



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

Rapport du jury

Concours :

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

CONCOURS EXTERNE DE RECRUTEMENT DE DE PROFESSEURS
D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIVE
(CAPEF)

Session 2026

Rapport de jury présenté par :

Carole Sève

Inspectrice générale de l'éducation du sport et de la recherche

Présidente du jury

Table des matières

INFORMATIONS GENERALES	Erreur ! Signet non défini.
PREAMBULE	4
REPARTITION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES APPRECIEES PAR LES EPREUVES DU CONCOURS CAPEPS EXTERNE.....	5
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE	6
A. Épreuve écrite disciplinaire	7
B. Épreuve écrite disciplinaire appliquée.....	18
ÉPREUVES D'ADMISSION	31
A. Première épreuve d'admission : la leçon.....	32
B. Deuxième épreuve d'admission : Épreuve de connaissances pratiques et théoriques des activités physiques sportives et artistiques.....	45
Entretien	46
Prestations physiques	59
C. Troisième épreuve d'admission : l'épreuve d'entretien	91

INFORMATIONS GENERALES

SESSION 2026

CAPEPS EXTERNE

	INSCRITS		PRESENTS		ADMISSIBLES		ADMIS	
FEMMES	1045	28.53%	925	88.52%	344	29.66%	202	31.32%
HOMMES	2618	71.47%	2245	85.75%	816	70.34%	443	68.68%
TOTAUX	3663		3170		1160		645	

MOYENNE DU PREMIER ADMIS : 17.77

MOYENNE DU DERNIER ADMIS : 11.00

MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS : 12.76

CAFEP

	INSCRITS		PRESENTS		ADMISSIBLES		ADMIS	
FEMMES	223	34.41%	175	78.48%	37	36.63%	21	35.59%
HOMMES	425	65.59%	310	72.94%	64	63.37%	38	64.41%
TOTAUX	648		485		101		59	

MOYENNE DU PREMIER ADMIS : 16.58

MOYENNE DU DERNIER ADMIS : 11.16

MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS : 12.74

PREAMBULE

Le concours du CAPEPS externe et du CAFEP vise à recruter des enseignants possédant des compétences qui leur permettront d'assurer leur mission éducative et un engagement pour la réussite de chacun et de tous les élèves. Chacune des épreuves présente des enjeux et des attendus spécifiques au regard du métier d'enseignant d'éducation physique et sportive. Il importe que les candidats cernent bien ces spécificités afin d'améliorer la qualité de leur préparation et augmenter ainsi leurs chances de réussite au concours.

Ce rapport est écrit en pensant à la fois aux candidats de la session 2025 et à ceux de la session à venir. La description des attentes du jury dans les différentes épreuves et les principales observations relatives aux prestations des candidats de cette année, constituent un cadre pour aider les candidats de cette session à mieux situer leurs prestations et les candidats des sessions futures à se préparer à ces concours.

Ce rapport se veut également une aide pour les centres de formation. Le concours est une étape déterminante dans un processus de formation qui s'étend sur plusieurs années. Il importe d'assurer une cohérence entre les compétences et connaissances nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant, les attendus et modalités d'évaluation des épreuves du concours, et les contenus et stratégies de formation. Si une formation au métier d'enseignant ne peut être pilotée par les attendus du concours, ceux-ci doivent cependant lui donner une orientation en fonction des attentes de l'institution.

Le constat de l'année dernière concernant la qualité des candidats se présentant au CAPEPS et au CAFEP a également été effectué cette année. Les moyennes des candidats admissibles et admis, que ce soit pour le CAPEPS externe ou le CAFEP, sont très honorables. Elles soulignent que les candidats sont aussi performants dans les épreuves écrites d'admissibilité que dans les épreuves orales d'admission. Au vu de la difficulté de ce concours, je tiens à féliciter les candidats admis pour leurs résultats.

Je terminerai ce propos introductif en remerciant l'ensemble du staff et des membres du jury pour leur engagement et leur professionnalisme qui permettent la tenue d'un concours de qualité.

Carole Sève, IGESR

Présidente du concours

REPARTITION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES APPRECIÉES PAR LES ÉPREUVES DU CONCOURS CAPEPS EXTERNE

Compétences professionnelles	Épreuve d'admissibilité		Épreuve d'admission		
	Écrit 1	Écrit 2	Oral 1	Oral 2	Oral 3
Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation					
Faire partager les valeurs de la République	+++	++	++	+	+++
Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école	+++	++	+		+++
Connaître les élèves et les processus d'apprentissage		++	+++	+++	
Prendre en compte la diversité des élèves	+	++	+++	+	++
Accompagner les élèves dans leur parcours de formation		++	++	+	
Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	++	+++	++	+	+++
Maîtriser la langue française à des fins de communication	+++	+++	+++	+++	+++
Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier		+	+	+	++
Coopérer au sein d'une équipe		++	++	+	+++
Contribuer à l'action de la communauté éducative	+	++	++		+++
Coopérer avec les parents d'élèves		+			++
Coopérer avec les partenaires de l'école		+		+	+++
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	++	++			++
Compétences communes à tous les professeurs					
Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique	++	++	+++	+++	
Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement			+	+	
Construire et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves		++	+++	++	
Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves		++	+++	+	+
Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves		++	+++	+++	

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE

A. Épreuve écrite disciplinaire

1. Rappel du sujet

Depuis la fin du XIXe siècle, la performance a-t-elle été, en EPS, davantage un moyen qu'une finalité ?

2. La forme du sujet

Comme pour les sessions antérieures, la formulation du sujet devait permettre aux candidats de répondre aux attentes de l'épreuve : définir les mots-clés et les mettre en relation, formuler une problématique adaptée au traitement du sujet en mobilisant des connaissances appropriées. Les principaux termes du sujet (performance, moyen, finalité) s'inscrivant dans l'histoire de l'EPS et de son analyse sur le long terme. Leurs définitions respectives encourageant autant l'usage du « sens commun » que des définitions plus « académiques », afin d'expliquer, démontrer et analyser. Cette année encore, le sujet n'appelait pas de réponses attendues *a priori*. Son libellé invitait à la discussion et au débat, offrant à chacun(e) la possibilité de s'engager dans un traitement personnalisé, permettant de se départir des pièges de l'exhaustivité (vouloir « tout dire ») et du « formatage » (détourner le sujet de ses orientations premières pour « plaquer » des blocs de connaissances pré construits).

Le sujet devait également permettre d'éviter la restitution de « fresques historiques », articulées autour d'une histoire « générique » de l'EPS. Il convient ici de rappeler que tout sujet d'écrit 1 s'inscrit dans le cadre d'un programme, dont les items peuvent être mobilisés lors de son analyse préalable, afin d'aider à la formulation d'hypothèses de traitement¹ : si l'on s'attendait à ce que le deuxième item soit *a priori* mobilisé (même si la notion de performance n'est pas réductible à la maîtrise de gestes techniques et à la réalisation d'efforts en vue de l'accomplir), les deux autres items pouvaient également être convoqués dans les réflexions des candidats. C'est précisément parce la notion de performance a parfois été lue comme une fin en soi, tantôt simplement utilisée comme un moyen au service d'autres finalités, qu'elle a pu faire débat et que son usage a été l'objet de controverses. De même, son utilisation en tant que support pédagogique/didactique pouvait permettre d'exploiter les axes du premier item (transmettre des valeurs ou des normes « performatives », adapter les exigences liées à la performance aux publics, modalités d'enseignement de l'EPS, sport scolaire, etc.). Ainsi, le décryptage de la notion de performance imposait aux candidats d'effectuer des choix à travers la mise en perspective des contextes historiques marquants depuis la fin du XIX^e siècle. Le sujet s'inscrivait donc pleinement dans « l'esprit » du programme et des caractéristiques de l'évolution de l'éducation physique et sportive comme discipline d'enseignement.

Enfin, si la première épreuve d'admissibilité apprécie la capacité des candidats à mobiliser des connaissances issues des sciences humaines et sociales (tout particulièrement l'histoire et la sociologie), elle est aussi une épreuve qui doit faire état de leurs compétences professionnelles². Comme le rappelle le préambule du rapport de jury de la session 2025, « le concours du CAPEPS externe et du CAFEP vise à recruter **des enseignants** possédant des compétences qui leur permettront d'assurer leur mission éducative et un engagement pour la réussite de chacun et de tous les élèves. Chacune des épreuves présente des enjeux et des attendus spécifiques au regard du métier d'enseignant d'éducation physique et sportive (...) ». De ce point de vue également, un sujet invitant à

¹ Programme de la première épreuve d'admissibilité, session 2025 : « L'évolution de l'Éducation physique et sportive depuis la fin du XIXe siècle ». 1. Transmettre et adapter ; 2. Le geste et l'effort ; 3. Débats et controverses.

² « Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif (...) Prendre en compte la diversité des élèves (...) Maîtriser la langue française à des fins de communication (...) Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique (...) ». Répartition des compétences professionnelles appréciées par les épreuves du concours du CAPEPS, session 2025 (extrait).

décrire, discuter et démontrer la place de la performance en éducation physique et sportive, au fil du temps et au regard de la diversité grandissante des élèves (notamment), était cohérent avec les ambitions du concours.

3. Analyse du sujet

Chaque mot-clé du sujet devait faire l'objet d'une attention particulière permettant aux candidats de formuler une problématique adaptée. C'est bien évidemment autour de la notion de performance et de ses différentes formes (physique, athlétique, sportive, artistique), ainsi que la présence de l'adverbe « davantage » (le sujet proposait une hypothèse que les candidats étaient invités à confirmer, infirmer, discuter et démontrer) que les problématiques devaient être construites.

Depuis la fin du XIX^e siècle : le choix de l'intégralité de la période proposée dans le programme du concours n'appelle pas de remarques particulières, si ce n'est que cette périodisation renvoie implicitement au temps immédiat (« depuis » signifiant qu'il convenait de traiter le sujet jusqu'à l'année scolaire 2025-2026). Les devoirs et/ou dernières parties qui se terminaient à la fin du XX^e (alors que certains ouvrages récents traitent précisément du 1^{er} quart du XXI^e) ont été pénalisés. Reste que certaines périodes sont *a priori* plus propices à la déclinaison de la performance en EPS, en lien avec les politiques sportives du moment et les transformations observées d'un système éducatif où la « méritocratie scolaire » est supposée devenir le point d'orgue de la démocratisation de l'enseignement du second degré (on pense bien évidemment ici à la France des *sixties*). Il est cependant tout à fait possible d'observer comment la question de la performance est traitée dans les conceptions, les manuels, les premiers programmes et textes officiels de gymnastique puis d'éducation physique, dès la fin du XIX^e siècle : si les sports athlétiques sont « en dehors » de l'Ecole (et seulement pratiqués dans les premières associations d'établissements, généralement privés et friands du « modèle éducatif anglais », celui que Pierre de Coubertin essaiera sans succès d'imposer aux Ministères de tutelle en charge de l'EP), c'est justement parce que leurs finalités ne correspondent pas au projet « d'acculturation des corps » des gouvernements républicains. Ces derniers privilégiant des formes « d'excellence corporelle » *via* un éclectisme de méthodes où c'est plutôt la « performance d'exécution » du geste et des exercices qui est visée. Dans l'entre-deux-guerres et jusque dans les années 1950, certains concepteurs de l'EP n'écartent pas les pratiques sportives (qui peuvent trouver leur place « au coin » de la leçon d'EP, sous une forme récréative – jeux pré-sportifs – ou d'initiation aux sports). Georges Hébert (« le sport contre l'éducation physique », 1925) dénonce ainsi les dérives du sport-spectacle, tout comme le fera Léo Lagrange dans le 1^{er} gouvernement de Front populaire, au moment où Jean Zay, dans son plan de réforme de l'éducation, entend associer l'éducation physique aux sports et aux activités de plein-air.

Davantage : les candidats pouvaient considérer l'adverbe comme la simple marque d'un « plus » (« en plus grande quantité ») et ainsi entendre que la performance relevait plutôt du registre des moyens que de celui des finalités. Le terme possède cependant d'autres acceptions : « plus longtemps », « à un plus haut degré », « de plus en plus »... Au-delà des nuances, il était attendu que le positionnement des moyens par rapport aux finalités soit discuté au gré des périodes identifiées dans le plan.

La manière dont la notion de performance est déclinée dans les années 1960 pouvait être une bonne illustration de la forte intrication entre finalités et moyens, au moment où le processus de sportivisation connaît son point d'orgue. Il convenait ainsi de produire une analyse nuancée de cette décennie, fondée notamment sur la publication de « l'Essai de doctrine du sport », en 1965, qui montre combien, à l'exception du « haut-niveau », la performance n'est pas un but en soi. Ce texte souligne le côté « indivisible » du sport, ce qui signifie que la distorsion souvent opérée par les candidats entre sport d'élite et sport de masse mérite d'être nuancée, toutes les formes de pratiques étant considérées comme des moyens d'éducation au service de l'enfant, de l'adolescent et donc du futur adulte. Et ce d'autant que la jeunesse constitue désormais une « classe d'âge autonome », depuis qu'elle dispose

d'un « temps scolaire à soi » qui la différencie du monde des adultes et du monde du travail. Dans les années 1960, les valeurs du sport ne peuvent donc être réduites à la seule compétition : prolongement de la pensée coubertienne, elles possèdent surtout une forte dimension morale, voire moralisatrice, au regard de l'inquiétude éprouvée par le régime gaulliste vis-à-vis de la jeunesse. La performance sportive n'est donc pas une « valeur en soi », mais bien un moyen au service de l'éducation.

La performance en EPS : le mot **EPS** n'appelait pas de remarques particulières, sinon qu'il serait progressivement employé au cours de la période de Vichy (transformation du CAPEP en CAPEPS en 1941). Les copies pouvaient éviter un usage anachronique en parlant plutôt des gymnastiques (avant 1906), puis de l'éducation physique (jusqu'en 1941, donc). Le sujet invitait toutefois les candidats à se départir de l'appellation générique « EPS » pour là encore être en capacité d'en décliner les différents lieux, formes et filières particulières : le sport scolaire (qui se structure au milieu des années 1920) et les Associations Sportives d'établissement, les sections sports-études puis les sections sportives, et enfin les modes de distribution et dispositifs plus contemporains de la discipline (EPPCS, unités facultatives, classes à horaires aménagés, etc.). Lire l'EPS dans sa dimension « plurielle » (ce qui renvoyait par ailleurs au sujet de la session 2025) favorisait ainsi une lecture moins « monolithique » de **la notion de performance**. D'un point de vue étymologique, le mot vient de l'ancien français « parformer » (XIII^e), s'exporte ensuite en Angleterre (1839) et signifie alors « accomplir, exécuter, achever ». C'est son usage dans le domaine du turf, puis dans les sports anglais qui lui donne son sens contemporain, celui d'un « résultat chiffré obtenu au cours d'une épreuve ». Par extension, la performance désigne dès l'entre-deux-guerres « un résultat sportif exceptionnel, un exploit, un rendement maximal, un degré de réussite individuelle ». Indissociable de l'idée de progrès et de perfectibilité de l'être humain dès la fin du XIX^e, la performance est aujourd'hui devenue le « commun du sport » (Isabelle Queval), et s'inscrit dès la fin des années 1960 dans un contexte social (et scolaire, à compter des années 1980) qui valorise le dépassement de soi, la concurrence, la compétition et impose l'idée de la nécessité d'une « réussite singulière ». Au sein de l'Ecole, cette idéologie du « plus » et du « mieux », inséparable de la performance, vient contrarier celle du « bien » visé en EPS (santé, équilibre, bien-être, épanouissement, réalisation personnelle...), sans toutefois être jamais complètement dépassée. Les candidats pouvaient ainsi raisonnablement interroger (dans le dernier paragraphe de leur troisième partie, ou en guise d'actualisation du sujet dans la conclusion) la manière dont le sport, pourtant « mis à distance » de l'EPS depuis le milieu des années 1980, était de nouveau considéré comme l'un des « possibles » de la discipline, en amont de l'organisation par la France des JOP de 2024. Il convenait également d'éviter trois écueils – pour partie liés – dans la compréhension de la notion : assimiler la performance à la compétition ; lire le terme exclusivement sous l'angle du sport ; situer l'usage de la notion dans une temporalité limitée correspondant au processus de sportivisation de l'EPS. La performance en EPS n'est en effet pas réductible à la seule compétition sportive (et à l'enregistrement des records réalisés par les élèves), même si cette dernière en est l'un des lieux d'expression. L'histoire de l'EPS témoigne ainsi de performances « physiques, athlétiques, sportives, artistiques », en fonction des périodes et des contextes, des liens de la discipline avec le sport et de son processus de scolarisation. On pouvait enfin évoquer un ensemble de propositions alternatives qui, très tôt, soulignent les dangers du « culte de la performance » (Ehrenberg, 1991) – de Georges Hébert aux « médecins sportifs » en passant par les acteurs des courants critiques – tant dans les valeurs véhiculées que dans ses effets sur les corps, notamment exprimés en termes de « technicisation » outrancière (le dosage, plus généralement, est préférable à toute forme d'excès).

Un moyen qu'une finalité : le moyen est « ce qui sert pour arriver à une fin ». Cette seule définition montre l'articulation constante entre moyen(s) et finalité(s) (« caractère de ce qui tend à un but, le fait de tendre à ce but, par adaptation de moyens à des fins »). Il était attendu d'une part, que les candidats évitent une lecture dichotomique (soit les moyens, soit les finalités), mais privilégient la discussion autour du lien entre les deux termes, en faisant constamment preuve de nuance, dans la mesure où les définitions soulignent le caractère insécable des deux termes. Il fallait donc être en capacité d'illustrer cette relation permanente au travers d'indicateurs adaptés : les Instructions officielles,

textes et autres programmes (qui fixent les orientations et objectifs assignés à la discipline), ainsi que les différents moyens pour parvenir à ces buts (les pratiques, programmations d'activités, modalités d'évaluation, notamment). Il convenait également de situer cette relation selon des niveaux d'échelle différents : dans les débats entre acteurs autour des conceptions de l'EPS ainsi que dans les différents « lieux » évoqués plus haut (EPS, sport scolaire, sections « sports-études » expérimentées dans les années 1960 et officialisées en 1974, sections sportives, etc.).

Considérant que l'évaluation constituait un indicateur pertinent, on pouvait par exemple caractériser la manière dont les formes d'appréciation de la performance se déclinent chez les concepteurs tout au long de la période, à travers l'organisation de la leçon et de ses contenus. Les candidats pouvaient illustrer leur propos par des exemples précis tels que la biométrie de Georges Demeny, les douze épreuves physiques de Georges Hébert, le coefficient VARF de Marc Bellin du Coteau ou, dans la période la plus récente, l'auto-évaluation ou la co-évaluation. Il était également pertinent de se référer à des modèles d'évaluations certificatives : le Brevet Sportif Populaire durant le Front populaire, le Brevet Sportif National durant la Seconde Guerre mondiale, l'épreuve facultative d'EP au baccalauréat à partir de 1941, ou la table de cotation Letessier, utilisée notamment dans l'épreuve obligatoire d'EP au baccalauréat instaurée à partir de 1959. Toutes ces formes d'évaluation, qu'elles soient informatives ou certificatives, véhiculent leur conception propre de la performance et pouvaient aider le candidat dans l'administration de la preuve, laquelle implique une réflexion de type compréhensif. La manière dont l'éducation physique, puis l'EPS, déclinent la notion de performance (tant au niveau des finalités que des moyens) devait donc également se comprendre à l'aune de l'histoire de l'Ecole et des politiques éducatives (en précisant leurs visées, leur teneur, leurs effets sur le positionnement de la discipline, par-delà les dates, appellations des lois et autres allusions stéréotypées), mais aussi des politiques sportives (que l'État initie dans l'entre-deux-guerres et qui vont se traduire ensuite par l'adoption de lois-cadres successives : Charte des sports de 1940, Loi Mazeaud de 1975, loi Avice de 1984, loi Buffet de 2000) et enfin au regard des mutations du système des sports (là encore en proposant, autant que faire se peut, une vision nuancée du processus d'imposition des cultures sportives « modernes » ou anglaises dans la société, puis d'une nouvelle diversification des activités et comportements qualifiés de « sportifs »).

Pour conclure, il était attendu que **les candidats répondent au sujet**, après une analyse convaincante de ses termes et mots-clés et puissent (dé)montrer, **à partir d'indicateurs ciblés**, comment la notion de performance pouvait se traduire, sur la longue durée, à l'aune de l'histoire de l'EPS. **Il s'agissait également de montrer, par le jeu des interactions moyen(s)/finalité(s), l'impact de la notion de performance (et de ses déclinaisons) sur le positionnement scolaire de la discipline EPS.**

4. Classement des copies

Comme lors des sessions précédentes, un référentiel de classement à quatre niveaux permettait de hiérarchiser les niveaux de productions des candidats. Celui-ci reposait sur deux critères communs, déclinés dans chacun des niveaux, facilitant l'appréciation des registres de production des candidats et leur classement : **1/ le niveau de problématisation et de traitement du sujet**, qui renvoyait à la capacité des candidats à définir puis articuler les notions-clés, en introduction et tout au long des parties du devoir ; **2/ le niveau de production** qui permettait ensuite d'apprécier la qualité argumentative des copies (présence et pertinence des indicateurs, registre des connaissances mobilisées, qualité des mises en contexte, pertinence des périodisations retenues et respect de la temporalité du sujet, capacité à nuancer systématiquement son propos)

Suite aux remarques des membres du jury lors de la session 2025, **des indicateurs explicites de positionnement « intra-niveaux »** (pour le N2 et le N3) permettaient d'affiner l'appréciation de la production des candidat(e)s.

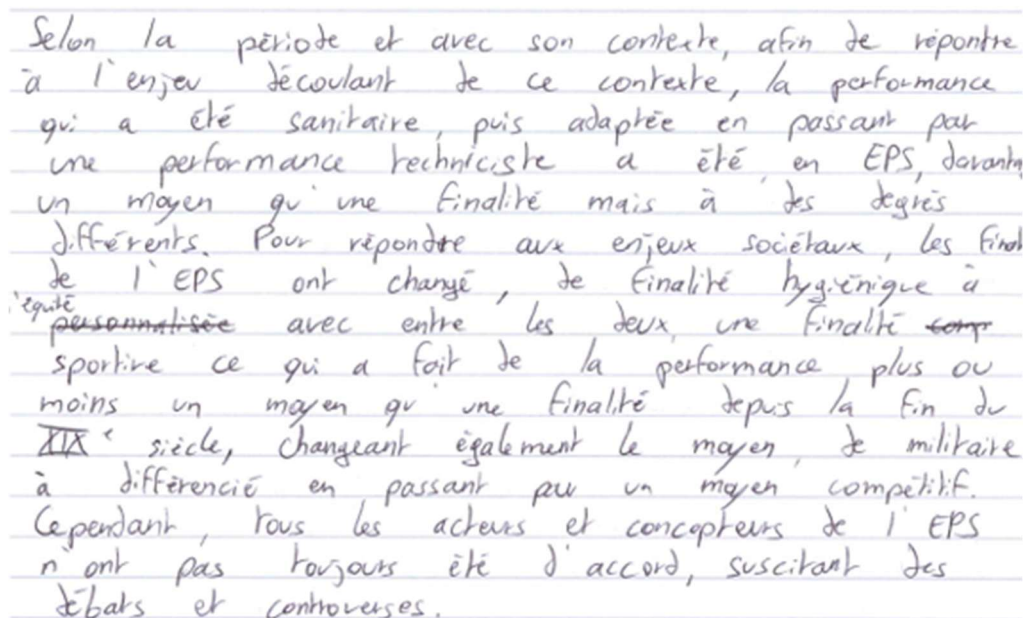
Enfin, **des éléments complémentaires d'appréciation** (traitement déséquilibré des parties du développement, copie inachevée, « paratexte » qui nuit à la fluidité de la démonstration, problèmes majeurs de forme (orthographe, syntaxe...) permettaient d'ajuster la note finale et/ou de placer la copie dans le niveau 1 (posture éthique irrecevable) après harmonisation.

N1. Un niveau de problématisation et de traitement du sujet insuffisant au regard des attendus de l'épreuve. Les copies situées dans ce niveau n'ont pas cerné les enjeux du sujet et proposent un niveau de problématisation inadapté, manquant de définitions et de mises en relation pertinentes des mots-clés du sujet. Le registre de production est insuffisant, faute de connaissances sur le sujet, ou du fait de connaissances inadaptées. Ces copies proposent parfois aussi des « fresques » linéaires « autour » de l'histoire de l'EPS.

N2. Un niveau de problématisation plus ou moins restrictif et un traitement descriptif du sujet. Les copies situées dans ce niveau n'ont pas su qualifier de manière précise les différents registres de la notion de performance en fonction des périodes, ni même la discuter de manière convaincante autour de la dialectique finalité/moyen. Le registre de production s'appuie sur des indicateurs fragiles et des connaissances trop « génériques ». Les contextes et les nuances sont souvent « plaqués » et stéréotypés.

Exemples :

- *Une formulation peu lisible, une confusion dans l'usage des termes employés, l'emploi intempestif du mot « sociétal », pas de mise en tension des mots clés, formulation maladroite d'une nuance en rappelant l'un des items du programme. Les termes du sujet ne sont pas compris.*



Selon la période et avec son contexte, afin de répondre à l'enjeu découlant de ce contexte, la performance qui a été sanitaire, puis adaptée en passant par une performance techniciste a été, en EPS, devenue un moyen qu'une finalité mais à des degrés différents. Pour répondre aux enjeux sociétaux, les finalités de l'EPS ont changé, de finalité hygiénique à ^{équité} personnalisée avec entre les deux, une finalité ~~comp~~ sportive ce qui a fait de la performance plus ou moins un moyen qu'une finalité depuis la fin du XIX^e siècle, changeant également le moyen, de militaire à différencié en passant par un moyen compétitif. Cependant, tous les acteurs et concepteurs de l'EPS n'ont pas toujours été d'accord, suscitant des débats et controverses.

- *Un paragraphe argumentatif confus (références inadaptées, contexte « flottant », notions peu stabilisées, assertions non-fondées)*

- Cette performance est donc essentiellement techniciste, l'élève n'a pas le choix d'être technique et performant s'il veut avoir de bonnes notes. "La course, le saut, la grimpe et la natation peuvent être considérées à juste titre comme les éléments de base de l'EP" (Letessier, 1966). Nous pouvons voir que la volonté est de former des athlètes et de briller au Jeux Olympique, compétition regardée dans le monde entier. La performance techniciste est donc un moyen compétitif car tout est

N2+. Un niveau de problématisation plus ou moins restrictif et un traitement descriptif du sujet. La notion de performance est différenciée en fonction des contextes et la problématique discute, mais de manière ponctuelle, la dialectique finalité/moyen. Le registre de production s'appuie sur des indicateurs et des connaissances adaptés. Les contextes et les nuances sont plus présents et plus pertinents dans chacune des parties du plan.

N3. Un niveau de problématisation plus abouti et un traitement plus explicatif du sujet. Les différentes acceptions de la notion de performance s'inscrivent dans des contextes plus précis où les temporalités du sujet sont mieux repérées. L'adverbe « davantage » est mobilisé pour proposer une problématique qui se décline dans chacune des parties du plan. Le registre de production propose des connaissances appropriées, mais trop peu référencées. Les contextes et les nuances viennent étayer l'argumentation.

Exemples :

- Une problématique qui propose un traitement de la performance entre moyen et finalité où l'adverbe « davantage » est discuté, mais non associé à des enjeux spécifiques.

Nous montrerons dans ce devoir que depuis la fin du XIX^e siècle, la performance en EPS a davantage été un moyen qu'une finalité. En effet, lors de notre première et dernière période, nous démontrons que la performance normée et plus autoréférencée a été un moyen fort, direct et net pour atteindre des finalités sanitaires et éducatives. Pour notre seconde période, la performance sportive oscillera entre davantage un moyen et une finalité. Cela fluctuera en fonction des enjeux sociaux, politiques et scolaires souhaités. Cependant, nous verrons qu'au sein même de nos périodes, nous pourrions avoir des conceptions et des pratiques enseignantes qui feront pencher la performance davantage vers la finalité ou le moyen.

- Un traitement satisfaisant du sujet mais avec des indicateurs exogènes peu variés, un contexte peu développé.

Cela se fait "car nous sommes" dans un contexte où la France a perdu la guerre contre la Prusse en 1870, l'importance est donc de redresser les corps car nous sommes dans un esprit revanchard. Il est donc important d'avoir des corps en bonne santé car "toute reconstruction nationale commence par une reconstruction des corps" (Vimars, 1946). De plus, les instructions officielles de 1938 utilisent comme méthode la gymnastique suédoise où les élèves doivent répéter les mouvements pour "former des corps droits et disciplinés" (Barrot, 1986). La performance est ici normée car il n'y a toujours pas de liberté des élèves et celle-ci est un moyen fort et direct car elle participe à la finalité de ces IO de 1938 qui est : "corriger les attitudes défectueuses et développer les qualités physiques". Cela

- Des éléments de paratexte qui se répètent et n'apportent aucune plus-value à la démonstration.

Nous démontrerons dans cette partie allant de 1983 à nos jours, qu'au regard des textes officiels et des concepteurs, la performance plus autoréférencée en EPS citoyenne qui tend à être inclusive a été et est toujours davantage un moyen net et fort qu'une finalité en servant une finalité éducative. Cela dans un enjeu d'inclusion et de réussite de tous.

Cependant nous montrerons au regard des pratiques enseignantes que certains utilisent davantage la performance comme finalité.

Au regard des textes officiels, nous verrons que la performance autoréférencée est davantage un moyen net et fort qu'une finalité en EPS.

N3+. Un niveau de problématisation plus abouti et un traitement plus explicatif du sujet. Les différentes acceptions de la notion de performance s'inscrivent dans des contextes plus précis où les temporalités du sujet sont mieux repérées. L'adverbe « davantage » est mobilisé pour proposer une problématique qui se décline dans chacune des parties du plan. Le registre de production s'appuie sur des connaissances solides et des indicateurs adaptés au traitement du sujet. Contextes, périodisations et nuances se cohérents et viennent étayer l'argumentation.

N4. Une problématisation dialectique révélatrice d'enjeux et un traitement analytique du sujet. Les différentes acceptions de la performance sont repérées et discutées selon des périodes et temporalités pertinentes. Le niveau de problématisation articule l'ensemble des mots-clés du sujet et formule de manière explicite un enjeu pour la discipline, présent en introduction et participant de la réflexion dans les parties. Le registre de production est solide, tout au long de l'argumentation : indicateurs adaptés et diversifiés, connaissances stabilisées, actualisées et référencées, mises en contextes, périodisations et nuances cohérentes pour chacune des parties.

Exemples :

- Une problématique « simple et efficace » déclinée sous une forme dialectique.

A l'issue de cette analyse, nous tenterons de démontrer que, depuis la fin du XIX^e siècle, la performance a oscillé entre moyen et finalité au cours des périodes au regard des attentes scolaires et sociales.

- Un paragraphe argumentatif clair et « articulé » qui met en lien les contextes et un type de performance bien défini, dont les formes de mise en œuvre sont décrites. Les références sont précises et adaptées.

En effet, depuis la fin des années 1880, la préparation militaire incarne tous les domaines de la société (Tenet 1999) plaçant la performance comme un moyen permettant la formation de soldats dévoués, obéissants et patriotes à travers la gym militaire Américainne. La performance comme moyen se traduit aussi par des "exercices d'ordre, de marche", des "tirs", formation de pelotons" (Manuels de 1891, 1908), des "pas cadencés" (O. Comet, pratiques enseignantes du secondaire, 2012). Les militaires, formés dans l'École de Joinville cherchent à rendre les élèves (garçons) performants à travers la transmission de savoirs issus de la gym militaire pour former les futurs "Athlètes de la République" (P. Annaud, 1987) prêts à prendre les armes suite à la défaite de la France face à la Prusse. Ainsi, la performance s'inscrit comme un moyen en EPS au service du "développement harmonieux des corps" (Manuel 1891, 1886) prêts à défendre la patrie.

- Des mises en contexte non stéréotypées, précises, intégrées à la démonstration.

la performance comme finalité vise l'attente d'une norme performative au service du productivisme et du rendement de la société moderne pour les garçons et une performance finale esthétique pour rentrer dans les canons de beauté de l'Époque. Attali et Ottogalli parlent de sexualisation des apprentissages "EPS et mixité", 2008 qui place aussi la performance comme une finalité à double vitesses entre les filles et les garçons. La définition d'une performance finale apparaît alors comme genrée et stéréotypée et témoigne du poids des représentations sociales genrées ...8 / 14

5. Commentaires sur les productions et recommandations

Cette année encore, le jury attire l'attention des candidats et des formateurs sur la philosophie générale de la première épreuve écrite d'admissibilité et la logique « d'épure » (dans la forme et dans le traitement du sujet) désormais établie. Le sujet de la session 2026 précisait bien aux candidats les contours disciplinaires et méthodologiques de l'épreuve³, à savoir **une dissertation** répondant à un certain nombre de règles précises. De manière générale, les productions des candidat(e)s (il faut peut-être uniformiser sur l'ensemble du texte, l'écriture inclusive est parfois présente et parfois non) offrent cette année des formats plus réduits (8-16 pages), sans que la qualité de traitement du sujet n'en soit affectée. Le nombre de copies inachevées, qui présentent une simple introduction accompagnée d'une ébauche de partie(s), est peu significatif. Reste que des « pas-de-côté » méthodologiques sont encore observés :

Les introductions doivent se réduire à leur fonction « technique », et s'organiser de manière simple et efficace, autour de paragraphes distincts et non redondants : un paragraphe liminaire qui « situe » le sujet dans ses contextes et son acuité ; une analyse du sujet à partir d'une définition générique ou référencée de la performance en tant que moyen et finalité (sans qu'il soit nécessaire de proposer un florilège de définitions des termes et de l'EPS) ; une problématique qui propose une « hypothèse de traitement personnalisé du sujet » et qui couvre l'ensemble de la période proposée par l'intitulé du sujet (qui ne soit ni préconstruite, ni adossée à un cadre sans rapport aucun avec le sujet – typologie des enseignants par exemple... – et qui se positionne, avec nuance, sur la place de la performance entre moyen et finalité) ; une proposition de plan dont les périodisations sont liées au traitement du sujet (les ruptures considérées comme des « allant de soi » – exemple : 1981 – étant pénalisée). La périodisation devait donc tenir compte de la place de la performance dans l'histoire de l'EPS, autour de ruptures considérées comme pertinentes au regard de cette question.

Si de réels progrès ont été observés, le jury regrette « le méthodologisme » qui gouverne encore certaines introductions : « effet catalogue » qui multiplie les définitions préalables de chacun des termes ; questionnements confus et alambiqués ; problématiques « à rallonge » (plus de 10 lignes) dont la portée est d'emblée affaiblie par la formulation de nuances qui viennent infirmer, sinon contredire, l'hypothèse de traitement du sujet ; présentation des parties du plan détournées de leur fonction initiale (mobilisation d'éléments de connaissances, voire de références...). Compte tenu du temps consacré par les candidats à la rédaction de ce type d'introduction, le reste de la production est *de facto* déséquilibré.

