différents processus proprioceptifs en les mettant en relation avec les principes d'efficacité biomécanique du geste. Il est capable de réaliser des liens entre différents types de connaissances et de prendre du recul sur leur rôle et leur place dans son acte d'enseignement.

NIVEAU 4

Le candidat réalise des choix pertinents et maîtrise les connaissances scientifiques de façon homogène et précise dans l'ensemble des champs de questionnement. Il « priorise » les modèles théoriques et scientifiques les plus adaptés selon le type d'activité à analyser. Les connaissances scientifiques sont variées et actualisées. Il en discute les points forts et les limites.

Exemple en athlétisme et en natation : le candidat est capable de mobiliser les connaissances relatives aux processus motivationnels en justifiant le cadre théorique par rapport à d'autres. Il envisage des nuances et des limites relatives aux caractéristiques des pratiquants (âge, niveau d'expertise, sexe...) ainsi que du contexte d'exercice.

Dans chacun des niveaux évoqués, la capacité à présenter ses propos de façon synthétique est un élément apprécié par le jury.

En natation

La moyenne générale de l'entretien s'établit à 4,11 sur 10.

En athlétisme

La moyenne générale de l'entretien s'établit à 4,20 sur 10.

LA PRESTATION PHYSIQUE EN ATHLÉTISME

Le bilan de l'épreuve

Les candidats de la session 2026 ont démontré un niveau de pratique honorable bien que très hétérogène lors de l'épreuve d'athlétisme constituée cette année de l'enchaînement d'un 100 m puis d'un 1000 m. Les performances chronométriques au 100 m se situent à des moyennes de 14''99 pour les femmes et 12''93 pour les hommes avec de forts écarts inter-individuels. Les performances chronométriques au 1000 m se situent à des moyennes de 4'01 pour les femmes et 3'17 pour les hommes avec également des écarts importants selon les candidats.

Si le niveau est hétérogène au niveau de l'utilisation des starting-blocks sur 100 m, la gestion de l'effort au 1000 m est plutôt satisfaisante.

La phase de récupération a été de 30 minutes, ce qui a permis aux candidats bien préparés d'enchaîner les deux courses à leur plus haut niveau de performance. On note cependant d'autres candidats n'ayant pas mis à profit ce temps de récupération et de préparation. Les candidats ont été informés en début d'épreuve que les règles de World Athletics constituaient le cadre de référence réglementaire adopté. Aucune disqualification n'a été déplorée, mais le jury constate une méconnaissance de certains candidats des positions à adopter en fonction des différents commandements du départ du 100 m. Sur l'ensemble des épreuves, tout matériel permettant de chronométrer est interdit.

Lors du 1000 m, les candidats ont été informés de leur temps de passage au 500 m, et à l'issue de la course il leur a été demandé d'estimer leur temps final.

Les candidats les mieux préparés ont été capables d'adopter une mise en action efficace tant au niveau de l'acquisition de la vitesse que de sa conservation. Lors du 1000 m, une gestion optimale de l'effort leur a permis de performer à leur plus haut niveau.

Pour rappel, il est attendu de la part des candidats qu'ils performant à leur plus haut niveau lors des deux courses. Le niveau de sollicitation étant élevé, notamment d'un point de vue nerveux et musculaire, une véritable préparation à long terme, comme le jour « J », est nécessaire pour préserver son intégrité physique et optimiser son potentiel individuel.

Moyennes des notes de pratique

	Notes sur 10 points
Moyenne générale pratique athlétisme	4,99
Moyenne pratique athlétisme femmes	5,00
Moyenne pratique athlétisme hommes	4,99

LA PRESTATION PHYSIQUE EN NATATION

Le bilan de l'épreuve

Les candidats de la session 2026 ont démontré un bon niveau de pratique lors de l'épreuve natation de 50 m 2 nages et 100 m Nage Libre. Les performances chronométriques manifestent que la plupart d'entre eux a préparé cette épreuve avec sérieux.

Chez les filles les performances vont de 33,2 secondes à 59,9 secondes au 50 mètres 2 nages ; et de 1minute et 8 secondes à 2 minutes et 8 secondes au 100 mètres nage libre. Chez les garçons la meilleure performance est de 33,1 secondes et la plus faible est 1minute et 8 secondes au 50 mètres 2 nages. Pour le 100 mètres nage libre, les performances vont de 1 minute et 8 secondes à 2 minutes et 14 secondes.

Les candidats les mieux préparés sont capables d'adopter : des départs assurés et efficaces (gain de distance et de temps) ; des virages efficaces et adaptés à leur niveau (temps de retournement court, coulée supérieure à 5 mètres et reprise de nage dynamique) et ont été capables de gérer leur allure tout au long des parcours. Les candidats les plus compétents ont également démontré l'intégration de principes techniques pour optimiser leurs performances (axe du corps confondu avec l'axe de déplacement pour diminuer les résistances à l'avancement, gestion de l'amplitude et la fréquence de nage pour augmenter l'efficacité de la propulsion tout au long des deux épreuves, intégration du roulis, longueur et profondeur du trajet...).

Cette année encore, si certains candidats ont fait preuve de lucidité à l'issue de leurs parcours en réajustant leur projet de performance, d'autres ont proposé des ajustements inappropriés.

Les candidats ont utilisé la ligne de nage réservée à la récupération. Quelques rares candidat(e)s ont réalisé des fautes réglementaires qui les ont pénalisés(e)s (fautes réglementaires au virage ou lors des parcours de brasse principalement).

Moyennes des notes de pratique

	Notes sur 10 points
Moyenne générale pratique natation	5,20
Moyenne pratique natation femmes	5,17
Moyenne pratique natation hommes	5,21

Les résultats de l'épreuve 4

Oral 4 Pratique - NATATION

Moyennes

Civilité	Effectif	Moyenne	Ec. Type	Mediane
Femmes	17	5.19	1.79	5.25
Hommes	27	5.12	1.79	5.00
Total	44	5.15	1.76	5.38

5,15

Oral 4 Entretien - NATATION

Moyennes

Civilité	Effectif	Moyenne	Ec. Type	Mediane
Femmes	17	3.76	2.38	3.25
Hommes	28	4.30	2.01	4.38
Total	45	4.10	2.17	4.00

4,10

Oral 4 Pratique - ATHLETISME

Moyennes

Civilité	Effectif	Moyenne	Ec. Type	Mediane
Femmes	17	5.00	1.72	4.50
Hommes	28	4.99	1.53	5.13
Total	45	4.99	1.60	4.75

4,99

Oral 4 Entretien - ATHLETISME

Moyennes

Civilité	Effectif	Moyenne	Ec. Type	Mediane
Femmes	17	4.62	2.28	3.25
Hommes	27	3.94	2.06	3.25
Total	44	4.20	2.17	3.38

4,20