Certains candidats enfin « contournent » ou « détournent » le sujet de sa formulation initiale pour proposer un traitement qui correspond à des sujets sans doute travaillés dans leurs centres de formation. Ce genre de démarche se traduit par la proposition de problématiques « passe-partout », la mobilisation de blocs argumentaires « préconstruits » (au risque du hors-sujet), voire de devoirs se limitant à la production d'une simple « fresque » historique. À titre d'exemple, si les questions du genre et de l'évaluation pouvaient être mobilisées en tant qu'indicateurs pour traiter le sujet, elles ne pouvaient servir de socle à la formulation de la problématique.

Les différentes parties du développement montrent une bonne connaissance générale de l'histoire de la discipline, en dépit de références bibliographiques parfois « datées », alors que l'historiographie de l'EPS et du sport scolaire ne cesse de se renouveler. Toutefois, les écueils déjà soulignés dans les éditions précédentes des rapports de jury demeurent : l'écrit 1 n'est pas un exercice de rhétorique et d'accumulation frénétique de connaissances et de références qui détourne l'épreuve de ses intentions

³ « Dissertation. L'épreuve vise à contrôler la connaissance et la maîtrise de la discipline éducation physique et sportive et à évaluer la capacité du candidat à mobiliser des connaissances issues des sciences humaines et sociales et validées par la recherche. Ces connaissances d'appui doivent permettre de répondre aux enjeux sociaux, historiques, culturels, éducatifs et scolaires de la discipline afin de mieux comprendre les mutations actuelles d'une discipline d'enseignement obligatoire pour tous les élèves du second degré au sein du système éducatif français ».

premières. Plutôt que de concevoir l'épreuve sous un angle « cumulatif », il convient d'inviter les candidats à opter pour un traitement plus « qualitatif » du sujet : la technique de l'argumentation relève de choix à opérer, à la fois dans les idées émises, les faits rapportés pour les démontrer (éléments de contexte, références, connaissances issues des sciences humaines et sociales). Cette démarche de construction évite de recourir à des blocs argumentaires préconstruits (à l'image de longs paragraphes sur l'évolution des lieux de formation des enseignants d'EPS) que l'on pourrait visiblement retrouver quel que soit le sujet proposé. Mobiliser ce type de blocs argumentaires est contraire à l'esprit même de l'épreuve. Sur ce point précis, le jury ne peut que recommander aux candidats de faire preuve de lucidité et de confiance en leur capacité à construire une production adaptée au sujet, et qui leur soit propre.

Quant au paratexte (phrases voire paragraphes liminaires, conclusifs et/ou de transition), son usage ne témoigne en aucune manière d'une capacité à traiter le sujet. Une dissertation bien conduite peut s'affranchir de ces lignes pseudo-littéraires, souvent contre-productives, tout simplement parce qu'elles ne démontrent rien. On passera rapidement sur certains procédés argumentaires assez « baroques », qui réduisent chacune des parties à l'exposition d'un « premier » puis d'un « second » argument, le tout tenant lieu de démonstration. Au-delà de ces quelques dérives, le jury tient à souligner de nouveau les efforts de concision réalisés par les candidats, qui ont saisi les « enjeux » d'une épreuve où l'exhaustivité n'est pas de mise.

Les conclusions demeurent le « maillon faible » des productions. Probablement rédigées dans la précipitation en toute fin d'épreuve, elles s'éloignent trop souvent de leur fonction initiale : une réponse lisible et explicite à la problématique ; le rappel des traits saillants de l'argumentation pour chacune des parties qui vient justifier la réponse apportée au sujet ; une actualisation de ses enjeux au regard des problématiques contemporaines de l'EPS. Au lieu de cela, trop de copies se contentent de reformuler le sujet en guise de réponse, et terminent leur devoir par des « ouvertures » sans rapport aucun avec le sujet (l'Eco-EPS, l'E-Sport, la lutte contre la sédentarité et l'obésité, etc.), voire complètement naïves ou fantaisistes. Il convient de rappeler combien cette phase conclusive est importante pour affiner le positionnement final de la copie dans un niveau.

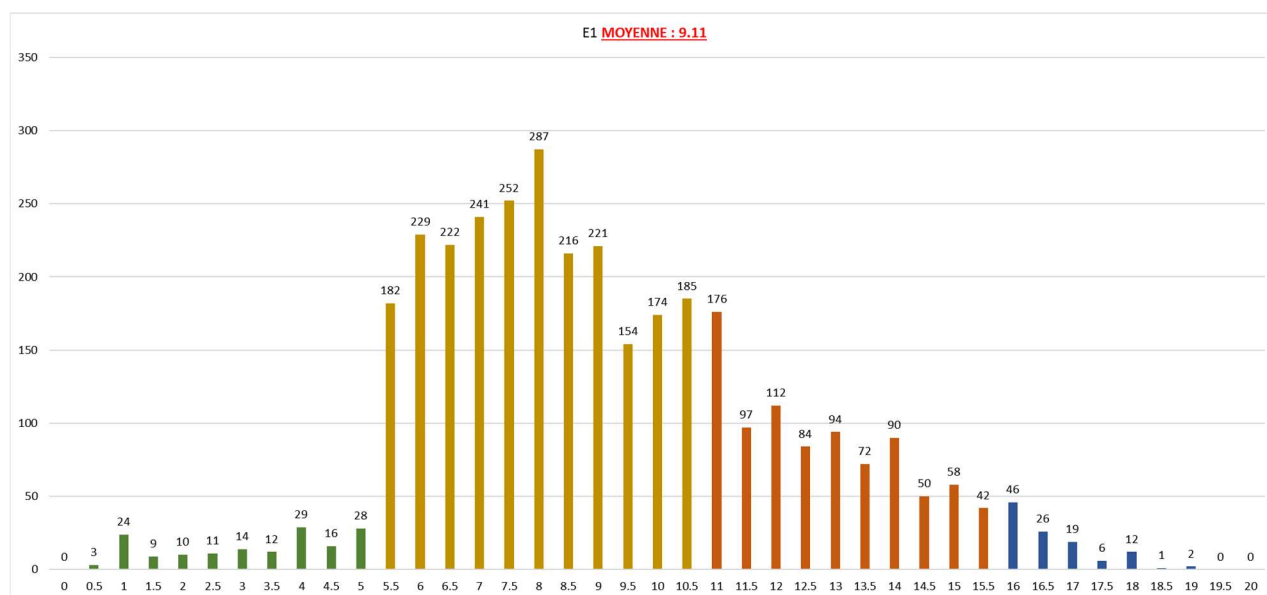
Sur le traitement du sujet, le jury a identifié quelques « points d'attention » particuliers : si certaines périodes et « moments » (au sens où ils constituent une rupture) particuliers de l'histoire de l'EPS sont convenablement traités et contextualisés *a minima*, des pans entiers demeurent de véritables « angles morts » ou, au mieux, sont expédiés en quelques lignes. La périodisation du sujet supposait d'étudier « dans le temps long » la manière dont pouvait se décliner une « performance » dont la nature variait précisément selon les contextes : réduire la première moitié du XX^e siècle aux années 1920, passer sous silence le Front populaire et la France de Vichy, limiter la Quatrième République à la reconstruction de l'après-guerre et aborder de manière elliptique le premier quart du XXI^e, revenait à « amputer » le traitement du sujet, au profit des seules années 1960 ou 1980 lues sous l'angle de la « sportivisation » puis de la « dé-sportivisation » de la discipline.

Un autre axe de progrès renvoie à la manière dont les contextes sont mobilisés dans les copies : pas plus que l'histoire de l'EPS ne se suffit à elle-même, elle ne peut être « hors sol » et détachée des contextes (scolaires, politiques, sociaux, culturels) qui déterminent son évolution. Et ces derniers ne peuvent être réduits à quelques lignes servant de « toile de fond », où l'historiographie est parfois malmenée : si la notion de « Revanche » est prégnante après la guerre de 1870, elle s'estompe largement à la veille de la Première Guerre mondiale au profit d'un pacifisme et d'une forme de « résignation » face à la montée des périls. De la même manière, il n'est pas possible de considérer que les périodes « d'après-guerre » qui suivent les deux conflits mondiaux sont en tous points identiques. Considérer enfin que la politique gaullienne en matière sportive est exclusivement arc-boutée autour de la performance revient à méconnaître l'historiographie traitant de ces questions. Ces quelques exemples pour indiquer que les contextes doivent être mieux connus, plus précis, mieux renseignés s'agissant des références bibliographiques, afin d'éviter qu'ils ne soient là que par nécessité. C'est leur mobilisation pertinente qui donne au propos une dimension explicative. Il était

donc attendu des candidats qu'ils connaissent les grandes évolutions de l'EPS et du sport scolaire (rarement mobilisé) au prisme des différents rapports avec le sport (« a-sportivisation », sportivisation, dé-sportivisation, tentatives de re-sportivisation), qu'ils soient en capacité de lire les évolutions de la notion de performance sur la longue durée de l'histoire des pratiques et du spectacle sportif (du dernier tiers du XIX^e à nos jours) et qu'ils sachent décliner cette même notion au filtre de l'histoire de l'École, puis de celle du système éducatif (à compter des années 1960). On pouvait donc raisonnablement attendre que les candidats exploitent ces deux registres, celui de la sportivisation et de la scolarisation des pratiques et des contenus (leçons, évaluation, etc.) de la discipline. En comprenant le premier comme le processus par lequel l'éducation physique et le sport scolaire ont, depuis les années 1920, « emprunté » au monde du sport associatif et fédéral un certain nombre de ses invariants (finalités, pédagogies, techniques, outils de mesure, de quantification, d'appréciation des aptitudes et des performances). Et le second comme un autre processus, celui par lequel la gymnastique, l'éducation physique puis l'EPS se sont progressivement conformées aux règles et normes de l'institution scolaire (« orthodoxie scolaire », selon Pierre Arnaud), depuis la fin du XIX^e siècle. Il concerne également les finalités, pédagogies, et modalités d'évaluation d'une discipline, qui se « secondarise » (au sens de la généralisation progressive de son enseignement dans les collèges et les lycées) au lendemain de la Seconde Guerre mondiale.

La dernière remarque liée aux contextes est précisément une méconnaissance assez surprenante de l'histoire de l'École et du système éducatif qui, dans le meilleur des cas, est réduite à l'exposition de quelques expressions génériques (massification, démocratisation, lutte contre l'échec scolaire, « crises » de l'institution scolaire...) ou de quelques grandes lois ou textes emblématiques (Ferry, plan Langevin-Wallon, réforme Berthoin, loi d'orientation Jospin...). Or, « il n'est d'EPS qu'à l'École », et le jury peut raisonnablement légitimement s'interroger sur cet « impensé » qui figure pourtant dans les attendus de l'épreuve⁴.

6. Distribution des notes



⁴ « Le sujet doit aussi permettre d'apprécier des compétences professionnelles propres à la 1^{ère} épreuve écrite d'admissibilité : « inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif (...) Prendre en compte la diversité des élèves (...) Maîtriser la langue française à des fins de communication (...) Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique (...) S'engager dans une démarche individuelle (...) de développement professionnel ». Comme le souligne le préambule du rapport de jury de la session 2025 « *Le concours du CAPEPS externe et du CAFEP vise à recruter **des enseignants** possédant des compétences qui leur permettront d'assurer leur mission éducative et un engagement pour la réussite de chacun et de tous les élèves (...)* ».

B. Épreuve écrite disciplinaire appliquée

1. Rappel du sujet

En quoi et comment l'enseignant d'EPS peut-il favoriser les efforts des élèves en prenant en compte leurs sensations ?

Vous illustrerez vos propositions dans l'établissement décrit en annexe et en prenant appui sur au moins deux des épisodes présentés. Vous étayerez vos propos en vous référant à des connaissances scientifiques, professionnelles, institutionnelles et technologiques.

2. La structure du sujet

Le sujet est concis. Il comprend une question, des consignes et des documents en annexes. Sa forme est similaire à celle du sujet de la session précédente. Il s'agit d'articuler deux notions (sensations et efforts) présentes dans le programme d'écrit 2 en prenant appui sur des épisodes de classe. La complexité du sujet réside dans la nécessité de délimiter ces deux notions avant d'envisager des articulations possibles compte tenu des épisodes. Des connaissances étaient attendues pour apporter des preuves (en quoi) et faire la preuve (comment) de ces relations entre sensations et efforts.

2.1. La question

La question porte sur la mise en relation des sensations et des efforts. Il s'agit d'interroger une relation entre des causes (la prise en compte par l'enseignant des sensations des élèves) et des effets (favoriser les efforts des élèves). Dans la continuité des rapports de jury précédents, il est rappelé que la seconde épreuve d'admissibilité n'est pas un exercice de rhétorique « à vide ». Il suppose, au préalable, une bonne compréhension des notions. Compte tenu de la spécificité des notions à articuler, la question ouvre tout un champ des possibles (diverses relations causales entre les sensations et les efforts), mais délimite aussi des impossibles (la mise en relation de notions non contenues dans celles de sensations et d'efforts ; l'inversion de la relation causale ; l'étude de relations non pertinentes dans le cadre des épisodes).

2.2. L'appui des propositions sur au moins deux épisodes

Dans le sujet, une consigne demande aux candidats d'illustrer leurs propositions en prenant appui sur au moins deux épisodes de leçons d'EPS présentés en annexe. Cinq épisodes sont présentés dans quatre APSA différentes (natation, escalade, lutte, step) et sur les trois niveaux de classe d'un lycée général et technologique. Chaque épisode, rédigé en une vingtaine de lignes, comporte la description des propositions d'un enseignant (objectif, situation d'apprentissage) et des traces de l'activité des élèves (comportements moteurs, verbalisations) structurées dans trois saynètes.

Le jury a relevé que les candidats ancrèrent bien leur démonstration sur les épisodes. Certains épisodes ont été plus investis que d'autres. La plupart des réponses au sujet ont été apportées en natation et en escalade. Les candidats se sont moins emparés des épisodes en step et en lutte. Dans la majorité des productions, la référence aux épisodes débouche sur des propositions concrètes, avec des transformations relativement précises dans l'APSA, pour des élèves qui sont caractérisés. Dit autrement, la consigne sur l'exploitation des épisodes encourage les candidats à maîtriser les APSA de la liste du complément de programme pour spécifier leurs propositions.

Toutefois, le jury a également noté que les épisodes étaient surtout exploités pour proposer des dispositifs, et moins pour analyser des comportements concrets d'élèves par le filtre des sensations et/ou des efforts. Les épisodes ont donc souvent servi de point de départ pour proposer des dispositifs dont on ne perçoit pas toujours l'intérêt pour transformer l'activité des élèves présentés dans les

épisodes. Nous rappelons que prendre appui sur un épisode ne peut se résumer à une évocation d'un dispositif dans l'APSA support.

Le tableau suivant présente des sensations et efforts qu'il était possible d'inférer, analyser et articuler dans les quatre épisodes.

	Sensations possibles dans les épisodes	Efforts possibles dans les épisodes
Natation	Sensations de glisse, de vitesse, d'accélération	Durée, répétitions, intensité (allure)
	Sensations de relâchement musculaire	Stoppe ses efforts, réduit la difficulté de l'effort (s'accroche au mur),
	Perte de repères visuels	Fatigue visible dans la dégradation du geste
	Sensation d'essoufflement	Rapport amplitude/fréquence
	Sensation de douleur ou de tension musculaire	Récupère entre deux 25m L'inconfort et la pénibilité de l'effort Anticipe / gère l'effort dans la totalité de l'épreuve
Escalade	Sensation d'équilibre ou de déséquilibre	Un effort quantifié (15 min pour un maximum de blocs)
	Sensation de douleur musculaire (tétanie, tension, brulure...)	Effort coûteux, intense, pénible
	Sensations tactiles (glisse, adhérence) ou proprioceptives (déséquilibres)	Persévérance dans l'effort Économise ses efforts
	Sensation d'aisance gestuelle	Gaspille son énergie et stoppe ses efforts
Lutte	Sensations de chaleur musculaire	Un effort quantifié (durée : 4 fois une minute, rapport de force)
	Sensation d'essoufflement	Se prépare à l'effort
	Pression/poids de l'adversaire sur soi	Orienté mal ses efforts : s'opposent force contre force, dépense énergétique importante contrastant avec la recherche d'efficience
	La vue du bras qui se lève, du pied qui se place en arrière	Poursuivre l'effort jusqu'à la fin du combat
	Le déséquilibre arrière	Effort attentionnel et maintien de la lucidité
Step	Sensations d'avancer, de reculer, d'immobilité	
	Sensations cardiaques (battements du cœur qui « tape »)	L'effort comme un objectif en lui-même (et non un moyen)
	Sensations respiratoires (essoufflement)	Effort quantifié (durée et intensité, FCE ou % FC réserve)
	Sensations auditives : tempo, bruit de la pose de pied, de la respiration	Perçoit l'effort comme trop intense, puis l'abandonne
	Sensations kinesthésiques liées à la perception du corps dans l'espace	Régule les paramètres de l'effort Individualiser l'effort

Effort effectif en décalage avec
l'effort cible (puissance aérobie)
Fatigue physique et mentale liée à l'effort

2.3. L'inscription dans un contexte d'établissement

Le sujet présente également un contexte général d'établissement. Celui-ci permet de cibler et/ou d'étayer certaines hypothèses pour expliquer l'activité des élèves. Les élèves présentent des caractéristiques (rapport utilitariste au lycée, désengagement des pratiques culturelles) qui peuvent conforter et étayer des observations à partir des épisodes. Plus précisément, la caractérisation par niveau de classe offrait des pistes pour analyser et travailler sur les sensations (envie de se défouler en 2^{nde}, qualités physiques pas toujours exploitées en 1^{ère}, capacité à prendre du recul sur sa pratique en terminale) et les efforts (manque de persévérance en 2^{nde}, motivation fluctuante et goût pour la confrontation en 1^{ère}, envie de gagner en performance en terminale).

L'analyse du contexte donne aussi la possibilité de mettre en perspective des propositions à l'échelle de l'établissement compte tenu des priorités éducatives et de la programmation. À ce titre, l'axe 3 du projet d'établissement (esprit d'initiative et dépassement de soi) invite à travailler sur la notion d'effort sur l'ensemble du parcours de formation. La programmation de l'établissement permettait aussi d'envisager des continuités et complémentarités dans les relations établies entre les sensations et les efforts (par exemple : la recherche d'efficacité en lutte, escalade et natation ; la régulation de ses efforts dans le cadre d'un thème d'entraînement en musculation et en step, etc.). Rien ne justifiait de proposer des mises en œuvre en dehors de cette programmation. La présentation succincte de l'Association Sportive, avec notamment la section sports collectifs, permettait éventuellement d'ouvrir les propositions sur d'autres pratiques du champ d'apprentissage n° 4 à condition d'exploiter les spécificités de cette pratique facultative.

2.4. La consigne sur les connaissances

Une consigne demande aux candidats d'étayer leurs propos en se référant à des connaissances. Il convient de rappeler qu'une connaissance est appréciée d'abord par son contenu (apport explicatif) avant sa forme (référence à un auteur : nom, date). La connaissance n'est donc pas dans une référence sans contenu explicatif. La référence peut néanmoins donner du crédit à cet apport. Plus précisément, dans le cadre de ce sujet, les connaissances sont appréciées à travers leur mobilisation au service de la compréhension des sensations, des efforts et des relations entre sensations et effort.

Il est aussi demandé aux candidats de se référer à des connaissances Scientifiques, Professionnelles, Institutionnelles et Technologiques (SPIT). Ces registres de connaissances et leur intérêt pour la démonstration ont été explicités dans les précédents rapports de jury. Les connaissances scientifiques permettent de conceptualiser les notions de sensations et efforts et d'apporter des preuves aux relations établies. Les connaissances technologiques sont essentielles pour repérer et spécifier les notions et leur mise en relation dans les APSA support des épisodes. Les connaissances professionnelles sont attendues pour proposer des mises en œuvre concrétisant les relations établies entre sensations et efforts. Les connaissances institutionnelles permettent de cibler des transformations cohérentes avec les programmes d'EPS et de mettre en perspective des propositions au regard des attendus, objectifs et finalités de la discipline et des enjeux du lycée en général.

3. Les éléments à étudier dans le sujet

La bonne compréhension des notions de sensations et d'effort était un préalable pour questionner, repérer, étayer et concrétiser les relations entre elles.

3.1. Les sensations des élèves

Nous renvoyons les candidats au rapport de jury 2025. La notion de sensation y est développée. Contrairement à l'année précédente, le jury a relevé beaucoup moins de détournement de la notion. Toutefois, certains candidats continuent de tordre la notion pour aborder des sensations de réussite, de compétence, de devoir faire des efforts, etc.

3.1.1. Une définition première

Pour juger de la recevabilité des démonstrations, le jury a retenu la même définition minimale de la sensation que la session précédente : une information en provenance des sens. Cela signifie qu'une sensation comprend toujours la stimulation d'un organe récepteur (1) et une information (2).

Or, dans les compositions, il manquait souvent une des deux dimensions de la sensation : soit les sensations étaient référées à des catégories de capteurs sensoriels à vide (kinesthésie, proprioception... qui ne sont pas traduites et parfois incomprises) ; soit les sensations étaient réduites aux informations sans préciser leur provenance (essoufflement, brûlure...).

3.1.2. Les sensations au pluriel

Si la catégorisation de sensations (cf. rapport de jury 2025) est utile pour conceptualiser la démonstration et envisager des pistes de réponse complémentaires, celle-ci reste très souvent formelle. En appui sur les épisodes, il est attendu que les sensations soient traduites dans les APSA. Nous proposons des exemples de formulation dans lesquelles l'organe récepteur et l'information sont spécifiés) :

- En natation, la sensation de glisse par l'écoulement de l'eau au contact de la peau ;
- En escalade, la sensation de tétanie à travers la douleur des avant-bras ;
- En lutte, la sensation de déséquilibre par l'accélération du haut du corps ;
- En step, la sensation d'essoufflement par le bruit de la respiration.

Le jury a relevé que les candidats étaient plus à l'aise pour aborder les sensations dans leurs propres situations d'enseignement-apprentissage que dans l'analyse des comportements des élèves décrits dans les épisodes. Fréquemment, des sensations précises étaient inférées à partir des épisodes (ex : la sensation de vitesse par la vue du défilement des carreaux), mais celles-ci étaient ensuite diluées dans un argumentaire pré-construit beaucoup plus approximatif (ex : sensation de réussite).

3.2. Les efforts

La notion d'effort a été plus difficile à cerner pour les candidats. Bien qu'ils aient défini la notion en introduction, les candidats ont ensuite eu tendance à rappeler de façon formelle le mot « effort » ou à faire référence à une catégorie générique d'effort (effort social, effort mental, effort physique) en oubliant le sens du mot « effort » dans leur démonstration. Ainsi, l'effort a souvent été confondu avec l'activité en général : une activité cognitive, mais sans difficulté ; une activité coopérative, mais sans pénibilité.

3.2.1. Une définition première

Une définition de l'effort a souvent été mobilisée par les candidats : « l'engagement nécessaire du sujet qui mobilise ses forces afin de poursuivre l'exercice entrepris, comportant un certain degré de pénibilité pour lui, et requérant toute son attention et sa volonté » (Garcin, 2002). Cette définition permettait d'envisager différentes composantes de l'effort (la mobilisation des forces, la difficulté de l'exercice, la pénibilité, la volonté).

Pour juger de la recevabilité des propositions, le jury a retenu une définition plus minimale de l'effort : (1) la mobilisation de l'élève (2) pour surmonter une difficulté. Cela réclame de caractériser à la fois ce que l'élève mobilise lorsqu'il fait un effort (ses ressources) et la difficulté à laquelle il doit faire face (en termes d'intensité et/ou de durée). Or, dans les productions, l'effort a souvent été confondu avec une tâche sans expliciter le lien entre la difficulté de cette tâche et les ressources sur lesquelles porte l'effort (par ex, le lien entre la durée/intensité d'une tâche et la nécessité de maintenir sa concentration ou l'épuisement de ressources énergétiques). À ce titre, il est étonnant que les candidats mobilisent si peu de connaissances en physiologie pour aborder l'effort. S'il est courant de lire qu'il faut atteindre une FCE (Fréquence Cardiaque à l'Effort) en step, il est beaucoup plus rare d'avoir des précisions sur la détermination de cette FCE en fonction d'un thème d'entraînement ou du métabolisme énergétique sollicité. De la même manière, de nombreux candidats affirment qu'il faut récupérer entre des nages rapides sur 25 mètres sans expliquer pourquoi (facteurs limitants de l'effort, processus de récupération métabolique, resynthèse des réserves énergétiques...).

Au-delà de cette définition première, le sujet autorisait l'étude de différentes dimensions de l'effort :

- le type de ressources mobilisées : physiques (l'effort aérobie, anaérobie...), bio-informationnelles (la (sur)charge cognitive, le nombre d'informations à traiter), etc. ;
- le coût de l'effort (intensité/durée) ;
- la pénibilité qui accompagne l'effort (perception de l'effort) ;
- la volonté que requiert l'effort ;
- les raisons de l'effort (contraintes ou librement décidées) ;
- le caractère plus ou moins apprécié de l'effort (goût de l'effort).

Les candidats ont souvent pointé des éléments intéressants dans les épisodes pour aborder l'effort (l'activité de l'élève qui ne parvient plus à maintenir une prise, l'élève qui interrompt sa nage). Mais, généralement, ils s'empressaient ensuite de défendre des idées génériques (faire en sorte que les élèves fournissent des efforts) en lien avec des catégories préétablies (effort physique, mental et social) qui ne correspondaient pas forcément à ce qui était relevé dans les épisodes.

3.2.2. Favoriser les efforts

Le sujet invite à envisager des conditions (différenciation, climat, dévolution...) en faveur de l'effort des élèves. L'acceptation la plus évidente consiste à encourager et augmenter l'effort. C'est souvent celle qui a été retenue par les candidats.

De façon plus subtile, il est aussi possible de réfléchir à des conditions pour orienter l'effort (faire correspondre l'effort réel à l'effort attendu ; cibler l'effort sur des actions efficaces), l'entretenir (maintenir une intensité dans la durée) et le réguler (ajuster l'intensité, la durée, la récupération).

Pour de nombreux candidats, favoriser les efforts a été uniquement perçu comme une augmentation de la durée et/ou de l'intensité de l'activité. Cela les a empêchés d'aborder la question plus contre-intuitive de l'efficacité (l'atteinte d'un but avec un souci d'économie). La réduction de l'effort pour accomplir un geste (les mouvements de bras en crawl, les formes de corps en lutte, la saisie d'une prise en escalade) est une piste intéressante pour prolonger son effort (conserver de l'intensité jusqu'au bout du combat ou utiliser la force de l'adversaire pour diminuer le coût de son propre effort) ou élever le niveau de difficulté (s'engager sur des blocs d'escalade plus difficiles). Les épisodes encourageaient ces réflexions.

3.3. L'articulation entre les deux notions

La question du sujet porte sur une relation entre des causes (les sensations) et des effets (les efforts). Introduites par « en quoi », ces relations sont à expliquer (et pas seulement à affirmer), par l'apport de preuves, en mobilisant des connaissances scientifiques et technologiques principalement. La question « en quoi » invite aussi les candidats à répondre au pourquoi de la relation sensation-effort,

c'est-à-dire à rattacher les efforts à des visées (une condition pour apprendre, un objet d'étude, une valeur à développer, etc.).

Avec la question « comment ? », ces relations sont aussi à concrétiser (et pas seulement à supposer), en faisant la preuve que l'enseignant peut proposer des conditions d'enseignement favorables à certaines relations, en mobilisant des connaissances professionnelles, technologiques et institutionnelles. Il convient de noter que la question du « comment » a un objet (la relation de causalité entre sensation et effort). S'il est attendu que les candidats proposent des mises en œuvre pour répondre à cette question, ces dernières ne sont pas appréciées en tant que telles, mais pour leur intérêt à concrétiser les relations entre sensations et effort. Elles ne compensent pas une difficulté à cerner et relier les notions.

Le jury a relevé que les productions répondaient plus souvent au « comment » (par ex : procédures pour masquer des sensations de pénibilité pour encourager l'effort) qu'au « en quoi » (par ex : preuves scientifiques pour montrer qu'il est possible de détourner l'attention des sensations de pénibilité et que cela peut augmenter la durée de l'effort). Souvent, les candidats ont mobilisé des connaissances pour expliquer les conditions de la prise en compte des sensations sans montrer l'impact sur l'effort (l'importance de la verbalisation pour objectiver des sensations, l'importance du matériel pour extrémiser des sensations) ou pour expliquer les conditions favorables à l'effort sans s'appuyer sur les sensations (l'augmentation du sentiment de compétence, l'augmentation du sentiment d'autodétermination). Généralement, les candidats étaient en mesure de démontrer l'impact de la prise en compte des sensations sur une meilleure maîtrise technique, mais sans aller au bout de la réponse au sujet : en quoi cette meilleure maîtrise technique favorise-t-elle l'effort (efficacité, récupération pour maintenir une intensité à chaque essai...) ?

Le tableau suivant présente des réponses possibles au sujet.

Des conditions mises en place par l'enseignant	Afin de prendre en compte les sensations, c'est-à-dire	Pour favoriser les efforts	Avec une visée transformative
☐ Amplifier ☐ Contraster ☐ Faire verbaliser ☐ Confronter des données objectives au vécu ☐ ...	☐ Ressentir ou percevoir : se rendre attentif à ses sensations. ☐ Différencier ou discriminer les sensations : sélectionner les bonnes "sources" de sensations. ☐ Interpréter des sensations en leur donnant du sens. ☐ Exploiter les sensations : réguler, décider, s'engager dans l'action adéquate en conséquence. ☐ ...	☐ Augmenter ☐ Entretenir ☐ Orienter ☐ Réguler ☐ Économiser ☐ ...	☐ Condition d'apprentissage (par exemple, s'engager dans des répétitions), Indicateur d'apprentissage (par exemple, le gain d'efficacité), ☐ Objet d'apprentissage (par exemple, connaître un effort, se préparer à l'effort, gérer un effort) ☐ Finalité de l'apprentissage (par exemple, les valeurs liées au goût de l'effort). ☐ ...

(a) des sensations à percevoir, différencier et interpréter pour réguler les efforts

Extrait d'épisode : dans un troisième groupe, Swann, Yelenna et Iris modifient le bloc initial en ajoutant un mouvement de bras et montent la hauteur de leur step. Ils répètent plusieurs fois leur bloc pour bien le mémoriser. Au cours des répétitions, Swann commence à laisser tomber ses bras entre deux

mouvements et à ne plus pousser complètement sur les jambes. Il demande à ses partenaires : « On ne pourrait pas se reposer un peu plus entre les répétitions ? ».

Exemple d'analyse : Swann ne se rend pas compte que son effort se dégrade. Il ne perçoit pas les changements liés à la position de son corps dans l'espace (sensations kinesthésiques : "laisse tomber ses bras") et le manque d'amplitude de ses mouvements (sensations musculaires et articulaires : "ne plus pousser complètement sur les jambes").

Exemple d'intervention : pendant l'effort, il est possible d'associer des sensations kinesthésiques avec des sensations visuelles (miroir) pour affiner la prise en compte des sensations kinesthésique et ainsi mieux réguler son effort par rapport au thème d'entraînement, voire sécuriser l'effort. Après l'effort, il est possible d'encourager les élèves à se rendre attentif à ses sensations (ex : body-scan) pour estimer un écart entre les sensations visées et les sensations éprouvées en vue de réguler son effort (moduler des paramètres biomécaniques et énergétiques).

(b) des sensations à camoufler pour favoriser des efforts

Extrait d'épisode : Stella entame son deuxième 25 mètres en crawl. Ses battements de jambes deviennent irréguliers et elle relève de plus en plus souvent la tête pour respirer. Arrivée au mur, essoufflée, elle s'accroche à la ligne d'eau et interpelle l'enseignant :

- « Je n'en peux plus... Je ne pourrai pas faire le troisième ! », s'exclame-t-elle.

- « Allez Stella, tu reviens tranquillement en crawl, et après il te reste la brasse », dit l'enseignant.

- « Non, ce n'est pas possible, j'arrive plus à respirer », ajoute Stella.

- « Tu es essoufflée, c'est normal. Prends ton temps pour récupérer, reviens tranquillement. Tu as le temps de récupérer », conclut l'enseignant.

Exemple d'analyse : il est probable que Stella interprète de façon négative (comme une douleur) ses sensations respiratoires, ce qui l'empêche d'aller au bout de son effort.

Exemple d'intervention : en camouflant les sensations d'essoufflement, Stella pourrait peut-être aller au bout de son effort. Pour cela, elle pourrait décentrer son attention des sensations de pénibilité en comptant ses coups de bras, ou alors associer à sa nage des sensations de glisse plus positives, l'amenant à maintenir son effort.

(c) des sensations à exploiter pour minimiser les efforts (gagner en efficience)

Extrait d'épisode : Camille et Lisa disputent leur premier combat. Camille saisit Lisa par les cuisses. Toutes deux poussent de toute leur force et finissent par se neutraliser. À la fin de la première minute, Camille, essoufflée, dit à Lisa : « Ce n'est pas juste, tu n'as rien fait, tu ne m'as pas donné de faille ». Lisa répond : « Si, j'ai écarté mon bras ! ».

Exemple d'analyse : les deux lutteuses ne ressentent probablement pas la poussée de l'adversaire (pression ressentie du poids de l'adversaire, déséquilibre arrière lié à des sensations vestibulaires) et/ou ne l'utilisent pas pour orienter pertinemment leurs efforts (décaler ses appuis pour sortir de l'axe de poussée, plutôt que de chercher à surpasser la force exercée par l'adversaire). L'effort engagé pour résister à l'adversaire engendre un coût important pour les deux élèves (manque d'efficience).

Exemple d'intervention : il est possible d'amplifier les sensations pour mieux les discriminer, en orientant le déplacement du défenseur par le matériel (par exemple, un défenseur qui ne fait qu'avancer / reculer une fois les saisies engagées). Cela pourrait ainsi faciliter la perception (est-ce que l'adversaire "pèse" sur moi ou est-ce qu'il me tire à lui ?) pour engager au moment opportun une technique adaptée. Ainsi, l'élève ne gaspillerait pas son énergie. Il orienterait pertinemment son effort, avec suffisamment de rapidité et d'intensité pour amener l'adversaire au sol.

(d) des sensations à accepter et apprécier pour développer un goût de l'effort

Extrait d'épisode : Stella entame son deuxième 25 mètres en crawl. Ses battements de jambes deviennent irréguliers et elle relève de plus en plus souvent la tête pour respirer. Arrivée au mur, essoufflée, elle s'accroche à la ligne d'eau et interpelle l'enseignant :

- « Je n'en peux plus... Je ne pourrai pas faire le troisième ! », s'exclame-t-elle.

- « Allez Stella, tu reviens tranquillement en crawl, et après il te reste la brasse », dit l'enseignant.

- « Non, ce n'est pas possible, j'arrive plus à respirer », ajoute Stella.

- « Tu es essoufflée, c'est normal. Prends ton temps pour récupérer, reviens tranquillement. Tu as le temps de récupérer », conclut l'enseignant.

Exemple d'analyse : les sensations d'essoufflement éprouvées par Stella l'amènent certainement à abandonner l'effort. Or, ce type de sensations doit être accepté pour pouvoir performer dans l'épreuve prévue par l'enseignant.

Exemple d'intervention : pour mieux accepter cet essoufflement, l'enseignant peut donner les moyens à l'élève d'agir en autonomie sur cette sensation qu'il pourrait alors limiter, contrôler (par exemple, par une stratégie de récupération lors du retour "souple"). Les sensations ne seraient alors plus le signal de l'arrêt de l'effort, mais deviendraient synonymes de performance.

(e) passer de repères externes à des sensations corporelles pour réguler son effort

Extrait d'épisode : Théo choisit de commencer en brasse. Ses mouvements de bras sont larges et rapides, sa tête reste très peu immergée. Pour son retour, il poursuit en brasse, avec la tête toujours hors de l'eau. Après 15 mètres, il s'arrête en prenant appui sur le bord du bassin, puis repart.

Exemple d'analyse : Théo pense aller plus vite car ses bras tirent fort sur l'eau (la sensation musculaire et proprioceptive de force et/ou de résistance donne l'illusion de vitesse). Ses bras vont vite, mais son corps ne glisse pas. Sa tête reste émergée (sensations respiratoires dues la dépense énergétique et/ou visuelles) ce qui crée des résistances à l'avancement.

Exemple de relations : comparer des sensations (respiratoires, musculaires de traction ou d'appui, équilibre) en rapport avec des données objectives (fréquence et amplitude des mouvements/distance ou temps) peut permettre d'ajuster l'intensité de l'effort. Il est aussi possible de mettre en perspective les sensations, le temps réalisé ou bien encore la fréquence et l'amplitude. Par exemple : comparer le temps chronométré pour un 25 m tête immergée et un 25 m tête émergée ; mettre en place des "instants glisse" (1 à 2 secondes sans mouvement) pour s'économiser.

4. Niveaux de production

L'outil d'évaluation a été élaboré pour classer les productions en fonction de la compréhension des deux notions (sensations et efforts) et de leur niveau d'articulation : l'incompréhension des deux notions (niveau 1), la juxtaposition des deux notions (niveau 2), la démonstration de relations de causalité entre les deux notions (niveau 3), l'étude de la complexité des relations entre les deux notions (niveau 4). Une fois positionnées dans un niveau, les compositions étaient distribuées dans un intervalle bas ou un intervalle haut selon des critères spécifiques à chaque niveau (précisés ci-dessous pour les niveaux 2, 3 et 4). Puis, dans cet intervalle, les compositions étaient valorisées en fonction du nombre d'épisodes dans lesquels ces critères étaient vérifiés.

4.1. Niveau 1

Le niveau 1 (note < 5) est éliminatoire. Il correspond à des productions qui présentent un traitement périphérique ou annexe au sujet. Autrement dit, les candidats ne font qu'évoquer les deux notions du sujet sans les spécifier ou en détournent le sens. Ce premier niveau regroupe aussi les compositions qui ne font pas référence à deux épisodes. Il concerne enfin des copies blanches, dans lesquelles seul le sujet est recopié, qui se limitent à une introduction ou qui traduisent une posture éthique irrecevable.

4.2. Niveau 2

Le niveau 2 correspond à une composition qui isole, juxtapose ou relie de façon formelle (reprise du mot « favoriser », « et donc ») ou inversée (l'effort au service des sensations) les deux notions. Au mieux, le candidat répond à la question : comment l'enseignant peut-il, d'un côté, tenir compte des sensations des élèves et, de l'autre, favoriser les efforts des élèves ?

a) Les deux intervalles de notes

Dans le bas du niveau 2 (entre 5,25 et 6,75), une notion est seulement évoquée et l'autre est maîtrisée. Cette maîtrise se traduit dans la mobilisation d'un épisode (bas de l'intervalle) ou au moins deux épisodes (haut de l'intervalle). Ainsi, une mise en relation pertinente de notions différentes de celles du sujet (par exemple : relation entre sensation et maîtrise technique ; relation entre sentiment de compétence et effort) est typique de ce bas de niveau 2.

Extrait de copie : « pour le groupe d'Alyssia et Zora, la conduite typique est la grimpe de face qui est très énergivore et favorise une acidose musculaire rapide. Nous nous basons sur leur ressenti de mal aux bras pour les questionner sur les positions adéquates en escalade. Nous partons alors sur une situation de traversée où les prises horizontales sont supprimées. L'hypothèse biomécanique est que le fait de supprimer les prises horizontales va modifier la posture des grimpeurs. En effet, ils vont grimper de côté, en multipliant les croisements de pieds et de mains et en ajustant leurs positions. Cette situation leur permettra de moins ressentir la difficulté musculaire dans leur évolution en escalade. »

Remarque : ici, la sensation est cernée dans la mesure où le candidat associe une sensation musculaire à l'acidose. En revanche, la notion d'effort est évincée au profit d'un apprentissage technique relatif à la motricité spécifique en escalade. On a donc une relation entre sensation et maîtrise technique et non d'effort.

Dans le haut du niveau 2 (entre 7 et 9,5), les deux notions du sujet sont maîtrisées. Leur compréhension se traduit dans la mobilisation d'un épisode (bas de l'intervalle) ou au moins deux épisodes (haut de l'intervalle).

b) Ce qui permet d'attester la maîtrise des deux notions au niveau 2

Comme développé plus haut, le jury a jugé qu'une notion était maîtrisée lorsqu'elle répondait à la définition minimale des sensations et des efforts. À l'inverse, le jury a jugé qu'une notion était seulement évoquée dans les quatre cas suivants :

- lorsque le mot est détourné (ex : la sensation de réussite, l'effort de faire la tâche) ;
- lorsque la notion est seulement rappelée ;
- lorsque la référence à la notion est vague (et que rien dans la copie ne permet de la préciser) ;
- lorsque le candidat caractérise ponctuellement la notion, en l'isolant du reste de la démonstration.

4.3. Niveau 3

Le niveau 3 correspond à une composition qui démontre des relations de causalité entre la prise en compte des sensations et les efforts. Au mieux, le candidat répond à la question : par ses mises en œuvre, comment l'enseignant peut-il tirer profit des effets des sensations des élèves sur leurs efforts ? Il est important de noter que la bonne compréhension des deux notions est un préalable pour établir ces relations.

a) Les deux intervalles de notes

Dans le bas du niveau 3 (entre 10 et 13,5), le « comment » ou le « en quoi » de la relation entre les deux notions est démontré. Cette démonstration se vérifie dans la mobilisation d'un épisode (bas de l'intervalle), de deux épisodes (milieu de l'intervalle) ou de deux épisodes mis en perspective dans l'établissement et/ou au-delà (enjeux liés au programme d'EPS, enjeux de société) (haut de l'intervalle).

Dans le haut du niveau 3 (entre 14 et 17), le « comment » et le « en quoi » de la relation entre les deux notions sont démontrés. Cette démonstration se vérifie aussi dans la mobilisation d'un épisode (bas de l'intervalle), de deux épisodes (milieu de l'intervalle) ou de deux épisodes mis en perspective dans l'établissement et/ou au-delà (enjeux liés au programme d'EPS, enjeux de société) (haut de l'intervalle).

b) Ce qui permet d'attester une démonstration du « en quoi » et/ou « comment » de la relation

Le jury a retenu que la question « en quoi » invitait à fournir des preuves (par la mobilisation de connaissances scientifiques et technologiques, et éventuellement institutionnelles) pour expliquer des effets des sensations (conceptualisées) sur l'effort (conceptualisé) : percevoir/différencier/interpréter les sensations pour réguler ou minimiser les efforts ; s'en décentrer pour favoriser des efforts ; les apprécier pour développer un goût de l'effort ; les associer à des repères externes pour réguler son effort...

Extrait de copie : « *la douleur dans les avant-bras est une sensation musculaire, due à la fatigue causée par le long maintien immobile, bras pliés. Cet élève ne se connaît pas ou ne sait pas se mettre en « position de moindre effort ». L'enseignant doit donc prendre en compte les difficultés de l'élève et les sensations ressenties pour enseigner la PME, faire diminuer cette tétanie musculaire et permettre à l'élève de s'engager plus longtemps dans un effort physique. (...) L'idée pour cette élève va être de développer un savoir-faire perceptif, c'est-à-dire apprendre grâce à ses sensations, percevoir différemment les sensations et les interpréter. En effet, si l'élève a une sensation de fatigue au niveau des bras à nouveau, alors en percevant cela, en « interprétant cette sensation » (Berthoz, 2013), elle va savoir qu'elle doit se mettre en PME pour poursuivre son effort. »*

Remarque : en haut de l'extrait, la sensation est cernée : il s'agit d'une sensation musculaire de tétanie, localisée dans les avant-bras. Plus bas, la sensation est conceptualisée, car la copie distingue la sensation de la perception. On peut attester ici d'une mise en relation sensation / effort, dans la mesure où la fatigue est perçue à partir de sensations musculaires que les élèves apprennent à interpréter comme un signal pour adopter PME afin de poursuivre leurs efforts.

Le jury a retenu que la question « comment » invitait à faire la preuve (par la mobilisation de connaissances professionnelles, institutionnelles et technologiques) de conditions (amplifier, contraster, faire verbaliser...) pour prendre en compte (mieux percevoir, différencier, interpréter...) différentes sensations spécifiées (sensation tactile d'adhérence, sensation proprioceptive de

déséquilibre...) afin de favoriser (augmenter, réguler, réduire...) des efforts spécifiés (un % de FC de travail recherché, une distance de nage à une certaine intensité...) dans le cadre de visées transformatives.

Extrait de copie : « afin de prendre en compte les sensations, les élèves auront un carnet d'entraînement à remplir entre chaque série. À l'intérieur, il est demandé de noter sa FC et ses ressentis (chaleur, musculaire, essoufflement) noté sur 5. La première série, réalisée en fonction du thème d'entraînement choisi (par exemple, 4 min en puissance aérobie) se fait sans paramètre de complexification ; à la seconde série, on ajoute une hauteur de step ; à la troisième série, on ajoute les bras et la dernière des impulsions. Ainsi, à la fin de chaque série, ils devront remplir leur carnet avec leur FC et ressentis, et vérifier s'ils se situent dans l'effort ciblé (par exemple, un début de lourdeur dans les jambes avec une FC correspondant à 80% ou plus de la fréquence cardiaque de réserve en puissance aérobie). Pour la dernière partie, ils devront réinvestir individuellement le ou les paramètres d'entraînement leur permettant d'atteindre leur FC cible. Ainsi, en prenant en compte leurs sensations et en la mettant en relation avec le repère objectif de la fréquence cardiaque atteinte, l'enseignant favorise un effort physique, maîtrisé et individuel, leur permettant d'aller au bout de leur entraînement, mais aussi un effort cognitif lié à l'attention pour maintenir le ou les paramètres d'entraînement jusqu'à la fin des séries. »

Remarque : dans cet extrait, le candidat apporte des pistes de mises basées sur l'expérimentation de paramètres pour évaluer leur impact sur l'effort réalisé que les élèves apprennent à apprécier à partir de leurs sensations musculaires. L'association de données mesurables (FC réelle comparée à une FC de travail) aux sensations musculaires est une autre piste de mise en œuvre pertinente pour apprendre à associer des sensations musculaires à un type d'effort.

4.4. Niveau 4

Le niveau 4 correspond à une composition qui s'attache à mesurer la complexité des relations entre sensations et les efforts et/ou à les nuancer. Au mieux, le candidat répond à la question : dans quelle mesure les sensations des élèves et les efforts peuvent-ils s'enrichir mutuellement et dans la durée grâce aux mises en œuvre de l'enseignant ? Il est important de noter que la démonstration du « en quoi » et du « comment » des relations de causalité entre la prise en compte des sensations et les efforts est un préalable pour répondre à cette question.

a) L'intervalle de notes

Dans le bas du niveau 4 (17,5), des relations complexes et/ou nuancées sont envisagées dans l'introduction et le développement. Dans le haut du niveau 4 (20), ces relations se vérifient dans l'exploitation différente de deux épisodes mis en perspective dans l'établissement et/ou au-delà (enjeux liés au programme d'EPS, enjeux de société).

b) Ce qui permet d'attester la complexité et la nuance dans la démonstration

Le jury a retenu plusieurs pistes qui permettaient effectivement d'aborder la complexité des relations entre les sensations et les efforts : elles dépendent de la temporalité des sensations (avant, pendant, après), nécessitent un temps long (affiner les perceptions et développer le goût de l'effort), s'inscrivent dans une boucle vertueuse (efforts contrastés/sensations-types/régulation), sont interdépendantes (une surcharge cognitive peut engendrer une moindre attention aux sensations d'effort physique),

sont singulières (décalage entre effort subjectif et indices objectifs), dépendent d'autres facteurs (efforts et sensations situées dans le développement d'un lycéen), etc.

Extrait de copie : « avant de lancer Audren et Ismaël sur le parcours 1, j'utilise une posture d'enseignant enquêteur en faisant verbaliser Audren sur les sensations qu'il a perçues lors de la dernière leçon et lui rappeler la facilité qu'il a pu avoir en « utilisant ses pieds plutôt qu'en tirant avec ses bras » (épisode 2) et lui faire encoder dans sa mémoire de travail qu'en gérant son effort énergétique, en s'économisant, celui-ci sera moins enclin à ressentir des sensations de fatigue, en évitant par exemple la tétanie dans les bras. (...) Par l'enquête, l'enseignant accède ainsi à la dimension subjective de la perception de l'élève (Sève, 2014) qui interprète ses propres sensations. »

Remarque : le candidat inscrit la prise en compte des sensations dans une temporalité à l'échelle de plusieurs leçons. Il encourage l'élève à remobiliser les sensations éprouvées précédemment pour orienter et rendre efficient son effort par l'utilisation de la poussée des jambes. Cette efficacité dans l'effort entraîne à son tour l'apparition de sensations précises et utiles à l'apprentissage (sensation de tétanie qui diminue). Cela illustre la relation vertueuse entre les deux notions. Par ailleurs, le mode d'intervention précise ici que les sensations ne sont accessibles à l'enseignant que par l'interprétation qu'en font les élèves.

Le jury a retenu plusieurs pistes qui permettaient aussi de nuancer les relations entre les sensations et les efforts : les sensations ne sont accessibles à l'enseignant qu'à travers les interprétations des élèves ; camoufler les sensations de pénibilité ne permet pas de développer le goût de l'effort ; les sensations désagréables (ou agréables) ne sont pas nécessairement négatives (ou positives) vis-à-vis de l'effort, etc.

5. Conseils de préparation

Le jury renouvelle les conseils de préparation formulés dans le précédent rapport pour répondre à la question, et non pas à user d'artifices méthodologiques pour montrer que les termes du sujet sont pris en compte. Faire allusion à l'expression « sensation » ou « effort », dire qu'il y a une relation entre les deux ne suffit pas à soutenir une argumentation. Les réponses réelles au sujet restent souvent peu développées dans les compositions. Trop de phrases sont rédigées pour rappeler le sujet, reproduire des annonces de parties, affirmer que la proposition répond au sujet, plus que pour y répondre véritablement. Il importe moins d'écrire qu'on démontre une relation entre les notions que d'en faire la preuve.

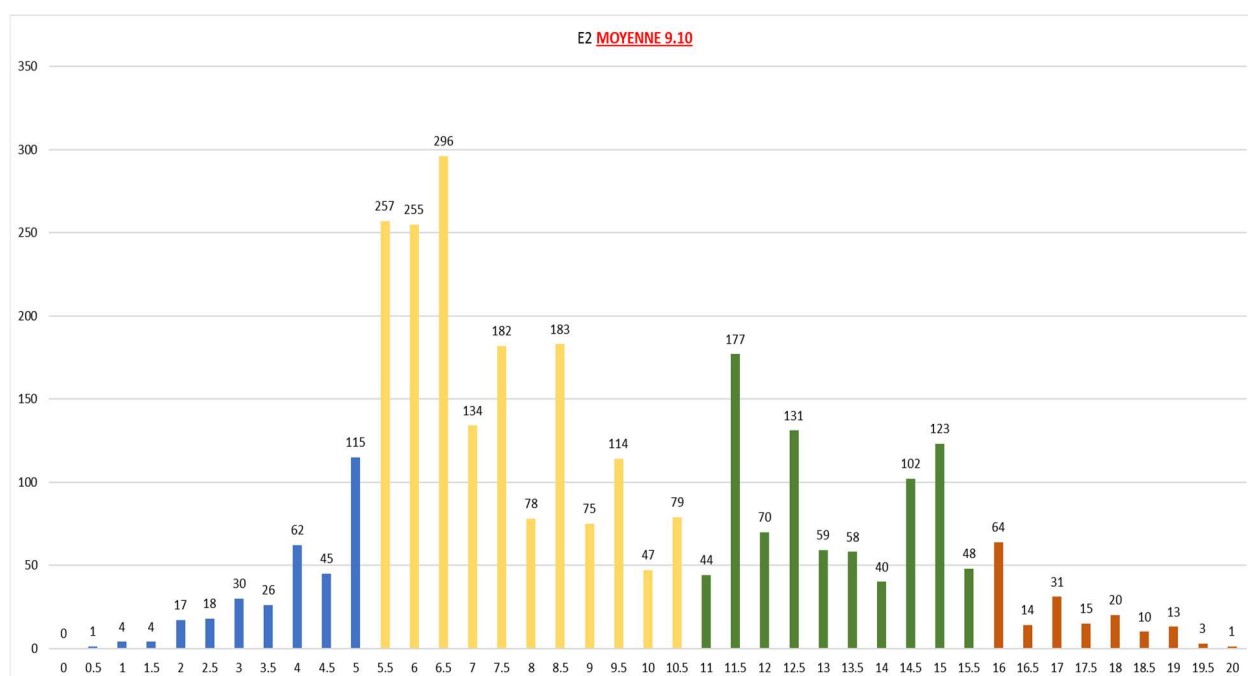
Des progrès sont constatés dans les introductions. Les analyses sont bien ciblées sur le sujet. Les notions y sont définies, ce qui prouve que les candidats ont travaillé le programme d'écrit 2. Il est toutefois regrettable que les connaissances précises apportées sur les notions en introduction ne soient pas suffisamment mobilisées ensuite dans l'analyse des épisodes et les propositions de mises en œuvre. Au-delà d'une restitution de connaissances sur une notion, c'est la capacité des candidats à les exploiter dans des situations concrètes qui est valorisée.

À propos de la prise en compte du contexte, il est à noter que les spécificités de l'EPL qui sont parfois relevées en introduction conduisent très rarement à prolonger des réflexions en vue de répondre précisément au sujet. Souvent, les dépassements qui sont proposés (à l'échelle du parcours de formation, de l'AS, de projets interdisciplinaires, etc.) ne sont centrés que sur une seule notion. Prolonger la réflexion vers d'autres perspectives n'a de sens que si cela permet d'enrichir ou nuancer les relations entre les termes du sujet.

Un certain nombre de candidats n'exploitent les épisodes qu'à titre de « point de départ » pour formuler leur propre proposition professionnelle dans l'APSA support, en lien avec les termes du sujet. Nous encourageons les candidats à s'entraîner à l'analyse de comportements d'élèves en APSA par le filtre des notions du programme. Ainsi, cette analyse initiale donnera plus de sens et de cohérence aux illustrations proposées par la suite dans la copie.

Enfin, une plus grande précision est attendue pour spécifier les notions dans les APSA support des épisodes. Quand un candidat écrit que l'enseignant favorise un effort physique, le jury attend de savoir de quel type d'effort physique il s'agit. Quand un autre candidat évoque la prise en compte de sensations kinesthésiques, le jury attend de savoir quelles sont ces sensations kinesthésiques. Outre les questions « qui ? » (élèves de l'épisode) et « comment ? » (pistes d'intervention) auxquelles les candidats sont habitués à répondre, il convient aussi de s'entraîner à répondre au « quoi ? » et au « pourquoi ? » de la relation à démontrer.

6. Distribution des notes



ÉPREUVES D'ADMISSION

A. Première épreuve d'admission : la leçon

L'épreuve d'oral 1 de la session 2026 est identique dans ses attentes et ses exigences à l'épreuve de la session 2025. Nous reprenons ainsi ici les enjeux principaux qu'elle poursuit et le cadre général de l'épreuve avant de procéder à une analyse spécifique des prestations des candidats de la session 2026 et de leurs résultats.

1. Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury

Cette épreuve d'admission évalue l'expertise du candidat à « concevoir, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage efficaces prenant en compte la diversité des élèves au sein d'une leçon pour faire apprendre tous les élèves en EPS. Il est attendu du candidat qu'il conçoive et présente une leçon d'EPS en adoptant une démarche le conduisant à faire des choix dans un contexte spécifique, à les justifier en prenant appui sur des connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques et à les illustrer par des situations d'apprentissage adaptées aux caractéristiques des élèves ».

Cette épreuve exige des candidats **une lecture attentive de l'activité des élèves en cours d'EPS** afin que la leçon présentée et animée soit ancrée dans le contexte de la classe, et révélatrice de choix pédagogiques et didactiques argumentés.

Le jury attend un positionnement personnel du candidat qui devra s'exprimer à travers les points suivants :

- Effectuer des choix prioritaires au sein d'un contexte singulier d'une classe ;
- Construire une leçon d'EPS articulant des situations d'apprentissage et leurs contenus de façon cohérente et pertinente au regard du contexte ;
- Mettre en œuvre les conditions de l'apprentissage dans la leçon en favorisant la mobilisation, la réflexion et l'interaction de tous les élèves, afin de les engager dans une activité de transformation de leur motricité ;
- Intervenir dans les situations mises en place pour conduire, évaluer, réguler, différencier l'activité d'apprentissage des élèves.

2. Le cadre général de l'épreuve

2.1. Les temps et le coefficient de l'épreuve

Cette épreuve repose sur trois temps : celui de la préparation (3 heures), celui de l'exposé (15 minutes maximum) et, à la suite, celui de l'entretien avec le jury (45 minutes incompressibles).

La leçon proposée par le candidat (N+1) fait suite à la leçon précédente (N) qui est filmée et présentée dans le sujet.

L'épreuve a un coefficient deux ; la note zéro est éliminatoire.

2.2. La liste des APSA support de l'épreuve

Pour cette session, la leçon s'est appuyée sur une Activité Physique, Sportive ou Artistique (APSA) en référence à un champ d'apprentissage, issu de la liste ci-dessous.

CA 1	Relais vitesse / Natation
CA 2	Escalade /Savoir nager
CA 3	Acrosport / Arts du cirque
CA 4	Basket-Ball / Lutte / Tennis de table
CA 5	Step / Musculation

Toute APSA support inscrite au programme de cette épreuve est susceptible d'être support d'interrogation indépendamment des choix faits par le candidat pour la deuxième épreuve d'admission.

Pour cette session 2026 :

- un seul sujet (une APSA) était proposé aux candidats ;
- tous les champs d'apprentissage ont été proposés et de façon aléatoire sur la durée du concours ;
- les sujets étaient équitablement répartis entre des contextes de collège, de lycée LGT et de lycée LP.

2.3. Les documents fournis au candidat pour le temps de préparation

Le corpus fourni aux candidats comprend six types de documents :

- la question du jury ;
- un enregistrement vidéo d'une leçon d'EPS, condensée sur une durée de 7' à 8' minutes, et visionnable sur tablette. Cet enregistrement présente chronologiquement des extraits de la leçon d'EPS et permet d'observer les conditions d'enseignement et les comportements des différents élèves d'une classe. Une tablette est mise à disposition de chaque candidat en salle de préparation lui permettant de visionner la leçon filmée autant de fois qu'il le souhaite. Une autre tablette, identique, est également présente sur la table du jury et utilisable à tout moment par le candidat au cours de l'épreuve ;
- il est à noter que toutes les vidéos sont montées sans le son, sauf pour les vidéos d'Acrosport, Arts du cirque et Step où certains passages très courts peuvent intégrer une musique. Dans ces cas de figure, les candidats seront avertis en début de préparation et devront utiliser des écouteurs pendant la préparation ;
- un document, sous format A3 papier, présentant une synthèse du contexte d'enseignement constituant le cadre d'analyse support de la leçon. Les informations disponibles portent sur les orientations du projet d'établissement, du projet pédagogique EPS, du projet d'AS, du contexte de la classe, du projet de classe, du projet de séquence d'APSA, les leçons et bilans des leçons précédant la leçon filmée (vidéo) et la leçon d'EPS présentée sur la vidéo, sans le bilan. Cette fiche peut être annotée par le candidat pendant sa préparation. Ce dernier la garde avec lui et pourra l'utiliser lors de l'exposé et de l'entretien ;
- des extraits des programmes d'EPS relatif au niveau de classe concerné (compétences travaillées/objectifs généraux ; AFC, AFL, AFLP; compétences travaillées pendant le cycle/éléments prioritaires) ;

- des brouillons.

Préparation (3h)

Au début de la préparation, des informations d'utilisation sont données aux candidats sur un diaporama en salle de préparation. L'ensemble des documents sont mis à la disposition de chaque candidat, pour le sujet. Le candidat conserve ces documents durant les trois heures de préparation. La tablette mise à disposition pour chaque candidat en salle de préparation lui permet de visionner la leçon filmée autant de fois qu'il le souhaite. Cet enregistrement vidéo pourra être utilisé par le candidat pendant son exposé, et par le jury et le candidat lors de la phase d'entretien.

À la fin de la préparation, le candidat conserve ses documents avec lui, lors de la transition vers la table d'interrogation, lors de l'exposé et de l'entretien, (le document papier A3 présentant le contexte établissement, la question et ses brouillons). Il laisse seulement sur sa table de préparation la tablette numérique. Il emporte également avec lui ses affaires personnelles, sans oublier sa carte d'identité et sa convocation.

À la fin de l'interrogation, le candidat laisse au jury les documents relatifs au sujet, ainsi que ses brouillons et la fiche A3.

2.4. La question posée

Pour la session 2026, la question était rédigée ainsi :

Enseignant dans l'établissement XXXXX, vous concevrez la leçon d'EPS numéro n°... pour cette classe, en prenant en compte deux éléments, au regard des documents qui vous ont été fournis :

- l'ÉLÉMENT 1 : on note que.... (*élément révélateur des caractéristiques motrices de l'activité des élèves de cette classe en cours d'EPS, repérées dans le dossier papier et/ou dans le montage vidéo*) ;
- l'ÉLÉMENT 2 que vous définirez vous-même et présenterez : cet élément doit être révélateur des caractéristiques sociales et/ou méthodologiques de l'activité des élèves de cette classe en cours d'EPS, repérées dans le dossier papier et dans le montage vidéo.

Vous sélectionnerez un ou deux extraits vidéo d'une durée totale de 30 secondes maximum, en repérant le ou les time code, pour illustrer et justifier le choix de votre élément 2.

Le jury vous demandera, au cours de l'entretien, de présenter cet (ou ces) extrait(s) vidéo en le (les) commentant.

Vous présenterez votre leçon de 90 minutes effectives à partir de situations d'apprentissage, excepté en Natation de vitesse et en Savoir nager où la leçon sera d'une durée de 60 minutes effectives.

Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

2.5. Le temps de l'épreuve (exposé et entretien) et les champs de questionnement

La durée de l'épreuve est d'une heure maximum (exposé de 15mn maximum, suivi d'un entretien avec le jury de 45mn maximum).

Toutes les dimensions de l'activité professionnelle d'un enseignant dans sa classe pourront être interrogées, tant sur les aspects pédagogiques que didactiques.

Le candidat est questionné sur différents champs d'interrogation :

Une première partie porte sur sa démarche de conception de la leçon, appuyée sur sa lecture de la leçon filmée (tablette), et l'explicitation de ses choix de conception au regard du contexte (classe, champ d'apprentissage, APSA, établissement) et des deux éléments (l'un donné dans le sujet, l'autre choisi par le candidat).

Au cours de cette première partie d'entretien, le candidat est amené, à l'invitation du jury, à présenter le ou les deux extraits vidéo (durée totale de 30''maximum) qu'il a choisi pour illustrer et justifier le choix de son élément 2.

Une seconde partie porte sur la construction de sa leçon dans sa chronologie et son inscription contextuelle, ainsi que ses choix de contenus d'enseignement et de mise en œuvre des situations pour faire apprendre les élèves de la classe.

Au cours de cette deuxième partie d'entretien, le jury propose au candidat un zoom vidéo d'une durée maximum de 30 secondes :

- Ce dernier est invité à visionner sur tablette l'extrait vidéo dans son intégralité, sans l'arrêter, et s'il le souhaite de le visionner une seconde fois avec possibilité d'arrêts sur image. Le jury attend que le candidat justifie la pertinence des propositions de sa leçon au regard des images ciblées dans cet extrait vidéo. Ce zoom vidéo est identique pour tous les candidats de la journée d'interrogation.

3. L'analyse des prestations des candidats

3.1 D'une manière générale

Les candidats sont préparés à cette épreuve, et particulièrement bien préparés sur la forme de l'exposé. La partie « exposé » est globalement structurée sur toute la durée offerte (15'). Dans l'exposé, les candidats analysent le contexte avec méthode et établissent des liens. Les candidats élaborent des profils d'élèves souvent à partir de critères génériques, parfois associés à un cadre d'analyse référencé, plus rarement reliés à une lecture problématisée des 2 éléments. La leçon est inscrite dans la continuité de la séquence, mais plus rarement comme une réponse systémique aux éléments et aux profils présentés.

Deux situations d'apprentissage sont le plus souvent présentées, associées à un échauffement.

Quelques candidats commettent l'erreur de ne proposer qu'une seule situation et se contentent d'annoncer une deuxième situation sans la présenter, ni la développer. Cela ne correspond pas à la définition de l'épreuve qui précise « des situations ».

La partie « entretien » permet aux candidats de revenir sur leurs propositions présentées durant l'exposé pour les justifier et les faire vivre. Les candidats cherchent à justifier leurs choix mais éprouvent des difficultés à les rendre opérationnels et/ou à faire évoluer leurs propositions au sein de la leçon. De plus, les candidats ont souvent du mal à donner des contenus d'enseignement précis quel que soit l'élément abordé. On retrouve un manque de fil conducteur entre les définitions, les acquisitions des profils 1 et 2, les objectifs de leçon et les contenus d'enseignement. Les candidats formulent parfois des propositions trop complexes qui les conduisent à se perdre au moment d'opérationnaliser la leçon.

Le jury conseille au candidat de se saisir de l'usage de la vidéo et des possibilités d'illustrations concrètes qu'elle propose pour étayer et clarifier ses propositions motrices, méthodologiques et sociales.

Caractéristiques d'un bon candidat :

Conception de la leçon :

- Il connaît l'activité et exploite les opportunités spécifiques de transformations offertes par le champ d'apprentissage ;
- Il définit les éléments 1 et 2 du sujet au regard du champ d'apprentissage, des enjeux et du contexte proposé ;

- Il est capable d'analyser le contexte et d'extraire des éléments pertinents qui vont orienter ses choix pédagogiques et didactiques ;
 - Il effectue une mise en relation de l'E1 et de l'E2 permettant une plus-value ;
 - Il justifie ses choix de profils au regard d'indicateurs précis, eux-mêmes justifiés au regard des éléments et/ou du champ d'apprentissage ;
 - Il cible des acquisitions motrices et méthodologiques et sociales au regard des éléments définis, du dossier et de la vidéo ;
 - Il est capable de montrer les transformations motrices, méthodologiques et/ou sociales ; autrement dit la plus-value de sa leçon pour chaque profil ;
 - Il annonce une leçon complète, contextualisée et opérationnelle ;
 - Il priorise les contenus d'enseignement et les rend opérationnels ;
 - Il exploite la vidéo pendant l'exposé et parfois au cours de l'entretien ;
 - Il montre son activité et celle des élèves ;
 - Il propose des variables adaptées de complexification et/ ou de simplification ;
 - Il exploite des connaissances de natures différentes pour appuyer ses propositions ;
 - Il reste focalisé sur les apprentissages moteurs et la prise en compte différenciée des profils présentés (dès l'échauffement) ; en caractérisant les effets des situations d'apprentissage sur les acquisitions motrices ;
 - Le fil conducteur est cohérent en prenant en compte : définitions ; éléments de contexte ; acquisitions des profils, objectifs de leçon ; cohérence des situations entre elles ; contenus d'enseignement ;
 - Il se saisit avec pertinence des questions du jury pour mobiliser des connaissances d'appui, le dossier, la vidéo pour mettre en perspective et/ou rediscuter de ses propositions.
- **Mise en œuvre de la leçon :**
- La leçon paraît simple et lisible. Elle est très cohérente, fonctionnelle, opérationnelle et contextualisée ;
 - Le candidat est capable de faire un choix et prioriser (simple/ciblé) et de le tenir jusqu'au bout (exposé et entretien) ;
 - Le candidat présente au jury des fiches média au service de la communication (objectifs ; acquisitions visées ; schéma sur l'organisation de la leçon...) ;
 - Le candidat justifie l'enchaînement des différents temps de la leçon au regard des acquisitions visées et fixe des indicateurs/critères pour passer d'une situation à une autre ;
 - Le candidat met en avant l'activité de ses élèves dans les différents temps de la leçon au regard des acquisitions visées ;
 - Le candidat présente deux situations d'apprentissage et est capable de les réguler ;
 - Il est capable de démontrer les conditions qui, dans sa situation, permettent de faire apprendre (pas de situation plaquée, ni magique) ;
 - Il sait ce qu'il va attendre de ses élèves en fonction de chacun de leurs profils dans les situations ;
 - Il met en relation les deux éléments tout au long de la leçon ;
 - Il met en avant son activité d'enseignant, en la faisant évoluer au regard de l'activité de ses élèves ;
 - Il présente comment les outils proposés seront utilisés concrètement pour chaque profil ;
 - Il revient sur la vidéo pour contextualiser et opérationnaliser ses contenus d'enseignement ;
 - Il est à l'écoute des questions du jury et reste lucide jusqu'à la fin de l'entretien ;
 - Il se positionne et il est capable de justifier, mais aussi de faire évoluer sa réflexion en prenant appui sur les questions du jury ;
 - Il envisage l'évaluation des acquisitions, est capable de se projeter sur la fin de la séquence, dans le parcours de formation, voire dans d'autres espaces pour les éléments.

Caractéristiques d'un candidat ayant réalisé une prestation faible :

Conception de la leçon :

- La leçon est décontextualisée et est construite à partir d'une lecture erronée ou très incomplète du dossier et de la vidéo ;
- La lecture de la motricité ne repose pas sur des indicateurs suffisamment pertinents et n'est pas au service d'une identification de plusieurs profils moteurs, méthodologiques et/ou sociaux. Les indicateurs de profils sont inopérants ou déconnectés de l'élément 1 et 2. Les profils sont le plus souvent génériques, ou alors un seul des deux profils est vraiment en lien avec le contexte ;
- Les situations sont plaquées (forme de magie de la tâche, aucune réflexion à propos de l'échauffement, SA de la leçon précédente reprise à l'identique...). Le candidat utilise des situations d'apprentissages classiques, mais non adaptées au contexte et non maîtrisées. ;
- Le candidat ne cible pas d'acquisitions ; ou des acquisitions inadaptées, ou génériques.

Mise en œuvre de la leçon :

- La leçon n'est pas lisible, les situations sont décrites de manière approximative ou sont incompréhensibles ;
- Le candidat n'explicite pas ses interventions ;
- La leçon s'adresse à un public générique : on ne retrouve plus les profils annoncés ;
- Il permet aux élèves de s'engager dans du « faire » mais ne parvient pas à les engager dans une réelle activité d'apprentissage (transformations faibles) ;
- On ne perçoit pas l'activité des élèves et l'activité de l'enseignant est absente ;
- Le candidat confond consignes données et contenus d'enseignement ;
- La leçon renvoie à une juxtaposition de temps sans lien entre eux, sans cohérence ;
- Le candidat est en difficulté pour montrer que les élèves vont apprendre et se transformer (Les élèves n'apprennent pas, ou on ne sait pas comment ils apprennent) ;
- Le candidat est en difficulté sur le fait de proposer une leçon dans le champ d'apprentissage et/ou en lien avec les besoins des élèves (manque de connaissances et de compréhension des attentes de l'APSA et du champ concerné) ;
- Il ne fait pas évoluer sa réflexion au regard du champ de questionnement ;
- Le candidat est centré sur l'élément 2 au détriment de l'élément 1 ; ou l'inverse ;
- Il ne fait pas de différenciation entre les profils moteurs : les acquisitions visées sont similaires, et/ou les deux profils s'avèrent être similaires ;
- Le candidat ne présente pas une structure explicite de situation d'apprentissage ;
- Les réponses restent très globales et ne permettent pas de répondre aux attentes du jury ;
- Le candidat présente trop de lacunes sur les connaissances techniques des APSA, les étapes d'apprentissage ou des pistes d'acquisitions attendues.

3.2 Principaux constats sur la prestation globale des candidats (préparation, exposé et entretien)

A/La préparation des candidats :

Les candidats sont globalement bien préparés d'un point de vue méthodologique. Ils appuient leur propos en articulant les données du dossier A3, le contenu de la vidéo et les éléments. Ils utilisent des médias destinés au jury.

Certains candidats font aussi, dans le cœur de la leçon, des schémas de l'organisation de la classe, des fiches d'observation ainsi que des outils pour les élèves. Ces éléments illustrent la démarche et aident à la compréhension rapide des situations.

On note parfois un décalage entre la qualité de l'exposé (bien maîtrisé) et de l'entretien. Si la méthodologie est globalement maîtrisée, les candidats présentent des faiblesses dans la lecture de la motricité et les connaissances permettant d'expliquer « comment l'élève apprend ».

Certains candidats ne différencient pas leurs notes personnelles et les médias à destination des jurés. Il est aussi conseillé aux candidats de numéroter les feuilles de brouillon afin de ne pas se perdre au sein de ces dernières.

B/L'exposé

Les 15 minutes allouées à l'exposé sont utilisées par la grande majorité des candidats. Néanmoins, un débit de parole trop important peut altérer la clarté du propos et parfois des difficultés de compréhension du jury.

L'exposé est généralement bien structuré mais laisse parfois apparaître un temps insuffisant pour la présentation de la leçon. Dans ce cas, les candidats renvoient au jury la responsabilité d'étayer le propos sur des parties de la leçon simplement annoncées. Certains candidats annoncent une situation « zoom » et ne décrivent que celle-ci, ce qui ne répond pas aux attentes de l'épreuve.

Certains affichent aux jurés des éléments saillants de leurs propositions, afin d'en faciliter la compréhension.

Les candidats définissent et justifient généralement les 2 éléments du sujet en début d'exposé, mais les justifications au cœur de la leçon sont moins fréquentes ou très formelles.

Les liens avec les connaissances institutionnelles et/ou scientifiques sont régulièrement utilisés pour justifier le propos, mais les connaissances technologiques de l'APSA sont moins utilisées et souvent insuffisantes pour justifier les choix d'opérationnalisation de la leçon.

Les leçons sont présentées de façon linéaire, les candidats mettent peu en avant leur logique de structuration de la leçon au regard du sujet et des transformations visées. Les différents temps de la leçon sont identifiés, et plus ou moins approfondis pendant l'exposé.

La leçon reprend généralement les profils d'élèves annoncés, avec plus ou moins de pertinence et de précisions.

C/L'entretien :

Il permet un approfondissement de l'exposé pour questionner le candidat sur ses propositions. Soit les candidats mettent en valeur leurs choix en apportant des précisions, des variables et des ajustements pour faire évoluer leurs propositions ; soit le questionnement lève des incohérences importantes, difficiles à modifier *in situ* pour le candidat.

L'entretien vient éclairer les propositions faites dans l'exposé : un très bon exposé ne garantit donc pas un bon entretien.

Un premier profil : le candidat qui éprouve des difficultés à confirmer ses propositions.

Le candidat n'apporte pas de plus-value à son exposé, et ne se saisit pas des relances du jury. Il acquiesce ou peut sembler perdu et confus. Il se répète, revient parfois sur ses propositions sans pouvoir apporter de modifications ou d'explications supplémentaires.

Il éprouve des difficultés à écouter la question posée, ou ne comprend pas ce qui peut poser problème. La phase d'entretien démobilitise le candidat.

Un deuxième profil : ***le candidat qui éprouve des difficultés à faire évoluer et/ ou approfondir ses propositions.***

Le candidat souhaite convaincre de la pertinence de ses choix mais reste campé sur ses positions, quelles que soient les questions soulevées par le jury : il justifie ses propositions, mais ne saisit pas l'opportunité pour faire évoluer sa prestation.

Le candidat ne perçoit pas les limites de ses choix et l'élargissement possible de ses propositions.

C'est un candidat qui a besoin de beaucoup d'étayage pour faire évoluer ses choix ou approfondir ses propositions.

Un troisième profil : ***le candidat s'engage dans une démarche d'écoute pour faire évoluer ses propositions.***

Le candidat saisit ce temps d'entretien pour apporter des justifications et des mises en relation avec les éléments du contexte, voire bonifier ses propositions. Il envisage d'autres pistes tout en y mettant un positionnement, de la nuance et de la priorisation. Il convoque différents champs de connaissances pour répondre et est capable d'émettre des propositions à plusieurs niveaux (conception ; organisation ; apprentissages, différenciation). Il connaît parfaitement le dossier et mène une analyse fine de la motricité des élèves. Il peut envisager des hypothèses de réponses d'élèves à ses propositions pour apporter des ajustements.

Le candidat envisage l'entretien comme une discussion pour apporter des précisions à son exposé et faire évoluer ses choix.

D/ Les profils des candidats

Bandeau 1

Profil

Un caractère d'irrecevabilité de la leçon peut être envisagé pour un manquement à la sécurité des élèves ou pour des problèmes éthiques.

Les transformations motrices sont absentes, ou ne s'adressent qu'à une partie des profils d'élèves

Les acquisitions visées sont soit absentes soit bien trop générales pour pouvoir s'inscrire dans le contexte.

On note un manque de connaissances essentielles sur l'activité support enseignée.

Le candidat propose une leçon qui ne s'inscrit pas dans le champ d'apprentissage de l'APSA enseignée.

Les éléments sont flous tant dans leur définition que dans leur mise en œuvre.

Les profils d'élèves ne sont pas clairement identifiés ou sont absents ; les propositions sont plaquées et n'ont pas de sens au regard du contexte ; il n'y a pas de différenciation.

Le candidat semble ne pas être préparé à l'épreuve, il n'a pas saisi les attentes de cette dernière.

Le candidat présente une seule situation d'apprentissage ; ou deux situations dont l'échauffement sans que l'on puisse en mesurer les effets de formation.

Analyse et connaissance de l'APSA

Les propositions ne sont pas ancrées dans le champ d'apprentissage, et le candidat ne connaît pas l'APSA. Il n'a pas d'indicateurs de profilage, ou ceux-ci sont génériques du champ d'apprentissage.

Les élèves n'apprennent pas sur le plan moteur (incontournable).

Le candidat n'établit pas de lien entre les besoins identifiés des élèves et ses propositions.

La lecture de la motricité spécifique est erronée.

Illustrations

- Dans l'APSA Musculation, une entrée dans le thème « volume » ou « puissance » avec charges lourdes est proposée alors que les élèves ont des problèmes de postures sécuritaires : l'intégrité physique est questionnée.
- Dans l'APSA Step, le candidat propose un travail de « mémorisation » pour engager l'élève dans une chorégraphie afin d'éviter les arrêts, pour pouvoir le présenter lors d'un Battle.
- Dans l'APSA Arts du cirque, le candidat présente une leçon articulée uniquement autour de la composition chorégraphique.
- Dans l'APSA Savoir nager, le candidat propose des courses, fait compter le nombre de coups de bras et prend des temps sur les parties nagées.
- Dans l'APSA Lutte, le candidat ne connaît pas la mise en danger et le tombé. Il ne propose pas d'opposition même aménagée.

Bandeau 2

Profil

Certains candidats mobilisent uniquement une partie de la classe, avec des situations partiellement contextualisées et des contenus d'enseignement trop génériques et identiques pour tous les élèves. D'autres candidats montrent une bonne compréhension du contexte et de la démarche d'intervention, avec des axes de transformation intéressants (intentions), mais proposent des situations inadaptées, trop complexes ou plaquées, ne permettant pas un réel apprentissage.

L'activité de l'enseignant porte sur l'organisation de l'activité ou est peu visible.

L'un des deux éléments n'est pas exploité dans la leçon.

Analyse et connaissance de l'APSA

Certains candidats connaissent partiellement l'APSA, avec une faible maîtrise des situations et des effets des variables sur l'activité, limitant la mise en relation avec le dossier et la vidéo ainsi que la prise en compte des conduites typiques des élèves.

D'autres maîtrisent bien les connaissances sur l'activité mais peinent à les exploiter efficacement, notamment dans la mise en relation avec les élèves et le contexte spécifique du dossier (on note parfois des profils stéréotypés, donc pas adaptés)

D'une manière générale, les candidats ont une méconnaissance ou une difficulté à expliquer comment les élèves apprennent, en convoquant des processus d'apprentissage.

Illustrations

- Dans l'APSA Musculation, les propositions se concentrent souvent sur une organisation en ateliers sans que les objectifs d'apprentissage soient explicites. Les choix par les élèves des paramètres d'entraînement manquent d'accompagnement, et le rôle du coach est peu ou pas défini.

- Dans l'APSA Savoir nager, le candidat se limite à des situations référencées mais plaquées, sans en mesurer l'intérêt pédagogique réel et sans justifier ses choix.
- Dans l'APSA Lutte, le candidat affirme qu'il faut un « contrôle » efficace, mais il ne rentre pas dans des contenus plus détaillés. Il affirme que pour avoir un « contrôle » maîtrisé, il faut une bonne saisie, mais n'apporte pas de contenus d'enseignement sur la réalisation.
- Dans l'APSA Savoir nager, le candidat valorise la notion d'enchaînement dans les parcours, sans expliciter les contenus d'enseignement nécessaires à cet enchaînement ».

Bandeau 3

Profil

Le profil des candidats révèle une progression notable dans la prise en compte du contexte, de l'activité et des élèves :

- Les candidats différencient les contenus par profils au regard du contexte, font des choix d'acquisitions et mettent les élèves en activité d'apprentissage. Ils analysent l'activité des élèves, et mettent en relation les éléments 1 et 2 pour les faire vivre dans la leçon.
- Les démarches proposées sont cohérentes, avec des mises en œuvre en lien avec les éléments 1 et 2. Les leçons sont opérationnelles avec des avancées motrices repérables. Les situations sont contextualisées et adaptées.

Analyse et connaissance de l'APSA

Les candidats maîtrisent les activités et les champs d'apprentissage, et exploitent leurs connaissances au service de l'élément 1 et 2 ; dans leur exposé et lors de l'entretien.

Ils possèdent une bonne connaissance technologique de l'APSA, savent faire des choix prioritaires adaptés aux publics et profils, et dépassent les simples profilages.

Certains disposent de connaissances technologiques suffisantes pour réguler la motricité, mais ont parfois du mal à les opérationnaliser et les contextualiser.

Illustrations

- Dans l'APSA Savoir nager, le candidat propose des situations progressives, guidant les élèves dans leurs choix et adaptant les contenus à chaque profil.
- Dans l'APSA Musculation, les situations permettent aux élèves d'établir des liens entre les exercices, les charges et les ressentis ; avec un rôle actif du coach autour des observables posturaux.
- Dans l'APSA Step, les candidats identifient des problèmes de posture et proposent une différenciation pertinente entre profils, en lien avec les registres d'effort. Les candidats proposent des situations variées adaptées aux profils dans un parcours cohérent.
- Dans l'APSA Lutte, le candidat identifie différents moments de rupture dans l'enchaînement des actions. Il analyse la préaction et la recherche du déséquilibre (« mise en danger ») et de l'immobilisation (« tombé »). Il propose des pistes de travail adaptées pour chaque profil.

Bandeau 4

Profil

Le profil des candidats démontre une grande maturité pédagogique, avec une capacité à articuler analyse et intervention.

Le candidat propose des liens systémiques clairs, avec des acquisitions précises pour différents profils, et une progressivité adaptée. La différenciation est effective pour les profils identifiés, et on note parfois des adaptations particulières pour des élèves singuliers.

L'enseignant est visible, guidant, régulant et accompagnant la classe dans un continuum d'apprentissage : il anticipe les réussites et les échecs des élèves, et régule dans l'action.

La démarche proposée est riche et complexe, avec une leçon contextualisée, où les choix sont en lien avec les profils d'élèves et/ou des caractéristiques marquantes du dossier.

Le candidat exploite finement toutes les données du dossier, justifie ses choix par une analyse approfondie de la motricité, et propose des évolutions au-delà de la leçon.

Le candidat anticipe parfois les questions du jury.

Analyse et connaissance de l'APSA

Les candidats apportent des connaissances scientifiques, didactiques et professionnelles contextualisées, précises, adaptées, et ciblées. Celles-ci sont intégrées dans l'exposé et l'entretien ; utilisées à bon escient pour servir l'argumentation.

Ils maîtrisent les enjeux et les étapes d'apprentissage de l'APSA, et proposent des analyses précises. La motricité des élèves est analysée finement sur la tablette.

On note une forte présence de l'activité enseignante, incluant régulation, différenciation et accompagnement.

Illustrations

- Dans l'APSA Savoir nager, le candidat propose des parcours individualisés adaptés à chaque élève, avec des aménagements différenciés en fonction des profils. L'ASNS est à la fois la finalité, mais aussi le moyen d'évoquer la temporalité des acquisitions. Il fait le lien entre les niveaux de ressources et les contraintes imposées par le milieu.
- Dans l'APSA Musculation, le candidat propose des choix de thèmes et de paramètres adaptés aux profils, avec des indicateurs de réussite favorisant la progression.
- Dans l'APSA Step, le profilage s'appuie sur une analyse précise intégrant des éléments théoriques solides en physiologie, psychologie et sociologie. Les situations sont contextualisées et opérationnelles car le candidat parvient à croiser profils d'élèves, thème d'entraînement et paramètres sollicités.

4. Les conseils aux candidats pour la session 2027

Pour la préparation :

En amont de l'épreuve, les candidats sont invités à s'engager dans une préparation méthodique, adaptée aux exigences du concours. Il est recommandé :

- De s'imprégner du programme et des rapports de jury pour s'appropriier les attentes (présenter de manière détaillée au moins deux situations) ;
- De procéder à une analyse des champs d'apprentissage fine, basée sur les dilemmes inhérents à chaque champ ; de manière à maîtriser leurs enjeux spécifiques ;
- De s'entraîner à lire et analyser la motricité des élèves en utilisant des supports vidéo, et cela en choisissant des indicateurs pertinents au regard du contexte ;
- De réfléchir à la conception de contenus d'enseignement précis, explicites et adaptés aux profils des élèves ;
- D'identifier et chercher à opérationnaliser différentes manières d'apprendre ;
- De concevoir des outils et supports de communication efficaces pour exposer clairement ses propositions au jury ;
- De ne faire aucune impasse sur une activité ou un volet du concours, en prenant soin de maîtriser l'ensemble des APSA et des champs d'apprentissage ;
- De vivre physiquement les APSA au programme de l'oral de leçon.

Pendant les 3 heures de préparation, il est essentiel d'optimiser l'organisation et la prise d'information, par exemple :

- Prévoir un chronomètre ;
- Boire, manger pour arriver lucide ;
- Organiser sa prise de notes de manière claire, en distinguant ce qui sert à la préparation personnelle et ce qui sera présenté au jury (plans, fiches d'observation, petit papier avec l'objectif de leçon et les éléments) ;
- Illustrer le dispositif d'enseignement/apprentissage par un schéma à présenter au jury (1 feuille = 1 situation) ;
- Construire la leçon autour des éléments clés du dossier, en réfléchissant aux incidences du contexte sur la conception pédagogique ;
- Structurer avec précision l'ensemble des brouillons : écrire seulement sur un recto de feuille, numéroter les pages, utiliser des codes couleur et anticiper l'organisation matérielle sur la table, face aux jurés ;
- Être clair sur ce que les élèves vont apprendre en privilégiant des objectifs, des axes de transformation, des acquisitions et des contenus d'enseignement ciblés en lien avec les deux éléments ;
- Veiller à montrer l'activité de l'enseignant au service des apprentissages.

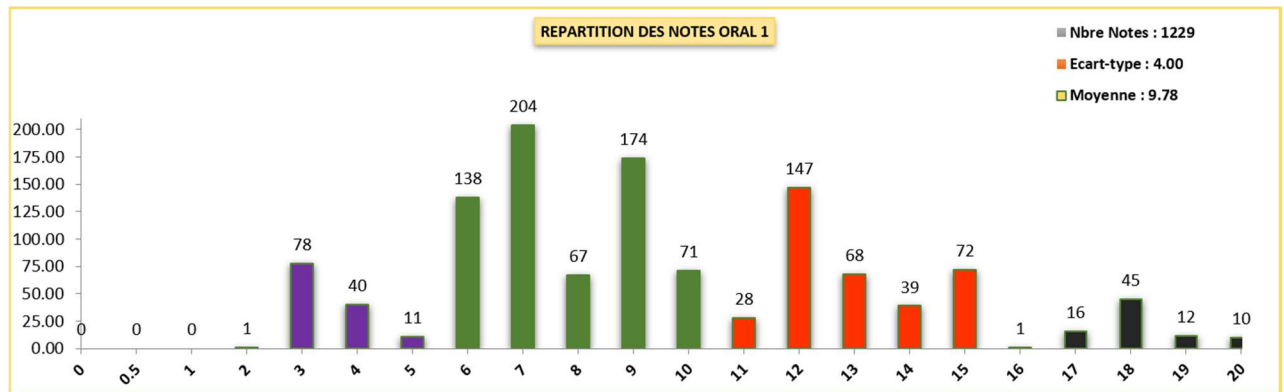
Pour l'exposé :

- Prévoir une tenue adaptée aux conditions (chaleur ou froid) ;
- Penser à s'hydrater ;
- Communiquer de manière claire, construite et structurée avec un registre de langage approprié. Gérer son débit de parole afin que le propos soit clair et compréhensible ;
- La partie « conception » de la leçon ne doit pas prendre le pas sur la partie « opérationnalisation » : privilégier la présentation de toutes les situations proposées (au moins deux) ;
- Faire apparaître clairement les liens entre les éléments, en exploitant ces liens tout au long de l'exposé ;
- Utiliser des schémas et des supports visuels pour faciliter la compréhension du jury ; à minima l'objectif de leçon et certains dispositifs.

Pour l'entretien :

- Vivre l'échange de manière positive (et non comme des remises en question de la qualité du propos), rebondir sur les propositions du jury pour les faire évoluer : être à l'écoute des questions, en les prenant en compte pour justifier, approfondir, faire évoluer ou nuancer ses propositions plutôt que répéter et décrire ;
- Formuler des réponses concises et argumentées, en mobilisant des connaissances justifiées et en envisageant plusieurs pistes de réponse priorisées ;
- Utiliser les médias et la vidéo pour appuyer ses réponses sans perdre de temps à les manipuler ;
- Ne pas oublier de justifier les réponses au regard du contexte (Dossier et vidéo) ;
- Ne pas utiliser de langage familier.

5. Distribution des notes



B. Deuxième épreuve d'admission : Épreuve de connaissances pratiques et théoriques des activités physiques sportives et artistiques

Entretien

L'épreuve d'oral 2 de la session 2026 est identique dans ses attentes et ses exigences à l'épreuve de la session 2025. Nous reprenons ainsi ici les enjeux principaux qu'elle poursuit et le cadre général de l'épreuve avant de procéder à une analyse spécifique des prestations des candidats de la session 2026 et de leurs résultats.

1. Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury

L'entretien de spécialité repose sur deux piliers principaux : la capacité du candidat à présenter une démarche d'intervention permettant de transformer l'activité motrice de l'élève et ses capacités à lire et analyser l'activité motrice pour cibler des transformations.

L'association du temps d'exposé et d'entretien avec le jury doit permettre au candidat :

- De proposer une situation fondée sur l'analyse de l'activité motrice et prenant appui notamment sur les acquis observés chez l'élève ou le groupe d'élèves de la vidéo (points forts à stabiliser, renforcer ou développer, en s'appuyant sur le « déjà là »).
- D'envisager les évolutions de cette situation en mobilisant des paramètres didactiques selon les réponses possibles de l'élève pour simplifier, complexifier mais aussi pouvoir stabiliser, diversifier ou réinvestir les acquisitions visées.
- De faire évoluer et enrichir ses propositions dans la perspective de faire progresser les élèves observés à l'échelle d'une séquence d'enseignement.
- D'envisager la forme scolaire de pratique support de la démarche d'intervention et révélatrice des transformations visées.
- D'élargir la démarche d'intervention à d'autres contextes :
 - En enseignement commun, Association Sportive, Section Sportive Scolaire
 - Un autre niveau de classe sur le parcours de formation de l'élève
 - Au Champ d'Apprentissage de l'activité de spécialité
- De travailler sur les aspects sécuritaires (physique, affectif...), les risques et la gestion des accidents potentiels liés à la pratique de l'activité de spécialité dans le cadre scolaire

Le candidat devra être en mesure de mobiliser ses connaissances de l'APSA au service d'apprentissages scolaires ainsi que ses connaissances des théories de l'apprentissage pour concevoir, réguler, justifier voire nuancer sa démarche d'intervention. La qualité de l'interaction avec le jury et les compétences liées à la communication seront également appréciées tout comme la capacité du candidat à opérationnaliser les attendus institutionnels pour justifier ses choix au regard de connaissances professionnelles dans le cadre des programmes en vigueur.

Véritable poumon de l'épreuve, la démarche d'intervention, qui s'entend comme une stratégie de conception, d'animation, de régulation et d'évaluation inscrite dans une temporalité, est donc appréciée dans sa complexité et tout au long de l'épreuve. Elle s'identifie à partir de l'ensemble des propositions qui permettent de percevoir la posture professionnelle du candidat et s'observe à partir des choix effectués pour répondre aux questions posées, tant sur le plan didactique que pédagogique. Au-delà de la situation présentée c'est donc la justification, l'explicitation et l'évolution des propositions, la manière de conduire et d'évaluer le travail des élèves sur une séquence et à l'échelle d'autres temps (séquence, parcours de formation...) ou d'autres espaces (enseignement commun, AS, SSS, Champ d'Apprentissage...) qui situent le niveau de prestation du candidat. En ce sens l'analyse de l'activité motrice est asservie à la démarche d'intervention et doit garantir la pertinence et la contextualisation des propositions et régulations présentées puis discutées avec le jury.

1. Le cadre général de l'épreuve

L'épreuve d'entretien de spécialité, affectée d'un coefficient 1, est constituée d'une heure de préparation suivie d'une heure d'entretien qui débute par un exposé d'une durée maximale de 10'.

- Durant l'exposé, le candidat propose une situation ajustée aux besoins du ou des élèves observés. Il met donc en avant la pertinence de son analyse de l'activité motrice.
- Durant l'entretien, il est attendu du candidat qu'il justifie et fasse évoluer ses propositions en prenant en compte la progressivité des apprentissages sur une séquence d'enseignement puis à l'échelle d'un autre temps ou d'un autre espace.

Le sujet de l'entretien de spécialité figure sur une tablette disponible en salle de préparation. Il se présente sous la forme d'une fiche contexte et d'une vidéo qui s'enchaînent. La vidéo présente un élève ou un groupe d'élèves qui pratique l'activité de spécialité choisie. La tablette numérique doit permettre au candidat de contextualiser et d'illustrer son propos. Elle doit être un véritable outil interactif de communication avec le jury.

Le candidat est questionné sur différents champs d'interrogation :

- Le jury apprécie la capacité d'analyse de l'activité motrice pour concevoir une démarche. Il questionne la démarche d'intervention au filtre du cadre utilisé, de la lecture de l'activité motrice présente et des priorités identifiées par le candidat.
- Le jury apprécie la pertinence et la faisabilité de la situation initiale proposée, garante d'apprentissages, au regard des transformations visées pour l'élève. Il questionne la démarche d'intervention au travers de la situation puis de ses évolutions dans les phases de conception, d'animation, de régulation et d'évaluation.
- Le jury apprécie la démarche sur la séquence et la capacité du candidat à envisager la forme scolaire de pratique révélatrice des transformations visées. Cette dernière, en ciblant un objet d'enseignement, permet de mesurer et d'évaluer les acquisitions de l'élève, a un lien avec la culture et possède une portée éducative. La démarche d'intervention est ainsi questionnée à l'échelle de la séquence dans les phases de conception, d'animation, de régulation et d'évaluation.
- Le jury apprécie la cohérence et la solidité de la démarche en questionnant cette dernière à l'échelle d'un temps (parcours de formation) ou d'un contexte (enseignement commun, AS, SSS ou au sein du champ d'apprentissage de l'APSA de spécialité) différent.

La question posée

Pour la session 2026 la question, identique à celle de 2025, était rédigée ainsi :

« Présentez une situation et justifiez votre démarche d'intervention pour transformer la motricité des élèves identifiés dans la fiche contexte et la vidéo. Le jury vous demandera, au cours de l'entretien, de faire évoluer vos propositions à l'échelle de la séquence ».

Un tableau synthétisant les textes officiels était mis à disposition du candidat.

2. L'analyse des prestations des candidats et les conseils de préparation pour la session 2027

La session 2026 confirme que les candidats sont, dans leur ensemble, bien préparés au format de l'épreuve. La durée de l'exposé est généralement maîtrisée, les prestations sont structurées et la plupart des candidats mobilisent des indicateurs et/ou un cadre d'analyse pertinents permettant de lire l'activité motrice. Une attention particulière est portée aux acquis des élèves, qui sont le plus souvent repérés. Cette évolution constitue un point d'appui important : elle permet de dépasser une lecture exclusivement centrée sur les manques et d'envisager la transformation de l'activité motrice à partir du « déjà-là ». La session 2026 confirme le pas en avant réalisé par les candidats pour envisager la démarche d'intervention dans son acception large : les phases de conception, d'animation, de

régulation et d'évaluation sont traitées bien que l'articulation entre ces phases ou leurs influences réciproques restent encore fragiles. Cette démarche d'intervention devient lisible lorsque le candidat mobilise des indicateurs pertinents, formule des hypothèses explicatives et les hiérarchise en vue de déterminer des transformations prioritaires et concevoir une situation destinée à les atteindre. Elle se consolide ensuite dans la manière d'animer, de réguler et d'évaluer l'activité des élèves, puis d'envisager la continuité des acquisitions à l'échelle de la séquence et du parcours de formation.

Notons qu'une analyse globalement juste et pertinente ne suffit pas si elle conduit à la proposition d'une situation préconstruite ne laissant pas entrevoir de réelles transformations possibles de la motricité. De fait, si la proposition d'une démarche d'intervention pertinente et justifiée ne peut s'envisager avec une lecture de l'activité motrice erronée, caricaturale ou simpliste, la proposition d'une situation générique ou plaquée ne saurait répondre aux enjeux de l'épreuve.

Les prestations les plus abouties donnent ainsi à voir un élève qui apprend et un enseignant qui intervient. À l'inverse, les prestations les plus fragiles juxtaposent une lecture descriptive ou partielle de la vidéo et une situation décorrélée de l'analyse et des transformations visées. Une importante discrimination s'opère ici entre des candidats en mesure de mettre à profit leur analyse pour offrir des propositions cohérentes de la situation à ses évolutions jusqu'à une forme scolaire de pratique pertinente, et des candidats plus en difficulté pour faire la preuve d'une continuité sur l'ensemble de ces temps.

Nous rappelons l'importance d'un exposé répondant à la question posée. Cette dernière invitait à proposer une situation, il n'est ainsi pas attendu pendant l'exposé de proposer un échauffement, plusieurs situations, encore moins une leçon. Cette épreuve implique de faire des choix et d'être en capacité de lire positivement l'activité motrice de l'élève.

Enfin, l'hétérogénéité du niveau de prestation des candidats se révèle aussi dans leur capacité à envisager une forme scolaire de pratique adaptée permettant de révéler ou consolider les transformations visées. Rappelons à ce sujet que le jury définit, de manière minimaliste, la forme scolaire de pratique comme ce qui résulte d'un traitement didactique et pédagogique d'une APSA, d'un dispositif d'apprentissage à des fins d'adaptation à un contexte scolaire. La forme scolaire de pratique cible un objet d'enseignement, permet de mesurer et d'évaluer les acquisitions de l'élève, a un lien avec la culture et possède une portée éducative.

Repères synthétiques pour situer les prestations

Compétences préprofessionnelles absentes	Candidat qui ne propose pas de démarche d'intervention identifiable. Une simple mise en activité de l'élève est proposée, appuyée sur une lecture erronée de l'activité motrice. Les transformations effectives sont absentes. L'élève bouge mais n'apprend pas.
Compétences préprofessionnelles repérées	Candidat qui propose une démarche d'intervention repérable mais incomplète. La démarche d'intervention limitée à la situation exposée à partir d'une lecture simple de l'activité motrice. Les transformations sont identifiables. L'élève est actif.
Compétences préprofessionnelles acquises	Candidat qui propose une démarche d'intervention pertinente et étayée par des connaissances référencées. Une interaction explicite et cohérente entre l'analyse et la démarche d'intervention est réalisée dans différents contextes. Les transformations sont priorisées. L'élève apprend et progresse.
Compétences préprofessionnelles maîtrisées	Candidat qui propose une démarche d'intervention pertinente, nuancée, étayée par des connaissances fonctionnelles.

	Une interaction explicite et argumentée entre l'analyse et la démarche d'intervention est réalisée dans tous les contextes. Les transformations sont hiérarchisées et articulées. L'élève est acteur de ses apprentissages.
--	---

a. L'exposé : attendus et prestations des candidats

La grande majorité des candidats exploite convenablement les dix minutes d'exposé et organise le propos en deux temps au sein d'un exposé structuré : l'analyse de l'activité motrice, puis la présentation d'une situation. Cette organisation est efficace lorsqu'elle reste au service de la réponse. Elle devient limitante lorsque plusieurs indicateurs sont annoncés sans être réellement mobilisés ou lorsque la recherche d'exhaustivité conduit à un catalogue d'observations inexploitées. A noter que l'éventuel « cadre d'analyse » utilisé n'est pas évalué en tant que tel pour sa seule référence théorique, mais bien pour sa capacité à orienter la lecture et à sélectionner les informations utiles à la mise en œuvre de la démarche.

L'analyse est souvent tout à fait recevable mais reste parfois descriptive ou succincte. Les relations entre les comportements observés, les ressources mobilisées et les hypothèses explicatives manquent alors de précision ou de cohérence. Les meilleures prestations croisent plusieurs indicateurs, qualitatifs et, lorsque le sujet le permet, quantitatifs. Elles identifient ce que l'élève sait déjà faire et distinguent ce qui doit être stabilisé de ce qui doit être transformé en assumant des priorités et une hiérarchisation.

La question demandait de présenter une situation. Il n'était donc attendu ni échauffement, ni leçon complète. De nombreux candidats ont pourtant proposé plusieurs situations ou développé dès l'exposé toutes les évolutions envisagées, au détriment de la précision de l'analyse ou de la situation initiale. D'autres ont consacré l'essentiel de leur temps à l'analyse et seulement quelques minutes au cœur de la réponse. Une situation pertinente doit être décrite de façon suffisamment concrète pour que le jury puisse se représenter l'activité des élèves et celle de l'enseignant. Le dispositif et la structure de cette situation doivent pouvoir contribuer à garantir des apprentissages. Toutefois, notons bien que la situation ne peut être considérée comme transformatrice au seul motif qu'elle comporte une contrainte ou un aménagement. Il convient de montrer comment ce dispositif sollicite les ressources ciblées, quels comportements il est susceptible de faire émerger et quels repères permettront à l'élève et à l'enseignant d'identifier les progrès. Les apprentissages méthodologiques et sociaux envisagés sont pleinement recevables, à condition qu'ils soutiennent effectivement la transformation motrice. Quoiqu'il en soit, le candidat devra faire la preuve de sa compétence à articuler conception, animation, régulation et évaluation pour répondre aux enjeux de l'épreuve.

La tablette demeure inégalement exploitée. Son utilisation pertinente doit permettre de revenir précisément sur un moment saillant repéré, de ralentir ou zoomer si nécessaire, et de mettre ce moment en relation avec un indicateur, une hypothèse ou un choix. L'outil numérique permet de faciliter et enrichir l'illustration, l'explication et la justification en apportant des preuves concrètes. Il se veut être un véritable outil de communication entre le candidat et le jury.

b. L'entretien : attendus et prestations des candidats

Le jury rappelle que le questionnement vise à faire révéler le meilleur niveau de compétence possible du candidat. Modifier une hypothèse, reconnaître une limite ou revenir sur la vidéo pour enrichir ou nuancer des propos ne fragilise pas la prestation lorsque cette évolution est argumentée. A l'inverse, maintenir une proposition manifestement inadaptée ou répondre sans prendre en compte la question empêche le dialogue professionnel. Le jury note toutefois que la majorité des candidats adopte une posture permettant à la fois d'affirmer leur positionnement préprofessionnel tout en le faisant évoluer, si nécessaire, dans l'échange avec le jury.

Les difficultés les plus fréquentes concernent la capacité à faire vivre la situation en envisageant des liens de causalité ou de réciprocité entre les phases de conception, d'animation, de régulation et

d'évaluation. Les évolutions envisagées par les candidats restent souvent linéaires, plaquées et limitées à une simplification ou une complexification. Or une régulation pertinente peut viser à stabiliser une acquisition, modifier un repère, varier les conditions ou contextes de l'activité, augmenter la quantité ou la qualité de pratique, différencier les contraintes etc. La notion d'évolution de la situation implique donc d'être en mesure d'envisager, en mobilisant des paramètres didactiques et en s'appuyant sur les réponses possibles des élèves, une simplification ou une complexification, mais aussi une stabilisation, une diversification ou un réinvestissement des acquisitions poursuivies.

L'ouverture sur la séquence constitue un second point de discrimination. Beaucoup de candidats peinent en effet à établir ou expliciter la cohérence et la continuité des propositions sur un temps plus long. Il convient d'identifier les acquisitions qui doivent être stabilisées, diversifiées ou réinvesties et de mettre en exergue la cohérence et la solidité de la démarche d'intervention en envisageant une réelle progressivité des apprentissages et des transformations visées.

Dans cette continuité, la forme scolaire de pratique, qui reste insuffisamment maîtrisée, doit permettre de révéler les acquisitions visées. Pour rappel, cette forme scolaire de pratique résulte d'un traitement didactique et pédagogique de l'APSA adapté à un contexte scolaire. Elle cible un objet d'enseignement, conserve un lien avec la culture de l'activité, possède une portée éducative et rend les acquisitions observables et évaluables. Elle ne peut donc être générique mais doit permettre de révéler, consolider, renforcer, prolonger ou approfondir les acquisitions visées. Elle est en ce sens articulée avec la situation initiale proposée en offrant un contexte d'expression pertinent pour l'élève en lien avec les objectifs poursuivis par l'enseignant.

Les connaissances scientifiques, techniques, technologiques, culturelles, institutionnelles et réglementaires sont souvent présentes mais inégalement opérationnalisées. Une référence scientifique ou théorique n'a de valeur que si elle éclaire un choix concret de conception, d'animation, de régulation ou d'évaluation.

Enfin, lorsque le candidat est invité à faire évoluer ses propositions (dans la situation ou à l'échelle de la séquence notamment), l'appui sur le sujet vidéo en manipulant de nouveau la tablette est souvent révélateur d'une préoccupation à répondre aux comportements et enjeux de transformation spécifiques des élèves identifiés. Il s'agit donc de ne pas hésiter à revenir sur les images pour asseoir ses propositions.

c. Conseils de préparation spécifiques

- La préparation doit viser moins l'accumulation de situations génériques que la construction d'une capacité d'analyse et d'adaptation. Elle gagnera à articuler observation d'élèves en conditions réelles, analyse de vidéos, mise à l'épreuve de situations sur le terrain et simulations complètes de l'oral. Les candidats sont invités à travailler régulièrement la chaîne suivante : indicateurs et observables de l'activité motrice déployée, acquisitions et obstacles identifiés, hypothèses explicatives, hiérarchisation de transformations, proposition de situation et continuité des apprentissages à l'échelle d'une séquence d'enseignement qu'une forme scolaire de pratique permettra de révéler et consolider.
- S'entraîner dans les conditions réelles : une heure de préparation, dix minutes d'exposé, puis un entretien d'une durée incompressible de 50 minutes.
- Analyser des élèves de niveaux et de contextes variés sans plaquer de conduites typiques.
- Construire une lecture positive de la motricité : partir des acquis et des comportements prometteurs pour déterminer ce qui sera stabilisé, renforcé, développé ou transformé.
- Envisager des formes scolaires de pratique permettant de révéler, consolider ou enrichir les apprentissages et objets d'enseignement ciblés dans des situations d'apprentissage.
- Mobiliser des connaissances variées mais fonctionnelles. Toute référence théorique, institutionnelle, technologiquement culturelle ou réglementaire doit permettre de justifier un choix.

- Maîtriser les outils de communication et notamment la tablette numérique : repérer les time codes, manipuler ralentis et zoom etc.

Afin d'accompagner le futur candidat dans sa préparation, le jury des 17 APSA supports de l'interrogation propose quelques conseils plus spécifiques mais non exhaustifs.

CA 1

• **Athlétisme**

- S'entraîner à manipuler la tablette numérique au service de l'analyse ou des justifications pour renforcer le propos (ralentis, zooms etc)
- Le lien situation – Forme Scolaire de Pratique est à envisager et anticiper, révélant une démarche d'intervention personnelle et une identité professionnelle en construction.
- Les candidats sont invités à travailler sur les deux activités de leur biathlon dans les différents contextes (collèges, lycées, LP, AS, section sportive) et à qualifier les performances au regard de degré de compétences, de seuils médians, de tables de cotation UNSS.
- Les candidats doivent aussi se saisir des possibles choix qui leurs sont proposés dans l'entretien.
- La persistance d'un objet d'enseignement sur une séquence et la répétition sont des choix possibles et peu effectués par les candidats.
- Anticiper la formulation de contenus d'enseignement en langage « élève ».

• **Natation**

- Il est indispensable de se préparer sur les 4 styles de nages (en natation de vitesse comme en distance). Ainsi, la maîtrise des connaissances techniques, technologiques et réglementaires est nécessaire notamment les paramètres de construction d'une série ainsi que ses incidences physiologiques.
- Le développement des parties non nagées ne peut se substituer au reste de la nage et ne peut constituer le cœur exclusif de l'exposé.
- L'analyse de la motricité en Natation doit être exercée dans différents contextes et sur tous les niveaux de classe tout au long de l'année de préparation.
- Les objets d'enseignement doivent être réfléchis au sein d'un parcours de formation. Il est nécessaire alors d'anticiper des formes scolaires de pratique adaptées et tenir ainsi à distance le risque d'un plaquage générique pénalisant.

CA 2

• **Canoë-Kayak**

- Nous conseillons dans un premier temps aux candidats, de construire les étapes de progression du collège au lycée, du débutant à l'expert, pour être en capacité de proposer des évolutions cohérentes dans une séquence d'enseignement et de pouvoir les approfondir en veillant à les adapter aux enjeux spécifiques du contexte présenté sur la vidéo.
- Ces évolutions concernent les différentes formes scolaires de pratique envisagées, les milieux à identifier comme expérience marquante à faire vivre à l'élève, ciblant quelques objets d'enseignement précis, tout en restant contextualisées.

- Pour être pertinent dans l'identification des indicateurs de fin d'étapes qui ne peuvent se réduire à des repères quantitatifs pour l'élève, il nous semble essentiel que les candidats testent les situations sur le terrain avec les différentes variables didactiques et contraintes du milieu (faisabilité, pertinence) afin d'envisager des évolutions (simplification, complexification, stabilisation, réinvestissement) et visualiser les conséquences motrices.
- Seule cette démarche permettra aux candidats d'anticiper les impacts de leurs régulations sur la progression des élèves et d'appréhender l'activité dans toutes ses dimensions spécifiques telles que la construction de la proprioception ou la pertinence des repères qualitatifs à transmettre à l'élève.

• **Course d'orientation**

- Le jury incite les candidats à proposer des exemples de traçage. Il convient d'éviter de retracer sur les mêmes zones et en réutilisant les mêmes postes (excepté si c'est un choix volontaire et justifié).
- En ce sens, maîtriser les principes de traçage est indispensable : balises sur des éléments caractéristiques, inter-postes réfléchis afin de permettre les transformations visées etc. Le niveau de traçage doit être en adéquation avec les transformations visées suite à l'analyse de l'activité motrice.
- Il est attendu du candidat qu'il concrétise ses choix en proposant un traçage et ce, dès l'exposé. A cet égard, la carte vierge spécifique au sujet ainsi qu'une seconde carte sont mises à disposition sur la table de préparation. Ces 2 cartes offrent au candidat la possibilité d'envisager tout ou partie de sa démarche d'intervention sur un ou plusieurs secteurs / lieux.
- Par ailleurs, il convient de s'assurer que la situation proposée puisse s'enrichir d'évolutions en adéquation avec les objectifs de transformation et les comportements de l'élève.

• **Escalade**

- Sur des vidéos d'élèves, s'entraîner à analyser la motricité au regard de l'environnement, partir des acquis pour ensuite proposer une situation d'apprentissage précise qui cible de manière spécifique les éléments repérés dans cette analyse.
- Voir des élèves en activité dans différents contextes et de différents niveaux. S'entraîner à mettre en lien (et tester) les contraintes du support et les réponses motrices du grimpeur, pour proposer un aménagement qui favorise les transformations visées afin de comprendre et maîtriser l'impact du milieu sur la motricité.
- Être capable de dessiner un bloc ou une voie en plaçant les prises pour agir sur la motricité du grimpeur (espacement, orientation, taille, préhensions, prises de mains, prises de pieds, départ/ arrivée...) en y intégrant la représentation du grimpeur.
- Être capable d'utiliser le support vidéo pour identifier des prises permettant de transformer la motricité de l'élève.
- Envisager le déroulement complet et précis de la situation proposée, réfléchir à une forme scolaire opérationnelle de pratique qui permettra de révéler les apprentissages de l'élève.
- La connaissance et les mises en œuvre de la circulaire de 2017 restent un incontournable.

CA 3

• **Arts du Cirque**

- Apprendre à opérationnaliser son cadre d'analyse en lien avec une déclinaison contextualisée des attendus des programmes.
- Apprendre à maîtriser plusieurs types de situations adaptées et les faire évoluer à l'échelle d'une séquence puis du parcours de formation.

- Les candidats doivent s'exercer à prendre en compte les besoins des élèves et les textes de référence pour proposer une démarche d'intervention contextualisée et adaptée.

- Il est nécessaire de cibler davantage des objets d'enseignement, des transformations attendues pour permettre le pas en avant moteur de l'élève à l'échelle de la leçon, de la séquence et du parcours de formation.

- **Danse**

- Le candidat doit construire et opérationnaliser une démarche d'intervention à partir d'une seule situation d'apprentissage dans une logique cohérente de séquence. Cette démarche repose sur une lecture fine de la motricité et prend en compte les spécificités culturelles et les connaissances liées à l'APSA. Dès l'analyse motrice, le candidat doit à l'aide d'un cadre pertinent faire des choix réfléchis en s'appuyant sur les ressources de l'élève et prioriser les hypothèses explicatives. L'analyse de la vidéo est attendue pour repérer la motricité spécifique afin de justifier les transformations motrices visées dans une logique de processus de création artistique, quel que soit le style, en s'appuyant sur les conduites du débutant à l'expert. Il doit anticiper l'évolution de la situation et se projeter sur la séquence (étapes et évaluation de fin de cycle).

- La démarche d'intervention rend donc compte d'une situation qui doit évoluer pour accompagner l'élève et stabiliser les apprentissages. Elle permet non seulement de voir les élèves en activité avec des contenus d'enseignement très concrets pour eux, mais également le futur enseignant dans son placement/déplacement et ses régulations.

- Le candidat doit identifier plusieurs obstacles, les hiérarchiser et expliciter en quoi la situation permet de les dépasser. Le jury attend du candidat une projection sur les comportements moteurs typiques induits par la situation afin de justifier les régulations didactiques choisies (simplification, amplification, stabilisation, etc.) à partir de critères de réussites observables et adaptés au niveau des élèves. L'évolution de la situation doit accompagner l'élève dans ses apprentissages. La communication avec l'élève (langage, inducteur, consignes) et les repères de progression sont prioritaires pour offrir des perspectives d'évolution dans la situation. Des outils doivent être proposés pour faciliter ces transformations et rendre visibles les progrès. Le candidat identifie des obstacles potentiels liés à la situation et s'appuie sur des hypothèses explicatives pour imaginer la suite de la situation et se projeter sur la séquence. La démarche d'intervention doit révéler la recherche d'une motricité dansée adaptée aux attendus des textes officiels. Les interactions entre élèves peuvent être exploitées pour enrichir les apprentissages.

- La Forme Scolaire de Pratique doit témoigner de choix pédagogiques justifiés par le contexte : style de danse, objet d'enseignement ciblé, enjeux éducatifs, outil d'évaluation, ancrage culturel. L'évaluation finale doit valoriser et mettre en exergue les apprentissages dans tous les rôles et doit être pensée comme un outil dès la situation d'apprentissage. Une œuvre artistique adaptée au niveau de l'élève peut utilement enrichir la démarche.

- **Gymnastique**

- Les candidats doivent davantage mettre au cœur de l'épreuve leur proposition de situation et établir des liens entre la lecture de la motricité et la situation proposée au service de leur démarche d'intervention.

- Le jury attend du candidat une lecture globale du sujet pour faire émerger les hypothèses explicatives du comportement sur l'élément attendu.

- La démarche d'intervention doit mettre en avant les transformations visées. Il est attendu des justifications précises : textes officiels, théories de l'apprentissage, connaissances de l'activité au service de l'apprentissage scolaire.

- Il est nécessaire de se préparer à intervenir sur tous les agrès scolaires, mais aussi sur des éléments que l'enseignant pourra réellement rencontrer sur le terrain face à tous niveaux de pratique.
- Le jury déplore notamment le manque de connaissances des candidats quant à la biomécanique qui explique la motricité du gymnaste et permet de contribuer à la justification d'une situation.
- Les candidats doivent être en mesure de faire évoluer leurs propos dans la discussion avec le jury en fonction des nouveaux éléments émergents au sein de l'entretien.
- Le jury invite les candidats à se questionner dès la phase de préparation sur la faisabilité de la situation d'apprentissage qu'ils envisagent ainsi que sur les évolutions possibles de celle-ci afin de formaliser des propositions réalistes, accessibles et adaptées à l'élève concerné.

CA 4

- **Badminton**

- Le jury invite les candidats à se documenter, intervenir, observer des élèves en activité (EPS, AS, club) de différents niveaux (collège, lycée, SSS) pour visualiser et identifier des conduites typiques.
- Si possible, tester les situations, les formes scolaires de pratique, manipuler des variables didactiques (mettre en relation comportements d'élèves et des adaptations de l'enseignant).
- Une attention particulière doit être portée aux aspects tactiques et techniques des situations proposées. En ce sens, le candidat doit être en mesure de formuler des contenus d'enseignement techniques et tactiques précis, adaptés et pertinents.
- Afin d'asseoir la démarche d'intervention il est nécessaire pour le candidat d'être en mesure de se projeter à court, moyen et long terme dans le parcours de formation de l'élève en Badminton.

- **Basket-ball**

- Le jury invite les candidats à réfléchir à des situations d'apprentissage et des formes scolaires de pratique pleinement adaptées en prenant en compte l'amplitude du parcours de formation et les singularités des élèves (6ème à terminale, voie générale et technologique, voie professionnelle, AS et SSS).
- Le candidat doit être en mesure d'anticiper les réponses des élèves pendant et après la situation en ayant une vue globale des apprentissages qu'il est alors légitime de viser à court, moyen et long terme et de la progressivité qu'il souhaite instaurer.
- Notons que c'est l'analyse motrice qui doit orienter les propositions sur lesquelles s'appuie le candidat. Celui-ci doit être en mesure de proposer des contenus moteurs précis au regard des acquisitions attendues.
- Le candidat doit être en mesure de partir du « déjà là » pour construire ses propositions
- Les candidats doivent rester fonctionnels quant à l'utilisation de rôles sociaux. Ces derniers doivent être asservis aux transformations motrices.

- **Football**

- L'activité Football réunit des situations offensives, défensives et de transitions. Il s'agit donc de préparer l'ensemble de ces phases avec la même exigence, sans en négliger aucune.
- L'exploitation de la tablette, parfois totalement ignorée pendant l'exposé, est régulièrement jugée insuffisante pour expliquer et justifier les analyses réalisées ou les choix de transformations. Nous incitons les candidats à la mobiliser davantage, au cours de l'exposé comme au cours de l'entretien.

- Nous invitons les candidats à prioriser les contenus d'enseignement visés au regard des caractéristiques des élèves présents sur la vidéo afin d'éviter un catalogue par ailleurs souvent plaqué.
- Au-delà d'une situation d'apprentissage et de ses évolutions, une réflexion doit également être menée par les candidats sur les acquisitions visées à l'échelle de la séquence, au travers notamment d'une forme scolaire de pratique cohérente avec le sujet proposé.
- Nous constatons un pas en avant concernant la capacité des candidats à articuler les apprentissages moteurs avec les apprentissages méthodologiques et sociaux
- Nous invitons les candidats à ne pas évacuer le rôle de gardien de but qu'il peut être pertinent d'envisager dans certains sujets.

• **Handball**

- Se préparer à s'adapter à différents contextes scolaires (AS, SSS, collège comme lycée général et technologique ou lycée professionnel...) et différentes phases de jeu. Le niveau de prestation doit pouvoir être maintenu sur l'ensemble de l'épreuve afin d'articuler pleinement l'exposé et l'entretien.
- S'appuyer sur un cadre d'analyse et/ou des indicateurs et observables précis afin d'étudier l'ensemble de l'activité motrice des élèves de la vidéo. Il s'agit d'avoir une lecture fine des comportements pour repérer, différencier, hiérarchiser et argumenter les transformations visées.
- L'utilisation de la tablette numérique est une réelle plus-value pour les candidats qui la mobilise pour étayer leur analyse et mettre en relation les différentes hypothèses explicatives. Dans cette continuité, l'exploitation de la plaquette magnétique est un gain pour les candidats qui peuvent ainsi faire vivre leur situation et expliquer leurs choix didactiques et pédagogiques.
- Montrer dès l'exposé l'articulation entre l'analyse de la motricité et ses choix didactiques et pédagogiques pour témoigner de sa démarche d'intervention au service des transformations motrices, méthodologiques et sociales des élèves de la vidéo.
- Manipuler des connaissances variées et actualisées (scientifiques, techniques, technologiques, institutionnelles, culturelles), maîtriser les spécificités des différents contextes scolaires et phases de jeu permet de proposer des réponses adaptées, différenciées cohérentes et argumentées au service de la démarche d'intervention. S'appuyer seulement sur sa pratique personnelle de l'activité ne peut suffire à mobiliser les connaissances nécessaires à cette épreuve.
- Identifier les éléments saillants permettant de concevoir une forme scolaire de pratique opérationnelle garante de transformations motrices méthodologiques et sociales sur la séquence (avec par exemple des observateurs outillés pour rendre compte de la motricité des joueurs).
- Être à l'écoute du jury pour s'inscrire dans un échange constructif permettant de faire évoluer le propos tout au long de l'entretien.

• **Judo**

- Un cadre et des indicateurs précis sont attendus et nécessaires afin de procéder à une analyse pertinente. Nous invitons le candidat à se centrer sur les indicateurs les plus pertinents pour faire un choix clair d'axe de progression et argumenter pour le justifier.
- Si la notion de sécurité, selon le contexte de la vidéo, peut être abordée, nous conseillons aux candidats de l'évoquer ou l'analyser sans pour autant se focaliser dessus.
- Il est attendu que les contenus d'enseignement soient précis et détaillés afin de rendre les transformations visées opérationnelles.

- Il est indispensable de renforcer sa préparation sur les connaissances liées aux formes scolaires de pratique à savoir être en mesure d'envisager une pratique qui cible des apprentissages spécifiques, culturellement ancrée dans l'activité, avec une portée éducative et permettant une évaluation.
- L'écoute des propositions du jury, notamment pour faire évoluer la situation, la séquence, ou la proposition de forme scolaire de pratique est essentielle dans le but d'entrer dans un véritable dialogue professionnel. Une discussion riche n'est toutefois permise que si le candidat possède une connaissance fine de l'activité et un appui sur des étayages scientifiques, culturels et institutionnels. Cette connaissance permettra au candidat de justifier ses choix.
- Les connaissances des candidats relatives aux théories de l'apprentissage sont d'un meilleur niveau bien qu'elles ne s'avèrent pas toujours opérationnelles.
- Dans la mesure où l'évaluation porte sur l'intégralité de l'exposé et entretient la réorientation des propositions initiales du candidat n'est pas rédhibitoire.
- Pour finir il est conseillé aux candidats de répondre précisément et sans détours aux questions posées. En résumé, il est apprécié que le candidat soit pleinement à l'écoute du jury. Nous rappelons à ce sujet que le jury ne cherche pas à déstabiliser le candidat avec des questions pièges mais, au contraire, à le placer dans les conditions lui permettant de bonifier ses propositions.

• **Rugby**

Le jury invite les candidats à centrer leur préparation sur la capacité à :

- décrire et analyser une lecture vidéo de rugby scolaire, et envisager la motricité des élèves du débutant à l'expert.
- proposer une situation en lien explicite avec l'analyse de la motricité des élèves observés, prenant appui notamment sur les points forts observés sur la vidéo (à stabiliser, renforcer ou développer par exemple).
- faire évoluer la situation d'apprentissage initiale dans une perspective de faire progresser les élèves observés à l'échelle de la situation, et d'une séquence.
- justifier sa démarche d'intervention en tant que spécialiste de rugby grâce à des connaissances précises et complètes, adaptées au milieu scolaire.
- Anticiper les évolutions de la situation proposée dans l'exposé ainsi qu'une forme scolaire de pratique adaptée aux caractéristiques et besoins des élèves.
- établir un lien systématique entre le métier d'enseignant d'EPS (concevoir, animer, réguler, évaluer), le niveau des élèves, les situations d'apprentissages, les différentes formes de pratiques scolaires et sa vision du rugby scolaire.

• **Savate Boxe française**

- Il n'est pas attendu une présentation d'une leçon. La proposition doit cibler un objet d'enseignement et s'exprimer en premier lieu au travers d'une situation. Dans cette continuité la forme scolaire de pratique doit être anticipée par le candidat et doit pouvoir révéler l'objet d'enseignement ciblé.
- Il est impératif, pour le candidat, d'avoir une connaissance fine et experte de la motricité attendue en Savate Boxe Française afin de pouvoir cibler de façon concrète, réelle et hiérarchisée, les objets de transformation et ainsi faire progresser les élèves.
- La démarche d'intervention doit mettre en évidence les compétences professionnelles et permettre aux élèves de progresser quel que soit son niveau. En ce sens l'observation d'élèves en situation d'apprentissage scolaire et l'expérimentation de situations sont des préalables nécessaires pour consolider et s'assurer de la pertinence des propositions.

- **Tennis de Table**

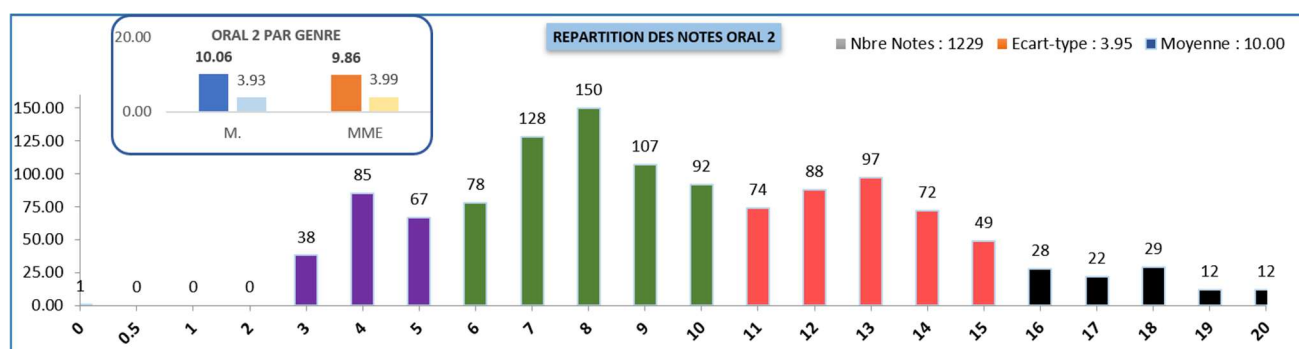
- Le jury conseille aux candidats de s'assurer de gérer leur temps de préparation d'une heure pour répondre avant tout à la question : proposer une situation adaptée à l'analyse effectuée. - Il est nécessaire de bien mettre en relation l'hypothèse explicative prioritaire, qui manque souvent de précision, avec la situation proposée (variables adaptées, indicateurs de réussite cohérents avec l'analyse, contenus d'enseignement priorisés, organisation du dispositif, rôles des élèves, rôle et interventions de l'enseignant...)
- Notons que l'exploitation active de la tablette est une réelle plus-value pour illustrer et mettre en valeur un ou plusieurs éléments saillants permettant d'opérationnaliser l'analyse.
- Nous invitons les candidats à présenter au jury des documents facilitant la compréhension (plan de l'exposé, axe de transformation souhaité, schémas clairs des situations, outils d'observation utilisés ...)
- Enfin, l'entraînement dans les conditions de l'épreuve semble fondamental (1h de préparation et 10 min d'exposé).

- **Volley Ball**

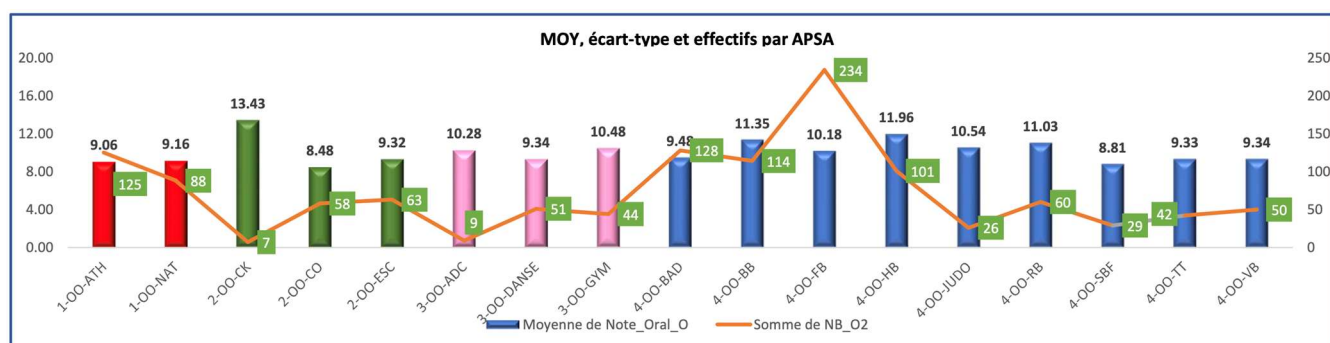
- Nous invitons les candidats, au cours de leur préparation, à traiter un maximum de sujets afin d'être en mesure de répondre aux spécificités et aux caractéristiques de profils d'élèves différents et de niveaux de jeux variés.
- Le candidat est invité à cibler sa réponse sur une situation décrite de façon complète et précise permettant de percevoir le fonctionnement des élèves et le rôle de l'enseignant. Il convient alors d'anticiper les évolutions permettant de répondre aux comportements moteurs probables au regard de l'analyse de la vidéo.
- Dans cette continuité le candidat est invité à se familiariser davantage avec la formalisation de formes scolaires de pratique révélatrices des apprentissages des élèves que la situation initiale a pu cibler.
- Il convient enfin pour le candidat de se questionner sur l'usage des variables didactiques au service des apprentissages des élèves à l'échelle de la situation mais aussi de la séquence et du parcours de formation.

3. Distribution des notes

Toutes spécialités confondues



Par APSA de spécialité



Prestations physiques

1. Organisation générale des épreuves

Parmi les quatre APSA retenues par le candidat, l'une est choisie au titre de l'activité de spécialité et sert de référence pour l'entretien de spécialité. Parmi les trois restantes, deux APSA dites de polyvalence sont tirées au sort par le jury. Elles relèvent obligatoirement de deux champs d'apprentissage différents et également distincts de celui de l'activité de spécialité choisie par le candidat.

Cette partie d'épreuve rassemble donc :

- Une APSA de « spécialité » (coefficient 1)
- Deux APSA de « polyvalence » (coefficient 0,5 et 0,5)

La moyenne des deux notes constitue la note de l'épreuve pratique affectée d'un coefficient 2.

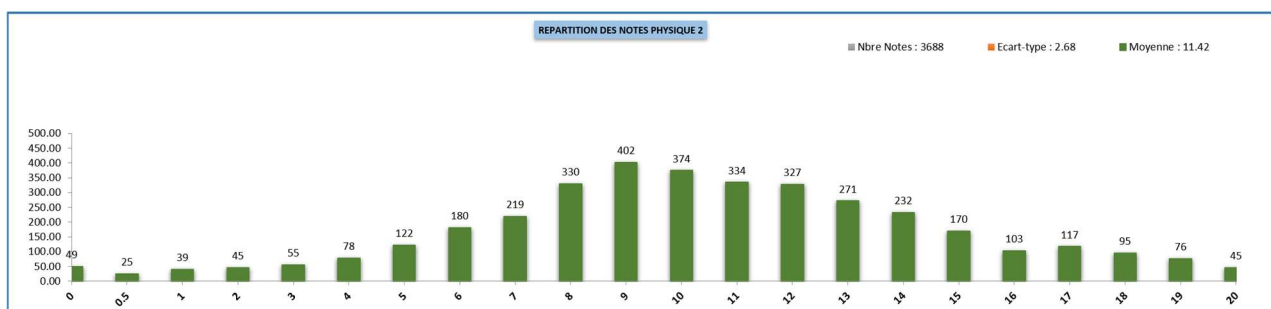
2. Enjeux des prestations physiques

Cette épreuve vise à vérifier que le candidat est capable d'envisager son exercice professionnel dans différents contextes et registres d'intervention. De façon plus précise, chaque épreuve engage le candidat à actualiser son plus haut niveau technique dans les activités physiques sportives et artistiques ainsi que des compétences professionnelles pour exercer le métier de professeur d'EPS. Concernant le niveau de prestation physique, nous soulignons notamment dans les pratiques du champ d'apprentissage 1, un niveau inquiétant des performances réalisées.

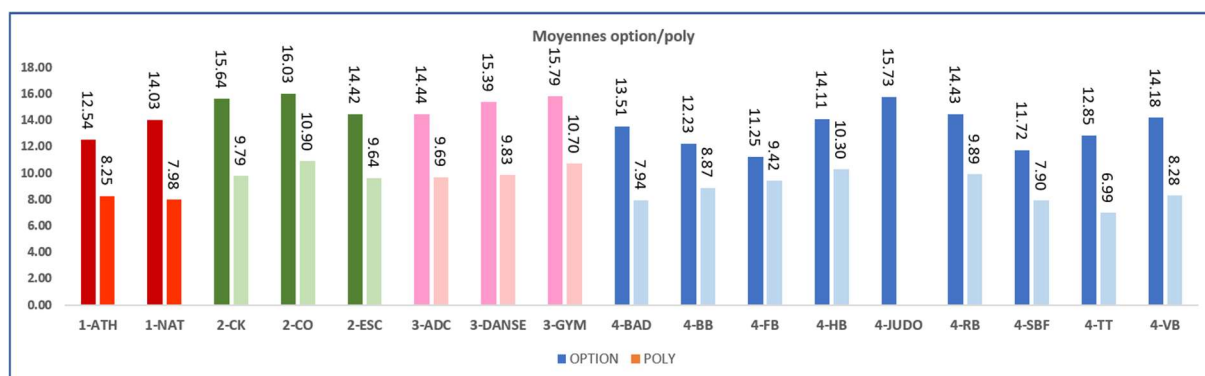
Afin de permettre aux candidats de mieux se préparer pour les sessions futures, sont rappelées pour chaque APSA (1) les conditions de l'épreuve, (2) les réponses types des candidats par niveau, et (3) des conseils de préparation pour améliorer la prestation physique et les compétences professionnelles en acte.

3. Distribution des notes

Toutes notes confondues (spécialités et polyvalences)



Notes de spécialités et de polyvalence (toutes spécialités confondues)



CA 1

La prestation physique en athlétisme

Rappel des conditions de l'épreuve

Les candidats réalisent deux épreuves athlétiques dont un concours (au choix entre pentabond et lancer de javelot) et une course (au choix entre 120m haies et 800m).

Sont évaluées :

- Leurs performances
- La conduite motrice sur les concours
- Leurs capacités à se préparer et à se connaître à travers l'annonce d'un projet de performance et l'analyse de leur prestation physique en course.

Bilan des évaluations

La prestation physique :

Le jury s'inquiète du manque de préparation, d'engagement dans les épreuves et de connaissances des candidats. Il ressort que 23% des candidats ont été hors barème sur l'une de leurs deux épreuves ! Certains candidats ne s'engagent pas dans une performance maximale au profit d'une volonté de respecter un projet (*exemple : impasse en concours pour assurer son projet, des ramenés au pentabond non réalisés pour ne pas dépasser son projet...*). Nous rappelons que l'essence du CA1 demeure la performance. Enfin du point de vue des connaissances en athlétisme le jury s'étonne par exemple de voir des javelots tenus à l'envers, du pentabond non respecté (4 bonds), ou de constater chez des candidats une méconnaissance des critères de validité d'un jet en javelot, des modalités de départ ou des règles de rabat au 800 m.

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Mobilisation structurée et élaborée des ressources - Qualités techniques efficientes permettant la transmission optimale d'énergie au corps ou à l'engin (Production/ Entretien/ Restitution/ Utilisation) pour la réalisation d'une performance de bon voire très bon niveau. - Ressources énergétiques très développées et gestion physique optimale.			
	Pentabond : Choix de planche approprié aux ressources du candidat, sauts équilibrés qui témoignent d'une très bonne maîtrise, un bon ramené. Le candidat est préparé à l'épreuve avec un équipement adapté, des marques identifiées. Exploitation du changement de planche au bénéfice de la performance du candidat.	Javelot : Choix de l'engin en fonction de ses caractéristiques. Le candidat montre une très bonne maîtrise de la course d'élan (marques identifiées, réelle prise d'avance des appuis) et du lancer (gestuelle technique efficiente)	120m Haies : Choix du parcours adapté aux ressources du candidat avec un nombre d'appuis préparé et spécifique à l'intervalle. Franchissement rasant et conservation d'une vitesse optimale.	800m : Préparation efficace. Candidat performant et préparé. Gestion de course adaptée et temps de passage exploité qui permet une régulation interne du candidat.
Bandeau 3	Mobilisation des ressources en mode adaptatif - Qualités techniques efficaces permettant la transmission d'énergie au corps ou à l'engin pour la réalisation d'une performance de bon niveau. - Ressources énergétiques développées et mobilisées mais gestion physique non optimale ou ressources énergétiques limitées avec une gestion physique optimale.			
	Pentabond : Choix de planche adapté aux ressources du candidat, sauts équilibrés qui témoignent d'une bonne maîtrise du geste global. La course d'élan est étalonnée et progressivement accélérée. Changement de planche en début de concours au regard de l'échauffement.	Javelot : Bonne maîtrise de la course d'élan et du lancer (gestuelle technique efficace avec une recherche de prise d'avance des appuis.)	120m Haies : Choix du parcours adapté aux ressources du candidat. Départ 1 ^{ère} haie étalonnée avec une création de vitesse. Adaptation aléatoire de la foulée au fil de la course. Franchissement majoritairement rasant et conservation d'une vitesse élevée.	800m : Allure soutenue. Préparation efficace, gestion de course adaptée, temps de passage qui permet une régulation d'allure du candidat.
Bandeau 2	Mobilisation des ressources en mode réactif et/ou « alternatif » -Bases techniques identifiées permettant une transmission limitée d'énergie au corps ou à l'engin pour la réalisation d'une prestation limitée. - Ressources énergétiques insuffisamment mobilisées, gestion physique aléatoire.			

	Pentabond : Planche connue et confirmée le jour J. Course d'élan aléatoire impliquant un ajustement important des foulées à l'approche de la planche. Le cloche pied est inefficace, les bonds sont assimilés à des foulées de course.	Javelot : Elan non calibré. Des lancers souvent non mesurables réglementairement. Légère prise d'avance des appuis, le candidat réalise un lancer de javelot avec une faible mise en tension musculaire.	120m Haies : Choix de parcours et course inter-obstacle aléatoires. Le candidat alterne sprint et saut de haie tout en cherchant la meilleure performance possible. Les bras sont équilibrateurs à chaque franchissement de haies. Oscillation importante du centre de gravité sur l'ensemble de la course.	800m : Ressources physiologiques peu développées faute de préparation et d'entraînement. Candidat qui ne maîtrise pas son temps de passage ni son projet de performance. La prestation physique est d'un niveau moyen.
Bandeau 1	Mobilisation inadaptée des ressources -Bases techniques inadaptées ne permettant pas la transmission d'énergie au corps ou à l'engin pour la réalisation d'une prestation de faible niveau. -Ressources énergétiques insuffisamment développées, gestion physique inadaptée.			
	Pentabond : Planche méconnue souvent choisie le jour J. Course d'élan inadaptée ne permettant de créer une vitesse optimale. Le cloche pied n'est pas maîtrisé, les bonds sont assimilés à des foulées de course.	Javelot : Essais non valides, mauvaise tenue de l'engin, élan non calibré. Aucune prise d'avance des appuis, le candidat réalise un jeté de javelot sans mise en tension musculaire. (Candidat qui lance sans élan au 3ème essai pour assurer une perf minimale)	120m Haies : Choix de parcours inadaptés. Fort piétinement à l'approche de la haie. Le candidat réalise une alternance de sprint inter-obstacle et de sauts au-dessus de l'obstacle. Fort déséquilibre lors du franchissement.	800m : Gestion de course aléatoire, peu de vitesse, candidat non préparé qui ne connaît pas son temps de passage ni son projet de performance. La prestation physique est subie et témoigne de faibles qualités physiques et physiologiques du candidat.

La compétence professionnelle en acte

Les projets de performances et l'analyse des prestations physiques en courses témoignent d'une connaissance de soi et d'une capacité à se préparer pour produire son meilleur niveau de performance. Les performances sont annoncées par les candidats au dixième près sur les courses et au centimètre près sur les concours.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

- Bien repérer les infrastructures en amont.
- S'entraîner sur toute l'année de préparation au concours pour développer et optimiser les ressources énergétiques sollicitées dans chaque spécialité athlétique et intégrer les fondamentaux athlétiques inhérents aux concours et courses choisis.
- Se tester régulièrement au cours de l'année sur les épreuves pour être capable de formuler un projet de performance révélateur de son niveau et analyser sa course au regard de la prestation physique que le candidat est capable de réaliser habituellement à l'entraînement.
- Participer à des compétitions en athlétisme pour vivre la gestion de l'effort physique durant un concours et ressentir les ressources mobilisées dans ce type d'effort compétitif.

- Avoir une pratique régulière pour ancrer des habitudes de pratique et préparer son corps à un effort exigeant et intense.
- Connaître le règlement inhérent à l'activité pour éviter des cas de disqualifications (départ au 800m, ligne de rabat au 800m, critères de validité d'un essai au pentabond et au javelot...)
- Bien lire le complément au programme qui donne des informations aux candidats sur les modalités des épreuves pratiques.
- S'équiper de pointes d'athlétisme.

Pour la compétence professionnelle en acte

- Être capable de suivre un programme d'entraînement permettant d'avoir une connaissance précise de ses capacités physiques pour formuler un projet cohérent et personnel.
- Se tester et s'éprouver sur les épreuves physiques pour pouvoir être capable d'analyser ses futures prestations.

La prestation physique en natation

Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve se déroule en bassin intérieur de 25m en référence au règlement World Aquatics en vigueur au moment de l'inscription au concours. Après un premier temps d'échauffement, tous les candidats passent leur épreuve du 200m NL, départ plongé. Les séries sont définies en fonction du temps d'engagement (temps d'engagement demandé lors du passage en chambre d'appel) et peuvent être mixtes. Un deuxième temps d'échauffement est proposé à mi-épreuve.

La prestation physique est appréciée au travers du temps réalisé et de l'optimisation des parties non nagées au service de la performance.

Les compétences professionnelles en acte sont appréciées à partir de l'adéquation du projet de temps avec les ressources du candidat, reflétant à la fois la qualité de sa préparation et la capacité à se connaître.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

		Barème indicatif Filles	Barème indicatif Garçons
Bandeau 4	Performance réalisée efficacement grâce à une préparation planifiée et une gestion optimale et efficiente de ses ressources	<2'40	<2'27
Bandeau 3	Performance recevable issue d'une préparation régulière réalisée avec des ressources satisfaisantes.	3'04	2'51
Bandeau 2	Prestation limitée issue d'une préparation ponctuelle non spécifique s'appuyant sur une partie de ses ressources.	3'34	3'19
Bandeau 1	Prestation réalisée avec une préparation insuffisante et peu de connaissances des principes d'efficacité de l'activité avec des ressources insuffisamment développées	>3'34	>3'19

Nous regrettons de constater que 5% des candidats se retrouvent hors barème sur la base de leurs performances, et que 8% sont sur les fourchettes les plus basses du barème, ce qui laisse présager un manque notoire de préparation.

La compétence professionnelle en acte

L'annonce du projet de temps en chambre d'appel révèle la qualité de la préparation du candidat (connaissance de soi en termes de performance personnelle et sur son état de forme).

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

- Il est attendu une qualité de préparation permettant la réalisation de la meilleure performance au regard des ressources ;
- Une attention particulière est portée sur l'optimisation des parties non nagées au cours desquelles une position hydrodynamique doit permettre une conservation et une création de vitesse.

Pour la compétence professionnelle en acte :

- Le candidat au regard de sa préparation doit être capable d'annoncer son temps sur le 200m NL en bassin de 25m et prendre en compte son état de forme tel que ressenti le jour de l'épreuve.
- La régularité d'allure entre le premier 100 mètres et le deuxième est valorisée
- L'entretien : À la fin de l'épreuve le candidat doit être en capacité d'évaluer la réussite de son projet appréciée à plus ou moins 4 secondes.

CA 2

La prestation physique en canoë-kayak

Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve comporte 3 parties distinctes, à savoir :

- Une prestation physique en eau calme (1 à 2 manches maximum) comportant 6 ateliers, dont 4 d'entre eux doivent être impérativement validés au cours d'une même manche) afin de pouvoir accéder à l'épreuve en eau vive.
- Une prestation physique en eau vive (0 à 2 en fonction du nombre de passages nécessaires en eau calme), comportant 4 « bonus » (portes optionnelles)
- Une compétence professionnelle en acte déclinée en 2 phases : d'abord en eau calme pour un retournement d'une embarcation (sit on top) suivi de sa mise en sécurité (retour au bord) ; puis en eau vive afin d'apprécier l'adéquation du projet « bonus » annoncé/projet réalisé, uniquement en 1^{ère} manche.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	La prestation physique fournie par le candidat traduit un haut niveau de techniques motrices (trajectoires tendues, optimisation des appuis et engagement physique total) et ce, à partir d'une lecture fine du milieu et du parcours, permettant de conserver voire d'accélérer la vitesse de son embarcation.
------------------	---

Bandeau 3	La prestation physique fournie par le candidat traduit un bon niveau de techniques motrices (trajectoires arrondies, combinaison efficace d'actions propulsives et rotatives et engagement physique conséquent), et ce à partir d'une lecture plutôt cohérente et pertinente du milieu et du parcours.
Bandeau 2	La prestation physique fournie par le candidat traduit un niveau de techniques motrices en construction (trajectoires parfois aléatoires, quelques actions frénatrices). Les dérapages du bateau sont fréquents du fait de l'absence d'appels et/ou de leur inefficacité. La lecture du milieu est partielle, ce qui engendre quelques déséquilibres.
Bandeau 1	La prestation physique fournie par le candidat traduit un faible niveau de techniques motrices (trajectoires et l'environnement sont subis, nombreuses actions frénatrices, des boussolles sur le parcours). Les ressources affectives du candidat pilotent ses actions, le conduisant le plus souvent à être en réaction et générant de nombreux déséquilibres, pouvant aller jusqu'au dessalage.

La compétence professionnelle en acte

Les prestations des candidats témoignent d'un niveau de pratique hétérogène quant aux 2 attendus. Tout d'abord, l'évaluation de la compétence professionnelle sécuritaire qui vise à retourner une embarcation jusqu'à sa mise en sécurité (retour au bord) laisse transparaître un faible investissement dans ce domaine. En effet, le positionnement du candidat à l'approche du retournement et surtout lors de la conduite de l'embarcation (poussée) semble indiquer que cette technique sécuritaire a été peu investiguée par les candidats (manque d'entraînement). Ensuite, l'évaluation de la compétence professionnelle qui vise à lire l'environnement « eau vive » pour s'y adapter de manière optimale en fonction de ses ressources montre que globalement les candidats ne sont pas assez ambitieux et s'engagent rarement à hauteur de leurs compétences sur les bonus. Une pratique régulière permettrait aux candidats d'apprécier encore plus finement les caractéristiques du milieu (courant, contre, zone de cisaillement, ...), en étant en adéquation avec leurs ressources et son niveau technique.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

Nous conseillons aux candidats de consacrer un temps de formation conséquent à la pratique du kayak, de manière à avoir le temps de se doter d'un répertoire de techniques motrices permettant de faire face à la diversité des attendus. Cela passe par la construction d'actions motrices spécifiques : dissociation motrice haut/bas (gestion de l'équilibre et ouverture du buste), circulaires, appels, travail des appuis dans l'eau, ... Cela passe également par la construction de repères externes et internes permettant la réalisation de trajectoires variées, générées par des stops (contraints, fin de bac ou en profondeur), des reprises (courtes, longues). Une formation qui doit être envisagée d'un point de vue individuelle et collective afin d'affiner la lecture de la motricité en lien avec celle de l'environnement (action/réaction) permettant de construire des liens de causes à effets, afin d'être en capacité de prévoir un itinéraire, mais aussi de pouvoir s'y adapter. En cela, la reconnaissance préalable du site de pratique (bassin de Vichy) semble être atout non négligeable. Enfin, un choix optimal de son matériel (volume du bateau, taille de la pagaie et du gilet...) sont des indispensables pour pouvoir pleinement s'exprimer en toute sécurité.

Pour la compétence professionnelle en acte

Au regard de la compétence professionnelle en acte attendue, nous conseillons aux candidats de s'entraîner à ramener efficacement une embarcation (remorquage SIT ON TOP).

S'entraîner en eau vive (classe 2/3) va permettre également aux candidats d'apprendre à mieux se connaître, développer leurs compétences et expertise motrices pour exploiter leur potentiel et être davantage pertinent et lucide dans leurs choix. La nécessité d'être autonome et pro-actif en cas de dessalage est également un élément à maîtriser.

La prestation physique en course d'orientation

Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve de course d'orientation doit permettre au candidat de révéler sa capacité à s'engager dans un milieu boisé pour réaliser un parcours imposé à son plus haut niveau de performance, selon 4 niveaux de difficultés à partir d'une carte aux normes IOF. Le chronométrage se fait à l'aide d'une puce électronique.

Il est attendu du candidat qu'il s'engage à son meilleur niveau tout en montrant qu'il est capable de gérer activement sa sécurité (notamment un temps de course maximal de 60 minutes pour les garçons et 70 minutes pour les filles) et d'analyser sa course.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Le candidat montre une capacité de déplacement organisée autour d'éléments précis, complexes et anticipés. Il effectue des azimuts précis à partir d'éléments ponctuels et de ligne de niveau 2. Le cheminement est planifié et conduit de manière efficiente.
Bandeau 3	Le candidat se déplace en utilisant des lignes directrices plus fines de niveau 2 avec des repères parfois imprécis et effectue des sauts. L'utilisation de la boussole n'est pas toujours efficace et adaptée au besoin. Des décalages subsistent entre une planification pertinente et une conduite d'itinéraire source d'erreur.
Bandeau 2	Le candidat se déplace sur des lignes simples, les arrêts sont nombreux et les repères sont proches des lignes. Il effectue de nombreux détours et a des difficultés à se recalier. La méthode POP n'est pas maîtrisée.
Bandeau 1	Le candidat se déplace uniquement sur des chemins. Le cheminement est approximatif avec beaucoup d'erreurs. Le candidat ne gère pas son temps de course.

La compétence professionnelle en acte

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Le candidat s'engage sur un parcours de niveau 4 (noir). Le candidat réalise une analyse réflexive et pertinente sur son vécu. Il fait preuve de connaissances élargies sur le vocabulaire et la légende.
Bandeau 3	Le candidat s'engage sur un parcours de niveau 3 (rouge). Il réalise une analyse explicite permettant d'interpréter son action, sa méthode et son ressenti. Il utilise un vocabulaire adapté à l'activité. La régulation permet d'identifier une piste de remédiation.
Bandeau 2	Le candidat s'engage sur un parcours de niveau 2 (bleu). Il réalise une analyse descriptive centrée sur l'action au détriment d'une régulation efficace.
Bandeau 1	Le candidat ne gère pas son temps de course. Il s'engage sur un parcours de niveau 1 (vert). Son niveau d'engagement est inadapté. Il subit l'environnement. Il ne valide pas le prérequis sécuritaire. Le candidat fait une analyse erronée de son activité. Il ne maîtrise pas le vocabulaire et les éléments de légende spécifiques à la course d'orientation

Conseils aux candidats

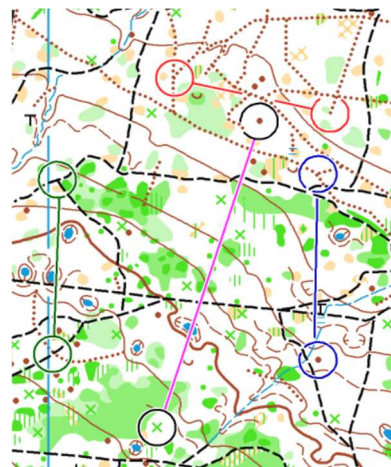
Pour la prestation physique

L'utilisation d'une montre ou d'un chronomètre (non connectée, sans système de géolocalisation) est obligatoire pour gérer son temps de course. Optimiser la minute de lecture de carte pour orienter sa carte, planifier et assurer son itinéraire. Maîtriser la méthode « POP » pour assurer son orientation et se recalculer rapidement. Maîtriser la connaissance des éléments de légende et des symboles de définitions de postes (IOF). La lecture du tableau de définitions sur la carte est primordiale pour connaître l'élément à trouver et le code du poste associé. La construction de l'itinéraire nécessite de prendre des points de décision, des points d'appuis et d'attaques précis, lignes d'arrêt pour assurer un déplacement sûr et éviter un déplacement anarchique. Rester focaliser sur sa course et ne pas se laisser influencer par les autres coureurs.

Exemple d'inter-postes pour chaque

Niveaux de parcours :

- Niveau 1 - vert
- Niveau 2 - bleu
- Niveau 3 - rouge
- Niveau 4 - noir



Pour la compétence professionnelle en acte

Optimiser le temps à disposition pour s'engager sur un niveau de difficulté supérieur et ne pas se limiter à aller vite sur un niveau simple.

S'engager sur un niveau adapté à ses capacités physiques et techniques.

Écouter et respecter les consignes de course.

L'analyse technique d'un ou plusieurs inter-postes doit permettre d'identifier les éléments clés de son parcours, d'explicitier les choix réalisés et d'envisager des pistes de progrès. La maîtrise du vocabulaire spécifique, de la connaissance des éléments de légende et des composantes d'un itinéraire est essentielle pour réaliser une analyse pertinente révélatrice d'une compétence professionnelle nécessaire au guidage des apprentissages des élèves. Les compétences attendues en course d'orientation doivent s'actualiser avec un matériel adapté.



La prestation physique en escalade

Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve comporte deux parties : La validation du prérequis sécuritaire d'assurage en moulinette puis un circuit. Le prérequis consiste à installer un système d'assurage type tube asymétrique, avec connecteur / mousqueton automatique, mettre en tension la chaîne d'assurage, se placer pour assurer en moulinette, bloquer une chute imprévue et redescendre le grimpeur. Un deuxième prérequis sécuritaire intégré au circuit concerne l'encordement réglementaire sur un harnais (double nœud de huit suivis d'un nœud d'arrêt, l'ensemble plaqué au double point d'encordement).

Le circuit est un enchaînement de trois prestations physiques : Il se compose d'un secteur voie (4 minutes 30 secondes maximum), un secteur bloc (5 minutes maximum) et à nouveau un secteur voie (4 minutes 30 secondes maximum). Dans les secteurs voies le candidat est invité à choisir une cotation du 4c au 6c. Dans le secteur bloc il faudra réaliser 4 blocs parmi 6 de niveaux croissants. Dans les voies et les blocs, une prise de zone est matérialisée, à l'usage de l'évaluation du jury. Entre ces parties (prérequis et circuit), un temps de lecture collective où les échanges sont possibles permet au candidat de choisir un projet de voie dans chacun des deux secteurs sachant que le candidat pourra modifier son deuxième projet après le secteur bloc.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Les candidats se sont entraînés à la fois en voie et en bloc pour grimper et valider les itinéraires proposés dans le 6ème degré. La gestion de l'engagement physique et émotionnel permet d'optimiser ses ressources sur chacun des secteurs en fonction de l'ouverture proposée. Le mousquetonnage est intégré au mouvement et conforme tout au long du circuit. L'escalade montre un répertoire technique varié dans l'utilisation des pieds avec une pose précise offrant une réelle efficacité des placements. Les choix d'itinéraires sont un compromis réfléchi entre enchaîner et performer au regard des ressources disponibles associées aux caractéristiques du support. Ces candidats abordent le secteur bloc avec expérience et lucidité, visible par des choix rapides et judicieux de blocs, une lecture permettant des essais qualitatifs.
Bandeau 3	Les candidats se sont préparés pour grimper et valider les itinéraires proposés avec une entrée la plupart du temps par le 5B ou 5C en voie et le niveau 2 ou 3 pour les blocs. La gestion de l'engagement physique et émotionnel permet d'effectuer une régulation cohérente entre chaque secteur en fonction de la réussite ou non du projet. Le mousquetonnage devient fluide et conforme tout au long du circuit. L'escalade montre la stabilisation d'une technique d'utilisation des pieds précise sur la pointe avec des placements cohérents avec l'ouverture. La gestion lucide du secteur bloc reflète un nombre d'essais limités dans des itinéraires sélectionnés au regard de ses points forts, de l'ouverture et des ressources énergétiques. Nous retrouvons ici des candidats capables de performer à la fois en voie et dans plusieurs blocs grâce notamment à la lecture et à une bonne gestion des récupérations.
Bandeau 2	Les candidats se sont préparés pour grimper et valider les itinéraires proposés de difficultés 4C à 5A en voie et niveau 1 en

	bloc. Toutefois la gestion de l'engagement physique et émotionnel ne permet pas le maintien de ce niveau sur l'ensemble des trois secteurs. Quelques difficultés de mousquetonnage, souvent associées à la fatigue dans le dernier secteur. L'escalade montre un début d'utilisation des pieds sur la pointe et des placements induits par l'ouverture. Ces comportements restent non systématisés et aléatoires sur l'ensemble de la prestation. La gestion des essais sur le secteur bloc révèle un manque d'expérience (« essais mitraillettes » sans repos.)
Bandeau 1	Dans ce bandeau nous retrouvons deux profils de candidats. Le premier étant l'ensemble des candidats n'ayant pas validé les prérequis sécuritaires nécessaires à l'enseignement futur de l'activité escalade détaillés dans le complément de programme. Le second correspond à des candidats ayant validés les prérequis mais pas ou trop peu préparés, ceci se traduisant par une escalade qui ne permet pas de valider les itinéraires (voies et/ou bloc) avec la difficulté minimum exigible. De nombreuses erreurs de mousquetonnage (sens, yoyo.) L'escalade est basique avec traction en force des bras, les placements vont à l'encontre du support et l'utilisation des pieds reste anecdotique.

La compétence professionnelle en acte

Concernant les prérequis sécuritaires : Nous regrettons que 6,54% des candidats ne valident pas les prérequis sécuritaires nécessaires à l'enseignement de l'escalade en milieu scolaire. La majorité des candidats s'est préparée sans toutefois automatiser les gestes sécuritaires, souvent dégradés par les émotions, le stress généré par le concours.

Concernant les choix et validation d'un projet d'itinéraire : L'ensemble des candidats accédant au circuit valide un projet de voie et plusieurs blocs.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

Pour le temps de lecture : Le temps imparti doit permettre d'effectuer des choix de voies et de blocs à partir d'une fourchette de cotations proche de votre niveau maximal. Pour cela, il est essentiel de bien se connaître, de s'être entraîné à lire une voie et un bloc au sol dans un temps contraint. Nous vous conseillons d'insister sur le premier secteur du circuit.

Pour le circuit : L'enchaînement des temps de grimpe et de récupération chronométrés (6 minutes) lors de votre préparation est essentielle pour apprendre à gérer vos ressources sur trois secteurs. Enchaîner des voies pour augmenter votre capacité à récupérer entre les secteurs et gérer le nombre d'essais effectués en bloc vous permettront un engagement optimal sur l'ensemble des secteurs. S'entraîner spécifiquement en bloc pour développer une motricité fine adaptée à cette modalité d'escalade.

Un travail sur le mousquetonnage réglementaire et sécuritaire est indispensable pour la réussite de l'épreuve.

Pour la compétence professionnelle en acte

Pour les prérequis sécuritaires, il faut maîtriser l'installation d'un système d'assurage type tube asymétrique type Verso et connecteur / mousqueton automatique sur un harnais à double point d'encordement, et l'assurage en moulinette (à la montée, lors de la chute et à la descente). Il est essentiel d'avoir automatisé ces gestes pour pouvoir les réaliser en situation de concours.

Concernant le prérequis d'encordement, il faut réaliser un double nœud de huit suivis d'un nœud d'arrêt, l'ensemble plaqué au harnais, la corde devant passer dans les deux points d'encordement du

harnais. Nous conseillons de vous entraîner sur ce type de **harnais double pontet** pour automatiser l'encordement.

Concernant le choix et validation d'un projet d'itinéraire, nous conseillons de choisir des itinéraires (cotations, styles, configurations de reliefs) en fonction de l'ensemble de vos ressources. Ceci doit vous permettre de valider au moins une voie et plusieurs blocs.

CA 3

La prestation physique en art du cirque

Rappel des conditions de l'épreuve

Les candidats proposent un solo d'une durée de deux minutes (2') à deux minutes trente secondes (2'30), s'appuyant sur une note d'intention (cf. complément programme). À la suite de cette première partie d'épreuve, des collectifs sont formés par le jury. La création de la pièce collective repose sur des inducteurs guidant le processus de création des candidats (cf. complément programme). Ce numéro d'une durée de deux minutes à deux minutes trente (2' à 2'30), sera accompagné d'un titre. Un monde sonore d'une durée de 2'30 est proposé (sans pénaliser une proposition qui se terminerait avant 2'30)

Bilan des évaluations

Le jury constate un manque de préparation de quelques candidats. Pour une grande partie d'entre eux le numéro est préparé mais les engagements qu'ils soient moteur, émotionnel et/ou artistiques sont exploités de façon successive, isolée ou intermittente. Le jury observe parfois une dérive quant à la qualité de l'engagement corporel « oublié » derrière une utilisation non pertinente de matériel, ainsi qu'une culture corporelle et artistique limitée. A ce titre, le catalogue de matériel n'est pas à rechercher voire à proscrire sauf au service d'un propos réfléchi et abouti.

Le jury regrette l'absence d'un engagement corporel virtuose qui articule un haut niveau de difficulté, une grande variété de formes ainsi qu'une grande originalité.

Attention toutefois, les démonstrations techniques déconnectées de l'interprétation d'un projet artistique ne valorisent pas le candidat, au même titre qu'une absence totale de propositions techniques circassiennes.

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Les candidats présentent un projet abouti, original, spectaculaire et / ou singulier à travers une virtuosité corporelle expressive, à la fois technique et émotionnelle. Les réchappes, lorsqu'elles sont nécessaires, sont totalement intégrées à l'interprétation. La note d'intention est soignée, titrée et pertinente.
Bandeau 3	Les candidats présentent un projet soigné et en adéquation avec leur propos associé à une interprétation corporelle engagée comportant une prise de risque à la fois technique et affective. L'utilisation de réchappes permet de conserver une présence engagée et continue au sein de la prestation artistique. La note d'intention est soignée et titrée.
Bandeau 2	Les candidats présentent un projet basique et/ou appliqué dans l'interprétation mais peu lisible et/ou sans réelle prise de risque. Le propos n'est pas tenu jusqu'au bout de la prestation, juxtaposition des moments, la prestation est inégale.

	La note d'intention ne suscite pas la curiosité.
Bandeau 1	Les candidats présentent un projet simpliste, voire non abouti, ou caricatural. L'interprétation présente un corps « absent » et de trop nombreuses chutes (de corps ou d'objet) témoignant d'un manque de préparation et/ou de maîtrise au niveau de la motricité expressive. Un grand nombre d'objets ou l'absence totale de propositions (manipulation d'objets, acrobaties) ne rentre pas dans le registre circassien attendu. La note d'intention est inutile, inexistante ou ne porte pas le propos.

La compétence professionnelle en acte

Les meilleurs candidats sont force de proposition. Ils sont à l'écoute et en mesure de rebondir et d'affiner les propositions de chacun. Une juste utilisation de l'espace entre les groupes est attendue. La précision du vocabulaire, l'originalité et la diversité des propositions témoignent des connaissances des candidats et de leurs capacités à composer.

Généralement, l'exploitation des matériels de chaque solo est au service du projet artistique et appuie le propos de façon cohérente en lien avec les inducteurs imposés

Toutefois l'écriture reste très souvent basique sur le fond et pauvre sur la forme. L'exploitation des inducteurs, de la relation à l'autre, des procédés de composition et des paramètres du mouvement font parfois défaut. La restitution est menée à terme, souvent lisible, mais le jury constate parfois un manque d'engagement dans une véritable motricité circassienne.

Le jury regrette que les candidats proposent peu de réponses collectives engageant des portés, des contacts.... Le jury les engage à se former à ces techniques pour les maîtriser de façon sécuritaire et les réinvestir en lien avec les inducteurs proposés.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

La prestation individuelle singulière doit être maîtrisée. Elle nécessite donc un temps conséquent de préparation permettant une exploration artistique approfondie, qui s'enrichit au fil des trouvailles, des apports culturels et circassiens. L'exploit créatif, qu'il soit corporel, artistique et technique a une place privilégiée dans les arts du cirque, et ce, au service d'un propos artistique. Sortir d'une logique cumulative de présentations de techniques sans lien avec le propos est attendu : faire du cirque, ce n'est pas faire tout le cirque.

La prestation se nourrit en créant « à la manière de », en s'appuyant sur une œuvre contemporaine (spectacle, visuel, plastique...) de façon à entrer pleinement dans un processus de création artistique. Elle s'appuie sur une note d'intention concise faisant apparaître des mots clés en lien avec les propositions corporelles du numéro.

Il apparaît plus pertinent de présenter un numéro dans une seule famille et une discipline maîtrisée plutôt que de chercher à en démontrer plusieurs juxtaposées et plus ou moins maîtrisées. Nous rappelons, à ce titre, que l'acrobatie est aussi une des bases du cirque contemporain.

Si plusieurs familles s'enchaînent ou se combinent, elles sont amenées dans une dynamique renforçant le propos et son traitement virtuose.

Le costume de scène doit être au service du numéro et de la création d'un univers plus poétique et singulier que figuratif. Les chaussettes, bijoux, montres... sont proscrits pour des raisons de sécurité.

Le mode narratif, théâtralisé ou illustratif est un premier niveau de présentation. Nous attendons du candidat qu'il le dépasse pour une présentation plus élaborée et plus subtile. La relation note d'intention - numéro doit être cohérente, pertinente et adaptée aux ressources du candidat.

L'écriture du numéro est pensée en fonction de ses qualités, voire de ses singularités, avec un début, un développement et une fin construite et identifiable (tenir la position de fin ou sortir de scène).

Le numéro doit être précisément construit selon un temps (Cf. complément programme) et un espace délimité (12m x 10m) qui peut intégrer l'exploitation des sorties à cour et à jardin seulement en début

et en fin de numéro. Pour rappel, la notation de la prestation débute au signal du jury, le temps d'installation, même théâtralisé n'est pas valorisé.

Pour la compétence professionnelle en acte

Le regard des candidats sur les autres prestations peut permettre de cibler des moments forts, pouvant servir ensuite la création collective.

La prise en compte des inducteurs doit être une priorité dans la phase de créativité.

L'écriture de la pièce collective doit intégrer la relation à l'autre dans toutes ses dimensions (acrobatie, équilibre, poids de corps...). Par ailleurs, il est nécessaire que les candidats explorent, fassent des choix, mémorisent, répètent, affinent et prennent de la hauteur sur leur prestation.

La prestation physique en danse

Rappel des conditions de l'épreuve

Deux temps structurent l'épreuve :

- Temps 1 : solo d'une durée de 1'15 à 1'45 en lien avec une œuvre référencée. Le solo s'appuie sur une note d'intention, comprise comme un argument chorégraphique. Celui-ci positionne le candidat dans un bandeau de notes ;
- Temps 2 : Constitution de duo ou trio pour composer une nouvelle chorégraphie d'une durée de 45'' à 1', en silence, qui s'appuie sur des soli initiaux de chaque candidat pour une nouvelle composition. La construction et la restitution du duo ou trio permettent de compléter la note initiale.
- La note finale est individuelle.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Danseur.se SENSIBLE / VIRTUOSE / INCARNE.E Sortie de l'axe vertical avec mobilisation de la colonne vertébrale, coordination et dissociation segmentaire, appuis stables avec prise de risque, amplitude maximale des mouvements liés à une interprétation sensible.
Bandeau 3	Danseur.se IMPLIQUE.E / VIVANT.E / PRESENT.E Jeu autour de l'axe, appuis variés, des dissociations, mouvements amples et précis. Engagé dans un rôle, regard signifiant.
Bandeau 2	Danseur.se APPLIQUE.E / PRUDENT.E / RECITANT.E Axe vertical préservé, appuis précis (mais souvent 2 pieds) Mouvements plutôt lents avec trajets moteurs clairs. Formes simples et juxtaposées. Peu de respiration, regard placé.
Bandeau 1	Danseur.se BROUILLON / HESITANT.E / EFFACE.E Formes simples, du quotidien et / ou non maîtrisées, appuis fuyants, réceptions lourdes... trajets moteurs brouillons. Danse gymnique, formelle, uniforme, mécanique, neutre. Récite sa danse, compte, chante... Perte de présence.
Bandeau 0	Danseur.se DESENGAGE.E / CARICATURAL.E / DECONNECTE.E Motricité globale non maîtrisée voire traumatique, gestes parasites répétés.

La compétence professionnelle en acte

Les meilleurs candidats sont force de proposition, bienveillants, utilisent une terminologie précise et spécifique et ont un regard extérieur qui permet une nouvelle écriture chorégraphique (les soli fusionnent). Ils font état d'une prise de risque *optimale* et engagée au niveau physique et émotionnel. D'autres candidats, suiveurs, coopèrent avec une terminologie peu adaptée à l'activité en juxtaposant de courts extraits de leurs soli initiaux. Ils prennent peu de risques (relations physiques souvent distales ou contact(s) prudent(s)).

Rares sont les candidats qui restent « passifs », refusent les propositions et s'engagent sans relations clairement identifiables au sein du collectif.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

Le corps : Trop de candidats restent dans une danse posturale, verticale (peu d'exploitation de la kinesphère), avec une gestuelle périphérique. Il leur est recommandé de mobiliser toutes les parties du corps pour dissocier, initier, isoler le mouvement en cherchant des contrastes de temps, d'espace et d'énergie, en lien avec la symbolique de leur propos. Il s'agit pour d'autres de s'affranchir d'une théâtralité excessive ou d'une relation primaire à un objet et/ou à la musique, de proposer un véritable engagement corporel. Les progrès passent par une pratique régulière et réfléchie, ainsi que par une distanciation symbolique aux œuvres.

Le propos : Les pratiques et signatures gestuelles personnelles doivent s'inscrire dans une démarche artistique, au service d'un propos chorégraphique. La note d'intention comprend l'œuvre support (ou un extrait), son titre, le nom de l'artiste, et les 10 6 mots clés maximum s'y rapportant (sans texte, schéma...etc). De nombreux candidats utilisent les mêmes œuvres (Guernica, la colonne brisée de Frida Kahlo, le voyageur contemplant une mer de nuages de Friedrich...), ce qui ne permet pas de se démarquer.

Elle La note d'intention comprend également le titre de la chorégraphie et celui du support musical. Le jury recommande de soigner le choix et le montage du support sonore en le calant sur le temps du solo (pénalités). De nombreux candidats sont en avance sur la musique en fin de prestation. Nous leur conseillons de prendre des repères sur la musique et à défaut de continuer leur gestuelle pour éviter de rester immobile en attendant la fin de la musique.

Trop de candidats n'ont pas de tenue en lien avec le propos chorégraphique ou avec un lien naïf. Il est conseillé de sortir d'une danse trop narrative en lien avec la représentation de l'œuvre. Le jury recommande de porter un regard sur l'œuvre qui soit en lien avec ses couleurs, lignes, formes, évocations poétiques etc...Enfin, marquer la fin du solo, enlever les bijoux et les chaussettes (sauf scénographie spécifique), et s'interroger sur le placement et l'intention du regard.

Pour la compétence professionnelle en acte

Sur le long terme, les candidats doivent se préparer collectivement pour affiner leur regard extérieur (chorégraphe) et créer en temps contraint mais également incorporer les procédés et les relations entre partenaires (poids, contrepoids, contacts, regard, espace, temps...). En lien avec ce travail corporel, l'utilisation régulière d'une terminologie spécifique à l'activité permettra une formalisation et une communication efficace entre les partenaires pendant la phase de composition. Il est attendu des candidats qu'ils s'expriment clairement, distinctement et à voix haute lors de leurs échanges afin que chacun puisse saisir la teneur de leurs propos. Il est attendu également de questionner sa posture dans le groupe (qualité d'écoute, force de proposition, ...) ;

Dès la phase de soli, les candidats sont invités à observer leurs partenaires potentiels (groupe pair ou impair) pour se saisir des éléments saillants à réinvestir dans leur composition collective ;

Les moments saillants des soli respectifs constituent des ressources pour la composition, mais ne doivent pas être envisagés comme des éléments figés à assembler. Les réécritures les plus abouties sont souvent celles qui s'autorisent à transformer les matériaux d'origine et à explorer de nouvelles modalités de relation entre les danseurs (contacts, portés, unissons, décalages, etc.) afin de construire

une écriture véritablement commune. Les tenues et la scénographie des soli peuvent être revisitées au service des duos-trios.

Pour la présentation des duos / trios, malgré les rappels lors de l'épreuve, certains candidats oublient d'annoncer le titre du duo ou trio au jury avant leur passage (ce qui leur vaut une pénalité).

Il faut répéter le duo / trio et se chronométrer pour s'assurer de respecter la fourchette de temps imposé, sous peine de pénalité.

La prestation physique en gymnastique

Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve se déroule en deux parties :

- Une performance liée à une réalisation individuelle d'un parcours gymnique, sur un praticable aménagé, répondant à 5 exigences de composition.
- Un travail en binôme/trinôme dans lequel le « candidat coach » est amené à faire progresser son « candidat gymnaste » en lui proposant des remédiations ou évolutions sur une exigence choisie comme prioritaire, suite à l'observation du parcours gymnique réalisé par le « candidat gymnaste ».

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Adéquation entre projet et réalisation. Exigences à un haut niveau de difficultés. Éléments complexes avec une bonne qualité d'exécution.
Bandeau 3	Projet efficace. Exigences toutes présentes mais parfois d'un niveau hétérogène. Éléments plus difficiles intégrant le plus souvent des phases d'envol, enchaînement fluide
Bandeau 2	Projet faible et/ou mal exécuté. Difficultés peu élevées en cotation, les éléments prennent un peu d'amplitude, Maitrise d'exécution encore insuffisante. Enchaînement d'éléments juxtaposés.
Bandeau 1	Pas de projet ou projet inadapté. Éléments de difficulté faible et/ou non reconnus avec beaucoup de fautes d'exécution dans chacune des exigences. Peu d'exigences reconnues.

La compétence professionnelle en acte

Ce qui est attendu :

Un choix d'exigence pertinent et adapté par le « candidat coach » résultant de l'observation de la prestation du « candidat gymnaste » lors de son parcours gymnique. Des remédiations ou évolutions adaptées, riches et précises (notamment les MAP (manipulations/aides/parades), l'aménagement matériel et/ou les consignes) qui permettent d'envisager un progrès. La présence, le dynamisme et la qualité des interactions du « candidat coach » sont appréciés par le jury.

Niveau intermédiaire :

Des « candidats coach » qui choisissent une exigence qui n'est pas prioritaire au regard du passage du « candidat gymnaste » ou qui choisissent une exigence adaptée mais dont la justification n'est pas pertinente. Des remédiations ou évolutions qui pourraient être pertinentes mais utilisées à mauvaise escient ou dont les consignes ne sont pas suffisamment précises pour envisager un réel progrès. Des interactions de qualité limitée caractérisent les candidats du niveau intermédiaire. Le temps imparti est difficilement exploité dans sa totalité. En cas de réussite rapide du candidat gymnaste, les évolutions sont peu envisagées.

Niveau insuffisant :

Des « candidats coach » qui choisissent une exigence inadaptée au regard du passage du « candidat gymnaste ». Des remédiations ou évolutions génériques, plaquées ou qui ne répondent pas au problème soulevé. Des problèmes de sécurité peuvent être observés. Des interactions difficiles voire

inexistantes, des « candidats coach » trop éloignés physiquement du « candidat gymnaste », les MAP sont inexistantes.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

S'appuyer sur le code CAPEPS pour choisir judicieusement le niveau de difficulté des éléments en fonction de ses capacités et des exigences à remplir. Tout élément supplémentaire est inutile.

Le candidat doit anticiper l'orientation du module et/ou du mini trampoline avant de commencer sa prestation, celui-ci ne pourra pas être déplacé lors de son passage.

Un élément non reconnu peut être répété pour la reconnaissance de l'exigence mais il n'est pas nécessaire de refaire un élément validé même s'il est réalisé avec de nombreuses fautes.

Apporter une attention particulière à l'exécution du parcours : jambes tendues et serrées, alignement et gainage du corps, hauteur des réalisations, réceptions stabilisées...

Soigner les postures et les déplacements.

S'assurer de la reconnaissance de toutes les exigences à leur plus haut niveau de difficulté tout en assurant la maîtrise de leur exécution. Une attention particulière sera portée sur la réalisation :

- de l'ATR : un alignement des segments est attendu en position renversée (bras-tronc et jambe-tronc).
- Des franchissements : ils doivent se faire avec une impulsion une jambe pour être reconnus afin de ne pas rompre le déplacement. La réception est également attendue sur une jambe pour le même principe.

Le candidat doit orienter son module avant son passage.

- Des séries acrobatiques : une série implique l'absence de temps d'arrêt ou de pas intermédiaire
- Des séries de sauts (qu'il ne faut pas confondre avec des liaisons gymniques) : une série implique l'absence de temps d'arrêt ou de pas intermédiaire :
- Pour une réception 2 pieds lors du 1er saut : une impulsion deux pieds est requise.
- Pour une réception sur un pied lors du 1er saut : la jambe libre peut devenir jambe d'appui ou elle peut se poser à côté de la 1ère jambe pour réaliser une impulsion deux pieds lors du 2nd saut.

Choisir une tenue vestimentaire proche du corps : shorty et cycliste autorisés pour les candidates et candidats, Tee-shirt proche du corps (les tee-shirts larges ne sont pas autorisés), sous-vêtements non visibles. Les bijoux (bracelet, colliers, anneaux d'oreille) doivent être enlevés.

Pour la compétence professionnelle en acte

Le choix de l'exigence à retravailler par « le candidat coach » doit être justifié au regard de la prestation du « candidat gymnaste » et non pas plaqué en fonction de ses préférences.

Lorsque l'ensemble des exigences est reconnu avec un bon niveau de maîtrise, il est possible d'identifier des évolutions d'éléments.

La mise en place du matériel ou de la MAP doit permettre un pas en avant en lien avec l'observation et l'objectif fixé.

Les contenus énoncés doivent être précis et avec un vocabulaire adapté pour améliorer les placements et actions du gymnaste et amener un progrès.

Le « candidat coach » doit assurer la sécurité du « candidat gymnaste » : s'assurer des prérequis, mise en place de tapis, d'aide ou de critères adaptés.

Le « candidat coach » doit tenir compte des réactions de son gymnaste et proposer des adaptations ou évolutions si nécessaire. Il pourra être demandé au « candidat coach » d'envisager une remédiation sur un autre élément.

La prestation physique en badminton

Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve se déroule en trois phases, toutes évaluées : une première phase « OBSERVATION », une seconde phase de « BRASSAGE » selon une formule « ronde suisse » en 11pts joués et enfin une dernière phase de matchs en 21 pts autour de la forme scolaire de pratique des « 7 zones ».

Au cours de ces trois phases, chaque candidat(e) est évalué(e) sur son niveau d'activité motrice à chaque match. Des indicateurs d'efficacité sont en outre prélevés tout au long de l'épreuve afin d'obtenir un positionnement plus précis.

La dernière phase de l'épreuve est également l'occasion d'évaluer la capacité de chaque candidat(e) à arbitrer un match, à tenir une fiche d'observation et à mettre en œuvre un projet tactique.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Les candidat(e)s de ce niveau mettent en œuvre une motricité qui peut être caractérisée d'efficiente. La mobilisation de leurs ressources est structurée et élaborée. Ils produisent un jeu complet, à haut niveau d'incertitude grâce à leur capacité à masquer les frappes, dans différents secteurs de jeu. Ils sont capables de neutraliser voire inverser le rapport de force, même en situation de retard.
Bandeau 3	Les candidat(e)s de ce niveau mettent en œuvre une motricité qui peut être caractérisée d'efficace. La mobilisation de leurs ressources est adaptative. Ils parviennent à construire le point et à créer des situations favorables qu'ils exploitent selon plusieurs schémas technico-tactiques en situation de faible pression temporelle.
Bandeau 2	Les candidat(e)s de ce niveau mettent en œuvre une motricité en réaction ou de manière opportuniste. La mobilisation de leurs ressources se fait de manière partielle ou alternative et ils parviennent peu à faire basculer le rapport de force en leur faveur. Ils sont capables d'exploiter de manière simple ou stéréotypée des situations favorables.
Bandeau 1	Les candidat(e)s de ce niveau mettent en œuvre une motricité qui peut être caractérisée d'inefficace. La mobilisation de leurs ressources est insuffisante ou inadaptée pour faire basculer le rapport de force en leur faveur. Ils parviennent difficilement à assurer l'envoi et le renvoi régulier du volant dans le terrain adverse. Les possibilités techniques et les intentions tactiques sont très limitées. Le règlement est parfois méconnu.

La compétence professionnelle en acte

La compétence professionnelle en acte est évaluée au travers de la capacité à opérationnaliser un projet visant à valider le plus de zones possibles dans les deux matchs de la dernière phase, de même que d'assurer le rôle d'arbitre.

Concernant ce dernier point, les meilleur(e)s candidat(e)s sont ceux et celles qui maîtrisent suffisamment le règlement de l'activité pour assurer la fiabilité des décisions, qui sont capables de renseigner une fiche d'observation simple en temps réel et de s'appuyer dessus pour réaliser des annonces claires.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

Le jury insiste sur la nécessité de pratiquer régulièrement l'activité tout au long de la préparation des candidats afin d'acquérir une motricité spécifique au badminton. Il est conseillé d'avoir vécu plusieurs fois la forme scolaire de pratique des « 7 zones » durant cette préparation.

Il est conseillé de débiter l'échauffement général dès l'arrivée dans le gymnase (avant l'appel), afin de démarrer l'échauffement avec raquette rapidement et chercher à montrer son plus haut niveau de compétences dans l'activité dès le début de l'épreuve.

Le niveau de chaque candidat(e) étant positionné tout au long de l'épreuve, il est nécessaire de conserver un niveau d'engagement le plus important et constant possible, à travers les différentes phases.

Un matériel et une tenue règlementaire sont nécessaires. Des chaussures de salle adaptées à la pratique du badminton sont fortement conseillées pour des raisons de sécurité et d'efficacité dans les déplacements.

Pour la compétence professionnelle en acte

La maîtrise du règlement de l'activité est incontournable, notamment en lien avec la partie « arbitrage » de l'épreuve, qui est évaluée. Un niveau de compétences équivalent à celui d'un jeune arbitre assimilé académique UNSS est attendu (différentes ressources vidéos ainsi que le « livret du jeune arbitre académique » peuvent-être un point d'appui dans la préparation de l'épreuve et notamment acquérir le vocabulaire adapté).

Le jury conseille aux candidat(e)s de se mettre en situation d'arbitrer et de tenir une fiche d'observation régulièrement durant l'année, notamment dans le cadre de la forme scolaire de pratique des « 7 zones ».

La prestation physique en basketball

Rappel des conditions de l'épreuve

Après l'échauffement, l'épreuve commence et se divise en 2 temps :

- Temps 1 : un 3X3 sur demi terrain. Les candidats arbitrent et gèrent le score lors de ces rencontres.
- Temps 2 : un 4X4 sur tout le terrain.

Avant le début des rencontres en 4x4, les candidats formalisent par équipe un projet de jeu à l'écrit (à l'aide de schémas et d'une intention tactique prioritaire dégagée) et le mettent en œuvre lors d'une première rencontre.

Au terme de la première rencontre, les candidats sont évalués lors d'un échange de 3 minutes environ avec un jury sur sa prestation individuelle au sein du collectif lors de l'opposition qui vient de se dérouler. Les candidats ont ensuite la possibilité de réguler voire d'établir un nouveau projet de jeu en fonction des informations prélevées lors du premier match, et le mettre en œuvre lors d'une seconde rencontre.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Le candidat possède un volume de jeu et le potentiel lui permettant de faire basculer le rapport de force en sa faveur dans un registre large offensif et défensif. Il est capable de diversifier son jeu en fonction du rapport du force. La mobilisation de ses ressources lui permet de performer durant toute l'épreuve. Activité motrice experte
Bandeau 3	Le candidat fait souvent basculer le rapport de force en sa faveur mais dans un registre préférentiel offensif et défensif. Il s'appuie sur des actions prioritaires en attaque et en défense. La mobilisation de ses ressources lui permet de performer sur une grande partie de l'épreuve. Activité motrice enrichie
Bandeau 2	Le candidat fait rarement basculer, ou de façon aléatoire le rapport de force en faveur de son équipe. Son impact dans le jeu est limité en attaque ou en défense Il possède un bagage technique limité Activité motrice ordinaire
Bandeau 1	Le candidat n'influence pas ou de manière fortuite le rapport de force en faveur de son équipe voire en défaveur de celle-ci. Prises de risque inconsidérées en attaque et incapacité à tenir les duels en défense. Il gêne même le jeu de son équipe en attaque et en défense. Activité motrice pauvre

La compétence professionnelle en acte

Le niveau des candidats en ce qui concerne l'arbitrage est de bonne qualité dans l'ensemble au regard de leur potentielle connaissance de l'activité. On a noté une progression dans le niveau des candidats. Les règles spécifiques du 3X3 sont plutôt acquises et identifiées par les arbitres. Toutefois, la gestuelle de l'arbitrage n'est pas toujours bien maîtrisée.

Le projet de jeu est souvent peu cohérent et difficilement compréhensible (méconnaissance de la schématisation des actions sur une plaquette coach notamment) et sa mise en œuvre sur le terrain lors des rencontres en 4X4 est souvent partielle ou inadaptée.

Lors de l'échange professionnel, les candidats ont cette année à mieux ciblé une situation saillante du jeu. La description de l'action individuelle est plutôt en progrès et satisfaisante. Les réponses des candidats se bonifient au gré du questionnement.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

Il s'agira pour les candidats d'être en capacité de maintenir un niveau de ressources tout au long de l'épreuve. Il est conseillé de se préparer aux différentes formes de jeu (notamment le 3x3 sur 1/2 terrain) et à les enchaîner.

Pour la compétence professionnelle en acte

Il s'agira lors de la préparation des candidats de s'éprouver au rôle d'arbitre de façon régulière dans la pratique de façon à parfaitement connaître et s'approprier les règles spécifiques du 3X3 sur demi-terrain et se former à la mécanique de l'arbitrage, à l'exception de l'annonce des fautes où le candidat devra se référer à la pratique du 5x5.

L'échange professionnel concernant une opposition qui vient de se dérouler invite le candidat à identifier un moment précis du match où son action individuelle a été vécue comme décisive. Son activité devra ensuite être explicitée.

Concernant le projet de jeu collectif, le candidat doit être capable d'analyser le rapport de force et d'envisager un choix stratégique offensif ou défensif adapté pour faire basculer le rapport de force sur la rencontre suivante.

La prestation physique en football

Rappel des conditions de l'épreuve

À l'issue d'un échauffement, les candidats participent à deux phases d'opposition à 5 contre 5 où un joueur avec brassard a la possibilité d'utiliser le ballon avec ses mains dans sa surface de réparation. Ces deux phases sont médiées par un temps de mise en projet et se soldent par un échange entre le jury et le candidat.

La première phase permet au jury d'apprécier la prestation physique dans différents rôles et registres de jeu. Un temps de mise en projet est ensuite proposé afin que les candidats élaborent une stratégie collective en vue de la seconde opposition. Celle-ci permet au jury d'apprécier à nouveau leur prestation tout en évaluant leur capacité à mettre en œuvre et à adapter le projet tactique présenté. Ce projet peut être ajusté lors de temps morts prévus à cet effet. Enfin, un entretien avec le jury engage le candidat à mettre en mots sa motricité au travers de son propre vécu durant l'épreuve.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Le candidat est performant dans les secteurs offensif et défensif du jeu. Il est capable d'optimiser son volume de jeu durant toute l'épreuve et de faire basculer le rapport de force très régulièrement au travers d'une technique élevée et de choix tactiques pertinents lui permettant de mettre en œuvre et impacter le projet de jeu collectif. Les spécificités de l'épreuve sont maîtrisées.
Bandeau 3	Le candidat illustre une polyvalence satisfaisante dans les différents secteurs de jeu. Il est capable de conserver un volume de jeu appréciable durant toute l'épreuve lui permettant de faire basculer le rapport de force dans un secteur de jeu privilégié et de contribuer à la bonne mise en œuvre du projet au travers d'une technique appréciable et de choix tactiques cohérents.
Bandeau 2	Le candidat possède une motricité footballistique et des bases tactiques lui permettant de s'intégrer dans la dynamique du jeu sans toutefois faire basculer le rapport de force en sa faveur ou celle de son équipe. Son volume de jeu est fluctuant et il manque de vitesse dans l'enchaînement de ses actions. Il subit le projet de jeu.
Bandeau 1	Le candidat ne possède pas le bagage technique, tactique et athlétique de l'activité football pour s'intégrer avec réussite dans le jeu, contrariant la mise en œuvre du projet. Il reste en difficulté face à l'opposition qu'il subit sans pouvoir y répondre de manière adaptée.

La compétence professionnelle en acte

Dans la grande majorité, les candidat(e)s ont fait preuve d'une posture éthique appréciable. L'implication dans la construction collective d'un projet tactique est satisfaisante, mais sa restitution manque parfois de précisions concernant les paramètres pris en considération et leur mise en lien avec les choix effectifs du groupe. Nous constatons des propositions de projets assez similaires et nous invitons donc les candidats à le contextualiser davantage, mais également à faire preuve d'ambition offensive même lorsque le score est favorable. La gestion des temps-morts a été efficace et cohérente eu égard à l'histoire de l'opposition. Le jury a également constaté avec satisfaction que les futurs collègues ont eu à cœur de construire une histoire collective révélée au travers d'une coopération appréciable dans les différentes phases de jeu et de projet.

Le jury a néanmoins pu constater durant l'entretien certaines difficultés chez le candidat à décrire finement sa propre motricité et son expérience vécue, se limitant souvent à des propos globaux et ou collectifs.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

Selon la spécificité et les caractéristiques de cette pratique en 5 contre 5 sur un terrain de 50 mètres sur 36 mètres, nous ne pouvons que vous conseiller de vous engager dans un football total et authentique nécessitant une permutation dans les rôles et exigeant que les candidat(e)s sortent d'un certain conformisme et acceptent de faire évoluer leurs représentations. Aussi, la gestion individuelle et collective de l'aspect énergétique, fortement sollicité, des temps forts et des temps faibles, des options tactiques concertées et de l'influence du joueur pouvant utiliser ses mains sont des dimensions fondamentales de performance dans cette prestation physique. Ainsi la capacité de chaque équipe à agrandir son espace de jeu offensif, gérer avec réactivité les phases de transitions et réduire la marge de manœuvre de l'équipe adverse dans l'accès à sa cible, sont des indicateurs d'efficacité appréciés. Nous précisons à nouveau cette année qu'il est primordial que les candidats vivent la forme de pratique proposée en amont du concours afin d'exploiter au mieux l'ensemble de ses spécificités. L'épreuve reste exigeante physiquement et demande une préparation en conséquence.

Pour la compétence professionnelle en acte

Nous vous engageons à adopter une posture démontrant des valeurs d'authenticité et de partage à travers une mise en jeu collective et individuelle d'un contexte de pratique harmonieux et vertueux. En ce sens, l'attitude de chaque candidat au sein de son équipe doit donner des éléments palpables sur sa capacité à s'intégrer dans la construction et la mise en application collective et individuelle d'un projet tactique adapté et modulable à la dynamique du jeu. Nous conseillons néanmoins aux candidat(e)s de faire des choix davantage prioritaires, hiérarchisés pour proposer un projet de jeu ciblé, justifié au regard des paramètres identifiés comme pertinents, et d'évaluer au préalable la capacité de l'équipe à pouvoir le mettre en œuvre.

Enfin, nous conseillons aux candidats de s'entraîner à verbaliser leur motricité mobilisée durant l'opposition (en s'appuyant peut-être sur une analyse vidéo), afin de la lier à différents moments de l'épreuve.

La prestation physique en handball

Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve se déroule sur des terrains en largeur en quatre contre quatre avec des zones adaptées. Les buts sont similaires à ceux de Hand à 4, le tir est indirect et le contact aménagé. Afin de se préparer durant cette première phase, les candidats sont répartis sur plusieurs terrains pour réaliser leur échauffement. Celui-ci est d'abord libre puis collectif et semi-dirigé par le jury. Il permet la détermination de deux clubs homogènes. Les candidats révèlent des compétences motrices sur cette phase. La deuxième phase consiste en une opposition d'équipes hétérogènes en leur sein. Cette phase permet une stabilisation des compétences pour les spécialistes et les polyvalents.

Des équipes homogènes sont ensuite constituées au sein des clubs pour la troisième phase. Les équipes hautes puis les équipes basses des deux clubs s'opposent alors en deux mi-temps. A l'appui de la notion d'interdépendance positive, le score, l'évolution des statistiques recueillies à l'aide d'un outil numérique et la cohérence du projet de jeu sont des critères appréciés collectivement. L'arbitrage, la contribution au projet de jeu et le coaching sont pris en compte au sein des compétences professionnelles en actes.

Bilan des évaluations

Le jury constate une grande diversité allant d'un haut niveau de jeu à un niveau de préparation très faible et non compatible avec les exigences de l'épreuve y compris pour les compétences professionnelles en actes (notamment l'arbitrage).

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Le candidat initie ou crée. Il démontre un bagage technique et tactique aussi bien en attaque qu'en défense lui permettant d'être décisif et d'alterner création et exploitation d'opportunités. La lecture du rapport de force permet l'aide et une efficacité dans tous les registres défensifs. Le GB gagne souvent son duel avec le tireur, relance de manière dynamique et assurée, il participe à l'action de marque en entrant sur le terrain. Arbitre expérimenté qui dynamise la rencontre
Bandeau 3	Le candidat enchaîne les actions au service du collectif. Par ses actions, il bonifie le jeu et exploite les opportunités. Son placement et son déplacement sont efficaces pour harceler, dissuader et parfois intercepter. Candidat qui assure la continuité du jeu et communique sur le terrain. Le GB a un répertoire de parades qui permet de s'adapter mais montre moins d'efficacité, ses relances sont moins assurées et il participe ponctuellement aux phases d'attaque. Arbitre volontaire qui gère la rencontre.
Bandeau 2	Le candidat réagit ou relaye. Il propose régulièrement des solutions au PB mais commet des maladresses dans l'enchaînement des actions. Utilisant quelques opportunités, il reste peu en réussite et souvent en retard. Actif par intermittence en défense, il harcèle peu et peine à récupérer des ballons. Le GB a un répertoire de parades préférentielles, ses relances sont aléatoires. Arbitre hésitant qui se laisse influencer.
Bandeau 1	Le candidat est spectateur ou nuit au jeu en attaque et en défense. Il ne propose que peu de solutions au PB, perd très souvent le ballon, tire rarement et maladroitement et est souvent battu défensivement. Les ressources énergétiques du candidat sont limitantes et ne lui permettent pas de s'engager sur toutes les phases de jeu. Le GB est régulièrement battu, son placement est aléatoire et ses relances sont peu opportunes. Arbitre passif ne connaissant pas les règles du hand à 4.

La compétence professionnelle en acte

Le jury constate un niveau assez satisfaisant de la plupart des compétences professionnelles en acte. Plusieurs candidat(e)s témoignent d'une contribution de qualité au service des choix et de la définition du projet de jeu collectif. Cependant, le jury constate trop souvent une maîtrise encore insuffisante de l'arbitrage et du vocabulaire spécifique du hand à 4.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

L'épreuve et ses spécificités rendent indispensable la pratique en amont du hand à 4. L'aménagement du règlement, notamment celui lié au contact et au duel avec le gardien de but, implique l'enrichissement et la consolidation des compétences spécifiques du handballeur.

L'épreuve sollicite par ailleurs les ressources énergétiques et émotionnelles des candidats. Afin de faire la preuve de son plus haut niveau de compétence, le joueur doit être capable de maintenir un engagement physique, technique et tactique optimal sur l'ensemble des phases. Il est essentiel d'effectuer un échauffement adéquat lors de la phase initiale, afin de garantir une transition optimale vers la phase d'opposition semi-dirigée.

Il est attendu que les candidats portent une tenue conforme aux attendus du concours à savoir short et tee-shirt blanc manches courtes.

Pour la compétence professionnelle en acte

La connaissance des principes d'efficacité en montée de balle et en attaque placée ou encore des principaux dispositifs défensifs sont des préalables indispensables pour performer.

Nous invitons également les candidats à se familiariser avec la saisie, la lecture et l'exploitation de données statistiques au service de la détermination du projet de jeu collectif afin de participer avec pertinence aux échanges collectifs.

Les candidats doivent connaître les règles et la gestuelle associées à l'arbitrage du Hand à 4 afin de garantir le bon déroulement de l'épreuve.

La prestation physique en Judo

Rappel des conditions de l'épreuve

La prestation sera appréciée au cours de deux phases :

- Une démonstration technique de trois minutes (2 minutes préparées et une minute à préparer suite à un tirage au sort d'une famille autre que celle de son TOKUY WAZA) ;
- Une épreuve d'opposition de 3 à 5 randoris pouvant évoluer en YAKU SOKU GEIKO ou en SHIAI pendant laquelle le candidat sera obligatoirement amené à arbitrer une opposition sur toute sa durée mais aussi (sur une autre opposition) à observer pour conseiller un judoka.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Le judoka est efficient. Il gère ses ressources sur toute la durée de l'épreuve. Son bagage technique est complet et précis projetant dans différentes directions. Il s'impose souvent avec pertinence et lucidité.
Bandeau 3	Le judoka est efficace. Il gère avec quelques fluctuations ses ressources. Son bagage technique est complet projetant majoritairement dans deux directions complémentaires. Il prend souvent l'initiative.
Bandeau 2	Le judoka est en retard. Ces capacités physiques sont fluctuantes. Son bagage technique est limité et ses habiletés techniques fondamentales partiellement acquises. Il s'adapte que partiellement à son adversaire.
Bandeau 1	Le judoka est inefficace. L'absence de préparation l'empêche de s'exprimer. Son bagage technique est pauvre utilisant une ou deux techniques. Ne parvient pas à faire des choix dans l'opposition.

La compétence professionnelle en acte

Concernant le rôle d'arbitre une majorité des candidats est consciencieuse et relativement objective. Les candidats témoignent en général d'une bonne connaissance des règles, ils évoluent et se placent correctement sur le tatami, communiquent de façon claire avec les commissaires et analysent de manière satisfaisante le randori. Le niveau de compétence professionnelle dans l'analyse de sa prestation est hétérogène. La faculté des candidats à s'appuyer sur des moments clés de la prestation pour décrire finement leurs actions est appréciée par le jury.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

Pour la première partie d'épreuve : Nous conseillons aux candidats de varier les enchaînements (feintes et combinaisons), d'utiliser différentes directions, des formes traditionnelles et/ou compétitive, des liaisons debout sol se concluant par un SHIME ou un KANSETSU ou un OSAE KOMI WAZA. Le rythme et le dynamisme de la prestation sont des points valorisants et attestent de la qualité de la préparation. Pour la deuxième partie d'épreuve : Afin d'actualiser son plus haut niveau de prestation physique, nous conseillons aux candidats d'expérimenter les différents exercices attendus lors de la phase d'opposition : YAKU SOKU GEIKO, RANDORI et SHIAI. L'épreuve étant éprouvante nous conseillons aux

candidats une véritable préparation physique et une pratique régulière du randori en variant souvent de partenaires.

Pour la compétence professionnelle en acte

Pour l'analyse du combat, il est nécessaire de relever les points forts (points d'appuis) sur lesquels s'appuyer mais aussi de relever les éléments saillants du randori pour ainsi formuler de façon précise et concise une description et analyse technique et tactique adaptée, ciblée et pertinente ;

Un arbitrage pédagogique favorisant la production du judo et la continuité du combat sera apprécié par le jury. Un placement correct, une attitude affirmée et une voix posée, claire et audible sont des qualités essentielles et attendues par le jury.

La prestation physique en Rugby

Rappel des conditions de l'épreuve

À la suite de la création de 2 clubs mixtes ou non mixtes, l'épreuve se déroule en 2 phases :

1ère phase :

- 30' d'échauffement pour se préparer à la pratique, constituer 2 équipes homogènes entre elles, et se répartir les différents rôles (arbitres, coach terrain et rotation, coach échauffement) ;
- 4 matchs à 5 vs 5 (règles « rugby à 5 ») au cours desquels l'ensemble des équipes se rencontrent. L'ensemble est géré par les candidats : de l'arbitrage aux rotations de joueurs(ses).
- PUIS 15' d'échauffement préparatoire au jeu à plaquer : gestion par un autre coach.

2ème phase :

- Les 2 clubs s'affrontent et disposent d'un temps mort par équipe au cours de matchs à effectif réduit avec des règles de « Seven » aménagées : les touches sont remplacées par des coups francs ; une mêlée adaptée ; pas de placage en poursuite (remplacé par un toucher à 2 mains, le porteur du ballon doit passer par le sol le plus rapidement possible et lâcher son ballon, le jeu continue) ; pas de placage offensif, le candidat doit travailler sur des placages neutres donc vers son camp ou sur le côté ;
- Un entretien visant un retour d'expérience personnelle en tant que joueur sur un moment de l'épreuve est réalisé à la fin de la 2ème phase.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Performant dans les 2 parties de l'épreuve. Maîtrise le règlement des 2 formes de pratique Adapte son jeu en fonction du type de pratique Fait basculer les rapports de force Bagage technique complet et précis qui permet de s'exprimer dans toutes les situations. Prise d'informations ciblée sur les éléments pertinents = bons choix Forte mobilisation des ressources maintenues tout au long de l'épreuve.
------------------	--

Bandeau 3	Performant sur la partie 2 essentiellement (jeu à plaquer). Maitrise le règlement du contact essentiellement Joue au rugby à 5 comme au plaquer Peut faire basculer les rapports de force surtout sur le 2ème temps Bagage technique complet qui permet de s'exprimer essentiellement sur le temps 2. Prise d'information adaptée pour faire des choix Forte mobilisation des ressources, qui fluctue cependant au fil de l'épreuve.
Bandeau 2	Performant sur la partie 1 essentiellement (à toucher) Maitrise davantage le règlement à toucher Se montre à l'aise sur le toucher mais plus en retrait sur le plaquer Influence le rapport de force de manière sporadique et surtout sur le temps 1 Bagage technique limité qui peut permettre de s'exprimer surtout sur le temps 1 Prise d'information partielle qui rend les choix tactiques difficiles Mobilisation des ressources discontinues sur la durée de l'épreuve.
Bandeau 1	Performant dans aucune des 2 parties de l'épreuve. Règlements non maitrisés Jeu inadapté sur les 2 formes de pratiques Influence de manière négative le rapport de force Bagage technique très faible voire inexistant Pas de prise d'informations : mauvais choix. Ressources peu ou pas mobilisées en particulier dans l'affrontement.

La compétence professionnelle en acte

- Les candidats sont plutôt performants dans la gestion des rôles sociaux et savent se répartir l'organisation de la 1ère partie d'épreuve à condition d'en prendre le temps.
- L'entretien en fin de 2^{ème} phase permet de revenir sur le vécu des candidats où ils sont capables de mettre en mots leurs actions, perceptions, décisions, intentions et/ou ressentis.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

- Il est nécessaire de travailler régulièrement sur la spécificité du rugby à 5 à toucher (utilisation des formes de jeu et des principes fondamentaux) et d'en maitriser les règles. Une bonne condition physique est nécessaire pour travailler sur la répétition d'efforts intenses de manière à rester lucide pour faire les bons choix tout au long des 2 parties de l'épreuve ;
- Il est attendu un échauffement plus spécifique lors de la première phase à toucher.
- La 2ème phase doit être contrôlée dans l'engagement compte tenu des contacts et de la fatigue liée à la 1ère partie. Le jury attend des compétences qui tendent à valoriser la continuité du jeu ;
- Globalement, l'épreuve doit être préparée pour répondre aux spécificités demandées: la mêlée à effectif adapté doit permettre de créer le surnombre, la maitrise du placage contrôlé doit

être travaillée, le passage au sol sur placage en poursuite doit se faire dans la continuité pour ne pas ralentir le jeu et créer une zone plaqueur-plaqué;

- L'épreuve doit permettre de vérifier la connaissance et la cohérence des 3 formes de jeu (Groupé, Déployé, Pied).
- On attend du candidat une attitude éthique et authentique qui traduit une posture de futur enseignant.

-

Pour la compétence professionnelle en acte

- L'épreuve demande une bonne maîtrise des rôles sociaux et donc du règlement qui va conditionner son application ainsi que la manière de coacher. Les candidats doivent faire vivre l'épreuve et la dynamiser, et non la ralentir (la gestion de l'arbitrage, du coaching et des rotations doit être fluide) ;
- Le candidat doit choisir un rôle social et les partenaires doivent lui laisser l'opportunité de s'exprimer dans ce rôle afin d'assurer le bon déroulement de la première phase ;
- Il est attendu un candidat capable de se positionner en tant que « candidat éprouvant » mettant en mots son corps et sa motricité et non un « candidat savant » étalant ses connaissances.

La prestation physique en savate boxe française

Rappel des conditions de l'épreuve

En leur sein, chaque candidat choisit entre le thème de la riposte ou de la contre-attaque. L'épreuve se déroule ensuite en 2 phases :

- La phase 1 est un assaut aménagé de 2 x 2min non consécutives : attaque entre 2 et 4 coups, riposte ou contre-attaque entre 2 et 4 coups. L'arbitrage est réalisé par les candidats et fait l'objet d'une partie de l'évaluation des compétences professionnelles en acte ;
- La phase 2 est un assaut libre contre le même adversaire de 2 x 2 min non consécutives avec une fiche projet tactique à remplir entre les 2 reprises comptant pour une autre partie de l'évaluation des compétences professionnelles en acte.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Un candidat qui présente les caractéristiques d'un tireur, dynamique sur l'avant pied, équilibré lors de ses attaques en pieds, enchainant ses armes et variant les cibles et en gérant le rapport de force en sa faveur. Le candidat met en œuvre des tactiques offensives et défensives variées Capable dans la phase 1 d'illustrer le thème en restant dans une pratique authentique et diversifiée. Capable de gérer ses ressources sur toute la durée de l'épreuve.
Bandeau 3	Un candidat préparé physiquement mais au bagage technico tactique présentant des manques. Soit une technique variée qui touche peu, soit une technique plus simple assez efficace. La riposte est maîtrisée en partie. La protection n'est pas optimale. La contre-attaque aura mis en difficulté les candidats de ce profil.
Bandeau 2	Un candidat qui commet beaucoup de fautes (distance, trajectoire et contrôle) et qui n'est pas assez préparé à la spécificité de l'épreuve. Cela se traduit par de nombreuses interventions de l'arbitre. Malgré tout ce candidat rentre dans l'opposition. Le thème est compliqué dans sa réalisation :

	Pour la riposte : des échanges mais peu d'organisation défensive, des retards... Pour la contre-attaque : des fautes et un manque d'anticipation.
Bandeau 1	Un candidat qui ne respecte pas les principes de l'opposition. Les fautes sont trop nombreuses (distance, trajectoire et contrôle). N'illustre pas les thèmes.

La compétence professionnelle en acte

Concernant l'arbitrage :

- La majorité des candidats maîtrise le protocole de début d'assaut et une minorité a exclu dans ce protocole les juges et le chrono.
- Les commandements sont majoritairement respectés.
- Les candidats ont des difficultés à identifier et/ou intervenir sur les fautes de trajectoire.
- Les fautes de distance et de contrôle sont plus souvent signalées.
- Les gestes sont peu connus.
- Le placement des arbitres gêne parfois les tireurs : placement en triangle trop proche.

Concernant le projet tactique :

- La grande majorité des candidats propose des choix tactiques ;
- Certains candidats ne prennent pas en compte leur adversaire dans les propositions
- Les propositions tactiques énoncées doivent être sensées et réalisables par le candidat.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

- Un entraînement spécifique s'impose
- Prévoir un travail sur ripostes et contre-attaque sur différents types d'attaques et sur les préparations d'attaque (phase 1)
- Ne pas hésiter à réinvestir ce travail en assaut libre (phase 2)
- Rendre lisible et opérationnelle sa boxe et son intention tactique annoncée dans sa fiche projet.
- Varier (trajectoires, lignes, armes, segments...) les différents types d'enchaînements que ce soit en attaque ou en défense

Pour la compétence professionnelle en acte

- Les candidats ne doivent pas hésiter à aller jusqu'à l'avertissement si nécessaire.
- Faire un stage pour apprendre le rôle d'arbitre : FFSU, Fédéral.
- Pour la mise projet : bien se connaître (points forts / faibles) et connaître les différents choix tactiques possibles pour identifier celui qui sera le plus adapté face à un adversaire inconnu au regard de ses propres ressources.

La prestation physique en tennis de table

Rappel des conditions de l'épreuve

Durant un temps d'échauffement de 30 minutes maximum, les candidats sont observés afin si nécessaire d'affiner la constitution de deux groupes de niveau.

L'épreuve se déroule en deux phases évaluées :

- Une phase de brassage en ronde suisse, dans des groupes de niveau homogène. Les matchs se jouent en une manche de 11 points (premier joueur à 11).
- Une phase de poules homogènes (3 ou 4 joueurs), avec choix d'un projet de jeu parmi plusieurs propositions. Les rencontres se déroulent en 3 manches de 15 points joués : 1 manche d'observation, puis 2 manches avec alternance de joueur-projet (15 retours de services consécutifs à effectuer).

L'activité motrice du pongiste est évaluée dans les deux phases. La manche projet sert à évaluer la capacité d'adaptation du candidat à un projet de jeu choisi. Le niveau d'engagement est mesuré à partir des résultats des matchs, du nombre total de points remportés, et du nombre de points projet validés. Les compétences professionnelles sont évaluées à travers :

- la capacité à arbitrer dans une situation complexe (référentiel jeune officiel UNSS niveau académique),
- la capacité à décrire dans l'instantané une action technicotactique à partir de faits concrets,
- et la capacité à analyser son projet de jeu et son éventuelle évolution à la fin d'une manche ciblée par le jury.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	Le candidat spécialisé et efficace. Mobilisation structurée et élaborée des ressources. Maîtrise de l'ensemble des paramètres du jeu au service d'une stratégie évolutive et adaptée au rapport de force, que ce soit au service ou en remise. Les effets sont variés et maîtrisés, les ruptures sont efficaces, les schémas de jeu sont multiples, adaptés à l'opposition et très efficaces.
Bandeau 3	Le candidat préparé et efficace. Mobilisation adaptative des ressources. Préparation visible, avec capacité à rivaliser contre des adversaires de niveau proche. Les intentions sont opérationnalisées par une bonne maîtrise technique, des choix efficaces notamment après le service. Quelques failles en remise se service ou à la conclusion de l'échange, mais 2 à 3 schémas de jeu sont identifiables et cohérents.
Bandeau 2	Le candidat improvisateur, en retard sur la balle. Mobilisation réactive des ressources. Maîtrise technique encore fragile. Identifie des balles favorables mais ne parvient pas à les exploiter avec efficacité (nombreuses fautes). Stress mal géré, projet mal incarné. Services non réglementaires. Opportuniste plus que stratège.
Bandeau 1	Le candidat égaré et inefficace. Mobilisation des ressources inadaptée. Gestuelle instable, jeu en réaction et mal contrôlé. Déplacements désorganisés, méconnaissance du règlement. Le jeu repose sur l'attente de fautes adverses, des tentatives désespérées ou des coups techniques improbables.

La compétence professionnelle en acte

Les candidats montrent un engagement satisfaisant à l'arbitrage. Une réelle préparation semble s'opérer pour répondre aux exigences.

Toutefois nous constatons que des candidats ne maîtrisent pas voire ne connaissent pas certaines règles principales du jeu et les apprennent pendant l'épreuve.

<u>Niv 4</u>	<u>EN ACTES</u> Maîtrise l'aire du jeu. Associe une gestuelle précise et régulière à une annonce claire et précise, pas d'erreur. Remplit la fiche sans erreur.
--------------	--

<u>Niv 3</u>	<u>CLAIR</u> Annonce claire et précise, pas d'erreur. Associe quelques gestes mais hésitants et/ou ponctuels. Remplit la fiche sans erreur
<u>Niv 2</u>	<u>HESITANT</u> Fait des erreurs, mais arrive à se corriger, parfois à retardement. Annonces parfois confuses. Se fait reprendre sur le remplissage fiche
<u>Niv 1</u>	<u>SPECTATEUR</u> Des erreurs nombreuses d'annonce du score / bâtonnet. Annonce inexistante. Doit être repris. Ou Épreuve mise en difficulté

Lors de l'analyse du projet de jeu, on constate une tendance fréquente à proposer une analyse centrée sur soi (forces/faiblesses) sans intégrer les données du match ou le comportement de l'adversaire. L'analyse manque souvent d'illustrations concrètes issues du jeu et de précision technique.

Niveaux	ANALYSE DE JEU	
	Analyse / Projet de jeu	Analyse technicotactique
<u>Niv 4</u>	Argumente ses propos sur plusieurs faits de jeu de manière efficace.	Analyse finement les ajustements techniques. Lien possible entre motricité et décisions tactiques. Vocabulaire spécialisé précis. Justification cohérente et pertinente.
<u>Niv 3</u>	Se justifie selon ses points forts et prend en compte l'adversaire.	Identifie les ajustements techniques et moteurs. Vocabulaire technique correct. Justification cohérente mais moins approfondie.
<u>Niv 2</u>	Se justifie par rapport à son ou ses points forts / faibles uniquement. Hésitations, blancs, peu de structure.	Aborde les ajustements techniques/moteurs de façon superficielle ou imprécise. Vocabulaire limité. Justification peu étayée.
<u>Niv 1</u>	Justification non adaptée ou choix aléatoire. Ou Ne justifie pas. Pas de réponse sensée.	Aucune analyse technique/motrice. Propos non justifiés, incohérents ou hors sujet. Ne répond pas à la consigne.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique :

- Vérifier la conformité du matériel (prévoir une seconde raquette si possible).
- Porter une tenue réglementaire : short ou jupette, t-shirt, chaussures adaptées.
- S'entraîner régulièrement pour développer la précision, la variété et l'intention stratégique.
- Travailler la remise de service : placements, effets, longueurs et vitesses, en lien avec un projet de jeu.
- Être capable d'enchaîner plusieurs manches avec peu de récupération.
- Utiliser une gourde et une serviette pour bien gérer l'effort.
- Tester les différents projets de jeu face à des styles d'adversaires variés.
- Être en capacité de modifier ces projets initiaux au regard de l'évolution du rapport de force.

Pour la compétence professionnelle en acte

L'arbitrage :

- S'entraîner à annoncer le score clairement, dans le bon ordre, et à le faire à voix haute et forte.

- Savoir annoncer le changement de serveur, gérer les temps morts, chronométrer.
 - Utiliser les gestes codifiés (point gagné, service, balle à remettre, bord de table...).
- Se référer au livret UNSS « je suis jeune arbitre de tennis de table » pour se préparer.

L'analyse tactique :

- Être capable d'auto-analyse, mais aussi d'analyser un adversaire.
- Appuyer l'analyse sur des faits précis de jeu.
- S'entraîner à coacher ou commenter une situation pour objectiver les choix.
- Manipuler du vocabulaire et des contenus techniques en lien avec la motricité spécifique du pongiste.

La prestation physique en Volleyball

Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve se structure en 3 temps :

1. Un échauffement libre d'une durée de 30' ;
2. Une phase de brassage en 4c4 avec au moins 1 pied au sol lors du franchissement de la balle, entre 12' et 15' de match par candidat ;
3. Un tournoi formule King en 2c2 par groupe de niveau, environ 30' de jeu par candidat, avec changement de partenaire à chaque match.

L'arbitrage est évalué sur la 2ème phase ainsi qu'un court entretien individuel ciblant l'analyse personnelle du candidat sur son match.

La prise en compte des résultats des matchs sur le 2c2 peut être un critère discriminant entre les candidat(e)s pour leur évaluation individuelle.

Bilan des évaluations

La prestation physique

Synthèse sur le niveau des candidats

Bandeau 4	"Candidat efficient" Mobilisation structurée et élaborée des ressources <u>JOUEUR EFFICACE DANS TOUS LES ROLES</u> Candidat qui fait preuve d'un panel varié de techniques corporelles (très bonne maîtrise technique dans tous les rôles : différents temps de passe haute, manchette, différentes attaques, bloc, services variés...). Il est capable de proposer différentes organisations offensives et défensives adaptées au rapport de force et à ses partenaires. Il anticipe des choix tactiques et peut se réorganiser si besoin. Il bonifie les ballons joués permettant la bascule du rapport de force en sa faveur quasi systématiquement. Les meilleurs candidats sont capables de maintenir un niveau de jeu constant sur l'ensemble de l'épreuve.
Bandeau 3	"Candidat efficace" Mobilisation des ressources en mode adaptatif <u>JOUEUR EFFICACE SUR CERTAINS SECTEURS DE JEU PRÉFÉRENTIELS</u> Candidat qui présente un panel de techniques corporelles lui permettant d'être efficace plus particulièrement dans un secteur de jeu (spécialisé ou limité dans un rôle). Il est capable de respecter une organisation tactique collective (placement défensif, présence ou bloc ou non...). Il est capable de maintenir le rapport de force voire de le faire basculer en sa faveur lorsqu'il est en situation favorable.
Bandeau 2	"Candidat en retard"

	Mobilisation des ressources en mode adaptatif et/ou alternatif <u>JOUEUR EFFICACE SEULEMENT DE FAÇON PONCTUELLE</u> Candidat qui dispose d'un panel limité et stéréotypé de techniques corporelles pas toujours bien maîtrisées (manchette explosive, service aléatoire, très peu de gestes d'attaque smashée...). Il agit souvent en réaction dans ses déplacements et dans ses choix d'intervention sur le ballon. Joueur suiveur dans le jeu collectif, il permet l'équilibre du rapport de force mais n'est pas décisif dans la rupture de l'échange.
Bandeau 1	"Candidat inefficace" Mobilisation inadaptée des ressources <u>JOUEUR QUI DESSERT L'ACTIVITÉ COLLECTIVE</u> Candidat qui maîtrise très peu les techniques corporelles spécifiques du volleyeur. Il est en difficulté pour suivre le rythme du jeu et pour suivre l'organisation tactique collective. Son niveau moteur trop fragile gêne le jeu collectif et pénalise son ou ses partenaires.

La compétence professionnelle en acte

- La majorité des candidat(e)s est capable de siffler l'engagement et l'attribution du service mais connaissance superficielle de la gestuelle adaptée aux différentes configurations de jeu.
- L'ensemble des candidat(e)s est capable d'identifier un moment « marquant » de leur match, mais parfois cela reste trop évasif. La plupart s'oriente vers une description générale de leur activité, plutôt qu'une analyse fine et ciblée.

Conseils aux candidats

Pour la prestation physique

- S'entraîner à sortir du jeu stéréotypé en 3 touches ;
- Les différentes phases de jeu doivent permettre aux candidats de mettre en avant leurs intentions tactiques afin de créer la rupture des échanges ;
- Les candidats doivent être capables de s'adapter aux contraintes réglementaires du 4C4 en gardant 1 pied au sol ;
- S'entraîner à être performant dans tous les secteurs du jeu (passe, attaque, réception, défense), notamment au service sur terrain réduit.

Pour la compétence professionnelle en acte

- Pour le rôle d'arbitre, le candidat doit connaître le règlement, la gestuelle appropriée et appliquer l'ordre des gestes (exigences du niveau UNSS attendues) ;
- Lors de l'entretien, l'analyse d'un moment concret et précis doit être davantage ciblée sur des dimensions à la fois technique et tactique. Elle doit être si possible recontextualisée dans l'histoire du match.

C. Troisième épreuve d'admission : l'épreuve d'entretien

1. Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public d'éducation. Il doit montrer sa capacité à s'approprier, faire connaître et faire partager les valeurs et principes de la République ainsi que les exigences du service public.

Elle permet d'entrevoir la posture de l'enseignant en termes d'éthique professionnelle, de sens des responsabilités et son aptitude à se positionner au sein d'un collectif de travail.

L'évaluation porte plus précisément sur la capacité du candidat à investir ses missions de service public au sein d'un établissement scolaire du second degré. Le candidat doit démontrer son intérêt, sa motivation et ses compétences à devenir un futur acteur de la communauté éducative, en adoptant une démarche réfléchie au service de la réussite du parcours et de l'inclusion de tous les élèves. Il doit aussi montrer qu'il sera capable de gérer son propre développement professionnel tout au long de sa carrière.

Il s'agit également pour le candidat d'appréhender la complexité des situations proposées afin de montrer ses capacités d'analyse, de gestion et d'action face à des problématiques qu'il rencontrera possiblement dans sa vie professionnelle. Il est ainsi attendu du candidat une appropriation opérationnelle des valeurs et principes de la République tant dans la présentation de son parcours et de ses expériences que dans des mises en situation professionnelle en prise avec la réalité du métier d'enseignant dans un établissement local d'enseignement (public ou, le cas échéant, privé sous contrat) et son environnement.

Les expériences (directes ou indirectes) qui jalonnent le parcours du candidat constituent des points d'appui tout au long de l'épreuve que ce soit lors de la première partie ou lors de la seconde partie pour répondre aux mises en situation.

Ainsi, tant dans le temps dédié au parcours que dans celui dédié aux mises en situations professionnelles, il est attendu du candidat une capacité à apporter des éléments de réponses non formatés et directement liés aux problématiques soulevées.

2. Le cadre général de l'épreuve

La durée de l'épreuve est de 35 minutes sans temps de préparation pour les candidats dont 15 minutes sur le parcours et 20 minutes sur deux mises en situation professionnelle.

Coefficient 3

Première partie de l'épreuve :

D'une durée de 15 minutes (exposé initial du candidat d'une durée de 5' maximum suivi d'un entretien avec le jury de 10'), cette première partie permet au candidat de présenter certains éléments saillants de son parcours et de ses expériences qui expliquent et justifient son aspiration à devenir professeur d'EPS dans le second degré. Exemples possibles non exhaustifs, sans caractère obligatoire : travaux de recherche, enseignements suivis, stages en observation ou en intervention, engagement associatif, périodes de

formation à l'étranger, responsabilités assurées au sein de collectifs, expériences d'encadrement, expériences en termes de pratiques physiques, sportives et artistiques, etc. Le candidat est invité à choisir et prioriser dans son parcours et ses expériences des arguments sur lesquels son aspiration personnelle à devenir professeur se fonde. L'entretien avec le jury porte sur les éléments présentés, et permet au candidat de préciser ou de compléter son exposé initial.

La fiche individuelle de renseignement – dont les membres du jury ont connaissance mais qui n'est pas notée – peut servir au questionnement du jury. Dans tous les cas, seule la prestation orale du candidat est évaluée par le jury.

Le candidat admissible devra remettre cette fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant au programme du concours, selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture. Une vigilance quant à l'orthographe et plus généralement à la maîtrise écrite de la langue française est attendue dans ce cadre.

Seconde partie de l'épreuve :

Elle est consacrée à « deux mises en situation professionnelles » : l'une d'enseignement (liée à la discipline enseignée ou au contexte de la classe), l'autre relative à la vie scolaire (situation interrogeant un environnement allant au-delà de la classe).

Ces « mises en situation » font appel à l'expérience (directe ou indirecte), mais aussi à la capacité d'analyse du candidat pour y répondre. Confronté à une situation professionnelle complexe, le candidat est invité à mobiliser sa réflexion, ses connaissances et ses expériences afin de formuler une proposition d'un ou de plusieurs scénarios d'action de nature à répondre au(x) problème(s) qu'il a identifié(s) dans la mise en situation professionnelle qui est toujours introduite par : « Vous êtes professeur d'EPS dans tel établissement, ... ».

Pour chaque situation, l'entretien dure 10 minutes et est structuré autour de deux questions principales :

1. Quels sont les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant l'organisation et le fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement et des écoles, ou, s'il y a lieu, des établissements privés sous contrat, qui sont en jeu dans cette situation ?
2. Comment analysez-vous cette situation et quelles solutions envisagez-vous ?

Ces situations, proposées par le jury, s'inspirent de situations réelles et leur thème est en lien direct avec les droits et obligations des fonctionnaires, les valeurs et principes de la République et les politiques publiques d'éducation.

Ces situations peuvent aussi permettre au candidat de montrer qu'il connaît les différentes fonctions et ressources présentes dans un établissement scolaire (disciplinaires, interdisciplinaires, transversales et institutionnelles) et l'environnement de celui-ci, et qu'il peut les mobiliser dans le cadre de ses propositions.

Ainsi, il est attendu du candidat qu'il propose des préconisations instruites, réfléchies et argumentées, mettant en jeu, suivant la nature de la mise en situation professionnelle et son analyse systémique, une gestion de celle-ci dans la classe, dans l'établissement voire sur un plan plus large, dans une temporalité évolutive.

Les éléments de réponses qui visent à anticiper les problèmes soulevés afin qu'ils ne se produisent pas

peuvent prendre part utilement à cette temporalité mais ne se substituent pas aux solutions que doit apporter en premier lieu le candidat aux situations décrites dans la question du sujet. Il s'agit de traiter le sujet et non de l'éviter.

3. L'analyse des prestations des candidats

a. Principaux constats sur la prestation globale des candidats (exposé et entretien) et conseils de préparation

La préparation des candidats apparaît, dans l'ensemble, comme satisfaisante sur le plan méthodologique, en particulier concernant la structuration de l'exposé. Les candidats arrivent bien préparés pour l'exposé liminaire et exploitent le temps imparti des cinq minutes de présentation. La présentation est globalement satisfaisante et permet une mise en valeur des motivations et des compétences du candidat. Cette première partie de l'épreuve leur permet de présenter les raisons qui motivent leur candidature et de mettre en lien des étapes de leur parcours avec les valeurs de la République et les compétences à construire pour enseigner l'EPS. Néanmoins, les candidats sont invités à mieux travailler les mises en relation de ces éléments avec la présentation des expériences qui jalonnent leur parcours et leurs motivations de sorte que les liens construits entre la trajectoire du candidat et les valeurs (ou principes) de la République soient moins artificiels et dépassent « l'effet d'annonce ». La présentation des candidats doit dépasser l'évocation ou de l'énonciation des Valeurs de la République pour montrer leur appropriation effective et leur capacité à les faire connaître, les faire vivre et les faire partager dans le cadre de leur enseignement futur.

La hiérarchisation, la contextualisation et l'articulation des expériences (de stage notamment) doivent également être envisagées pour donner davantage de profondeur au parcours et se prémunir de l'effet « listing » et du discours descriptif apportant peu de plus-value. Elles doivent être choisies pour la plus-value qu'elles apportent à la projection dans le métier et pour leur dimension authentique, sans mise en scène stratégique du registre privé.

Lors des mises en situation professionnelle, les réponses des candidats sont variables et reflètent la diversité des niveaux de préparation. En effet, si certains se montrent solide pour mettre en lien les éléments du sujet avec des enjeux éducatifs ciblés et perçoivent les tensions sous-jacentes pour faire des propositions pertinentes, d'autres adoptent une approche plus analytique, se limitant au repérage des valeurs en jeu, et s'appuient sur des connaissances parfois superficielles voire inopérantes ou erronées liées à une connaissance parcellaire du fonctionnement d'un établissement. Les différents stages en établissement constituent un moment privilégié pour appréhender de façon plus concrète ce fonctionnement. Une vigilance est à opérer quant à l'externalisation des solutions apportées ou au recours exclusif aux dispositifs.

L'originalité de cet oral d'entretien nécessite que le candidat s'entraîne à faire des réponses concises.

L'authenticité, la justesse et le réalisme de la projection professionnelle du candidat à partir de ses expériences et sa capacité à témoigner d'un recul réflexif dans les différents temps de l'épreuve constituent des points d'attention particuliers pour le jury.

b. Les 5 minutes d'exposé

- Prestations des candidats

Les stratégies de présentation sont assez diverses bien qu'elles tendent à se standardiser. On relève toutefois plusieurs tendances :

- Certains candidats privilégient une approche cumulative, en cherchant à « valider » différents items des référentiels de compétences de l'enseignant.
- D'autres ont une approche narrative et chronologique de leur parcours et décrivent leurs expériences en valorisant particulièrement les stages en établissement.
- D'autres encore optent pour une approche plus globale, en insistant sur le bénéfice tiré de chaque étape de leur parcours pour construire leur identité professionnelle, par exemple en s'appuyant sur des expériences marquantes (positives ou négatives) permettant de se projeter dans le futur métier.
- Certains candidats présentent leur parcours sous le filtre des valeurs de la république et leur manière de s'inscrire dans celles-ci avec plus ou moins d'authenticité et de maîtrise des concepts. Ils confondent notamment parfois principes et valeurs.
- D'autres avancent des qualités construites au cours de leur parcours qui caractérisent leur professionnalité.
- Certains candidats n'opèrent pas de choix dans leur présentation et veulent apporter dès ce temps-là trop d'éléments ce qui nuit à la qualité du propos.
- Enfin, certains optent pour une présentation parcellaire, déclarative, qui demande à être développée dans l'entretien.

- Analyse

Toutes les propositions sont recevables mais il paraît essentiel de considérer que, sur le temps court imparti, le parcours individuel doit s'enrichir assez précocement d'une mention explicite aux valeurs de la République, qui sont au cœur de cette épreuve. Il s'agit donc bien, pour le candidat, de démontrer en quoi les différentes expériences contribuent à la construction des compétences qui lui semblent nécessaires en tant que futur enseignant, dans un rapport de loyauté vis-à-vis de l'institution pour incarner les valeurs républicaines.

Il est néanmoins nécessaire de rappeler que l'exhaustivité n'est pas gage de qualité. De même, un exposé détaillé des grandes lignes d'un mémoire de master sans lien explicite au parcours ou une présentation détaillée de situations d'enseignement autour d'un problème rencontré avec un(e) élève pour formuler des propositions didactiques généralement artificiellement corrélées aux « valeurs » de la République ne recouvrent pas les propositions les plus adaptées au regard des attentes.

Les meilleurs candidats ont réfléchi sur leurs postures professionnelles et sont capables de les exprimer en mobilisant leurs expériences (stages professionnels, expériences d'enseignement, engagement associatif...).

Par ailleurs, l'originalité, la clarté, la mise en relief et le rythme de l'exposé sont appréciés du jury.

- Conseils de préparation

Pour guider la préparation de l'exposé, quelques conseils nous paraissent utiles :

- Il est essentiel de mettre en valeur la diversité des expériences et leur complémentarité, en termes de cohérence du projet.

Plus que les éléments du parcours, ce sont les articulations entre ses différentes phases qui révèlent la construction en cours d'une identité professionnelle.

- Une vigilance est à avoir quant aux stéréotypes dans les exemples présentés notamment dans la catégorisation de certains publics avec une prise de recul nécessaire quant aux représentations.

- Le candidat doit acquérir, au fil de ses expériences de terrain, non seulement la connaissance des valeurs et principes de la République, mais également une vision globale du fonctionnement d'un établissement (personnes, ressources, instances, dispositifs, partenaires, etc...) et une appréhension concrète des principes juridiques (relatifs à l'organisation et au fonctionnement des établissements, aux droits et obligations des fonctionnaires, ...). En corolaire, la participation aux instances (pHARe, CESCE, CA...) est une réelle plus-value pour appréhender au-delà de la connaissance théorique leur fonctionnement et leur portée. La présentation doit démontrer une capacité à faire des choix et à révéler un esprit de synthèse. Le choix de points saillants offre la possibilité de développer et évite le « catalogue » d'expériences qui ne permet pas toujours de saisir la cohérence du parcours et les aspirations conduisant à devenir professeur d'EPS. Il en est de même pour les valeurs. Le candidat doit faire des choix et se positionner.

- L'authenticité est appréciée : même si des mots clés sont nécessaires pour structurer le discours, le candidat ne doit pas chercher à « cocher des cases » ou à réciter des attendus qu'il se construit. La multiplicité des valeurs sollicitées nuit parfois à cette authenticité.

Toutes les expériences (directes ou indirectes), même négatives, peuvent être considérées comme enrichissantes et peuvent potentiellement être exploitées lors de l'épreuve. Les illustrations concrètes sont appréciées en évitant les effets « anecdote ».

- Les motivations intrinsèques peuvent être mobilisées en veillant à rester toutefois au service du projet professionnel.

- Il est attendu du candidat qu'il maîtrise la langue française dans le cadre de la communication orale. Il s'agit donc d'être vigilant sur le registre de langue : certaines expressions traduisent un niveau familier qui n'est pas du registre de cette épreuve (exemples : « vachement », tics de langage « genre pour illustrer une situation », « les élèves en lycée hôtelier viennent en « costard » ...)

Pour cette session, la préparation des candidats à l'exercice est notable, les qualités de communication sont soulignées : le déroulé est clair et annoncé, pour certains, les mots clés sont mis en avant. L'originalité n'est pas à rechercher à tout prix. La prise en compte des deux jurys dans la communication est appréciée. Néanmoins, beaucoup d'entre eux récitent encore sur un ton monocorde leur exposé dans un rythme rapide leur permettant ainsi de distiller des mots-clés ou concepts présumés attendus par le jury que le candidat ne maîtrise pas ou peine à incarner lors de l'entretien (exemples : « bienveillance, attaché à la réussite de tous les élèves quelle que soit leur diversité » ...).

c. L'entretien

- Prestations des candidats

Plusieurs profils sont repérables et reflètent la manière dont chacun perçoit l'enjeu de l'épreuve :

- Certains candidats articulent habilement le parcours qu'ils viennent de décrire avec leur projet professionnel ; l'entretien leur permet d'enrichir leurs propos en apportant des éléments complémentaires au fil du questionnement et en prenant appui sur leurs expériences à partir desquelles ils parviennent à se projeter. Ils donnent ainsi du sens à leur formation initiale, leurs stages,

leur parcours sportif et associatif, etc... au regard des compétences à construire.

- D'autres soutiennent un argumentaire redondant, sans toujours prendre en compte le questionnement du jury. Des effets d'annonce sur les valeurs de la République et une forme d'énumération d'éléments de langage sont opérés. Certaines questions peuvent les mettre en difficulté et les amener à des contradictions, qui interrogent la véracité des éléments avancés dans l'exposé.

- D'autres ne trouvent leurs réponses que dans leur expérience sans dépasser le stade descriptif ni parvenir à prendre de la hauteur ce qui ne leur permet ni d'entrer en dialogue avec le jury ni d'exprimer les valeurs ou les principes qui les guideront dans l'exercice de leur futur métier. Ils éprouvent des difficultés à exprimer un avis et à se positionner.

- Enfin, un dernier profil moins présent se dégage, correspondant à des candidats qui subissent l'entretien, faute d'en avoir compris le sens. Selon leur spontanéité et la teneur des échanges, cela peut donner lieu à des ouvertures intéressantes ou à des digressions sans grand intérêt pour l'épreuve.

- Analyse

L'enjeu pour le candidat, lors de cette phase d'entretien, est de s'emparer du questionnement du jury pour mettre en relief les éléments saillants de son parcours au regard des missions de l'enseignant et des valeurs et principes de la République.

Il est attendu du candidat qu'il fasse preuve d'authenticité, qu'il accepte de s'engager et de révéler son aspiration à devenir professeur à travers un discours qui lui est propre avec des prises de position réfléchies tout en restant sur un registre professionnel. Il convient de ne pas chercher à transformer ses pensées pour les faire correspondre à d'hypothétiques attentes du jury. Des exemples à propos et mis en relief sont appréciés.

- Conseils de préparation

Le candidat cherchera, au cours de sa formation initiale, à repérer les valeurs et les principes de la République mis en jeu dans les situations vécues et les enjeux éducatifs associés.

Il paraît intéressant d'anticiper les ouvertures possibles du questionnement, en envisageant notamment les responsabilités qu'il souhaiterait prendre ou les instances qu'il pourrait investir dans un établissement, au regard de ses aspirations ou points forts, à plus ou moins long terme. Cette capacité de projection, à condition d'être articulée au parcours, peut apporter une épaisseur supplémentaire à l'argumentaire général.

Les candidats sont invités à répondre avec bon sens pour faire vivre leur parcours dans le cadre de l'entretien sans s'enfermer dans une stratégie méthodologique.

La tentation d'idéaliser son parcours s'avère souvent contre-productive, car le questionnement permet généralement de mettre en évidence les failles d'un discours superficiel.

Enfin, s'agissant des interactions avec le jury, il est attendu du candidat qu'il fournisse des réponses à la fois réfléchies et concises, témoignant de sa lucidité et de sa capacité de synthèse. Parce qu'il y a réfléchi, le candidat doit avoir la capacité d'articuler ses propositions avec les valeurs mises en jeu. La qualité de sa projection quant à la manière de porter les principes éducatifs soulevés dans son action éducative future dans la discipline et dans l'établissement est appréciée.

Les Fiches Individuelles de Renseignement (FIR) sont complétées de manière inégale. Au-delà de la seule mention du parcours STAPS/MEEF (commun au plus grand nombre), le candidat est invité à mener une réflexion sur les expériences qu'il mentionne et le sens accordé à chacune. Les choix opérés pour renseigner la FIR ouvrent un champ d'interrogation riche permettant de saisir les motifs d'engagement des candidats.

d. Les Mises en Situation Professionnelle

- Prestation des candidats

Les candidats abordent les mises en situation professionnelle sans temps de préparation.

La nature de l'exercice demande au candidat de répondre immédiatement à la problématique posée, de réfléchir à haute voix, et d'énoncer ses éléments de réponse qui se structurent au fur et à mesure du développement de son argumentaire.

Presque tous ont stabilisé un cadre méthodologique et le déclinent de manière rigoureuse. Cela leur permet de structurer la réponse, sans pour autant garantir la pertinence des propositions.

D'autres s'attachent prioritairement à identifier valeur(s) et tension(s) en jeu dans le sujet proposé et mobilisent les connaissances dont ils disposent autour de la ou des thématiques repérées.

Les candidats qui privilégient l'entrée dans l'analyse par la valeur soulevée le font, le plus souvent, au détriment d'une analyse approfondie de la situation et passent à côté des tensions et dilemmes soulevés par la question.

D'autres encore se projettent directement dans la situation décrite par le sujet et avancent des éléments de réponse de manière plus instinctive.

Pour une majorité d'entre eux, les hypothèses et les propositions de scénario sont plutôt pertinentes mais souvent peu abouties ; c'est, dans bien des cas, le questionnement des jurés qui permet de donner de l'épaisseur à l'argumentaire, en invitant à l'enrichissement de l'exploitation du contexte, de la mobilisation du collectif, des partenariats, des modes d'intervention et des échéances envisagées. Cependant, la plupart des candidats ne prend pas en compte la totalité du contexte et se centre sur quelques éléments. Or, il convient d'appréhender les différents éléments du contexte dans leur ensemble et de façon systémique afin d'orienter des propositions significatives de réponse.

Enfin, certains parviennent à contextualiser le sujet et à en identifier les enjeux, à la fois en termes de valeurs, d'objectifs éducatifs et de tension(s) sous-jacente(s) ; ils s'attachent ensuite à mobiliser plusieurs leviers contextuels (établissement, partenaires) et institutionnels (textes officiels, réglementation) pour construire des réponses opérationnalisées. Ils convoquent également des liens réfléchis à leur parcours pour enrichir leurs propositions.

Il est souligné par le jury que l'énumération de multiples dispositifs mis en place au sein de l'écosystème scolaire n'a que peu de sens, si les candidats ne sont pas en mesure de formuler une réponse concrète, pragmatique et efficiente à la situation qui leur est proposée. Leur capacité à faire preuve de discernement face à une problématique professionnelle s'efface parfois au profit de réponses décrivant nombre de dispositifs et d'acteurs, sans que les interlocuteurs directs soient connus et d'abord mobilisés.

- Analyse

Nous invitons le candidat à procéder à une lecture précise du sujet afin d'en identifier clairement tous les éléments. Une lecture trop rapide et superficielle peut conduire à une analyse erronée ou partielle (exemple : un élève plutôt qu'une élève).

Il ne s'agit pas, à travers les éléments de réponse, d'exposer des connaissances en tant que telles, mais bien de les mobiliser dans le contexte particulier du sujet. Le candidat doit démontrer sa capacité à se conduire en fonctionnaire responsable et en éducateur lucide, sachant mobiliser différentes ressources, internes et externes, à sa disposition.

Les mises en situation doivent permettre d'évaluer sa capacité à :

- Définir et analyser le contexte au regard de la situation donnée
- Identifier les tensions sous-jacentes au sujet, notamment au regard des valeurs et principes en jeux.
- Prendre des décisions adaptées correspondant à de justes temporalités. Cela amène une réflexion sur la hiérarchisation des priorités d'actions afin de prendre des décisions à court terme, puis de les enrichir par d'autres temporalités.
- Mobiliser, à bon escient, des partenaires, instances, dispositifs à même de relayer les actions engagées.
- Agir conformément à sa fonction et non pas « à la place de ... »
- Envisager et anticiper l'impact de ses initiatives et de ses actions sur les élèves et sur les membres de la communauté éducative, à travers des indicateurs de progrès et des exemples concrets.

- Conseils de préparation

Il n'existe pas de réponse prédéfinie aux sujets complexes proposés dans le cadre des « mises en situation ». Le candidat doit faire preuve d'analyse, de discernement, de connaissances, en démontrant sa stature d'agent de l'État responsable et de membre actif au sein de la communauté éducative.

Un questionnaire récurrent, à partir de situations scolaires variées, en EPS et dans l'établissement, sur les valeurs en jeu et sur les réponses à apporter à des problématiques de toutes natures lui permettra de se préparer au mieux.

C'est donc en pratiquant régulièrement ces simulations, mais également en se questionnant sur des situations authentiques vécues sur le terrain, qu'il pourra s'approprier les informations utiles et adopter une démarche de prise de décision, en affirmant progressivement sa posture professorale.

Dans le cadre de cette préparation, à partir d'études de cas, il est souhaitable qu'il s'habitue à identifier les problématiques sous-jacentes, à formuler plusieurs hypothèses par sujet, afin de pouvoir envisager des pistes de réponses variées et concrètes afin d'enrichir sa réflexion.

En résumé, le candidat doit être en mesure d'appréhender les mises en situation selon différents champs d'analyse :

- Le champ éducatif, qui renvoie aux enjeux, dans une perspective de formation du citoyen.
- Le champ éthique, qui se rapporte aux valeurs et principes républicains, portés par le système

éducatif.

- Le champ règlementaire, relatif aux textes qui régissent la société, l'École, mais également l'encadrement des activités physiques et sportives.

- Le champ déontologique, qui renvoie à ce qui est souhaitable dans la situation et le contexte donné.

- Le champ partenarial, qui concerne l'ensemble des personnes, instances, dispositifs mobilisables pour soutenir ses initiatives, au sein et en dehors de l'établissement.

Il est souhaitable que les candidats soient capables de hiérarchiser ces champs et de cibler ceux qui leur semblent les plus prépondérants au regard de la situation proposée. Une priorisation des propositions d'action et une hiérarchisation dans le temps peuvent s'avérer opportunes en fonction de cette analyse.

La systématisation d'annonce d'un plan de réponse au regard du temps imparti dans le cadre de cette partie d'épreuve ne constitue pas nécessairement une valeur ajoutée à l'exercice. L'opérationnalisation de la réponse ne doit pas se faire au détriment d'une phase d'analyse approfondie dans les premiers éléments de réponse afin d'éclairer son degré de pertinence.

Les situations proposées impliquent d'être en mesure de se projeter concrètement dans la vie de l'établissement, de s'être informé sur son organisation, son fonctionnement et d'avoir rencontré les différents personnels pour en connaître les fonctions et les champs d'action. Les différents stages qui jalonnent le parcours du candidat dans le cadre de sa formation, quels qu'en soient les lieux ou modalités constituent des moments privilégiés pour se construire ce champ de connaissances. L'appréhension du fonctionnement d'un établissement au-delà de la sphère EPS constitue une plus-value pour une mobilisation à bon escient des partenaires, dispositifs, ou autre par une meilleure connaissance du rôle et des missions des acteurs. Il en est de même d'une appréhension plus fine des circuits de décision, comme les partenaires institutionnels, les relais possibles à l'extérieur de l'établissement. Il s'agit de ne pas se limiter à une connaissance livresque des dispositifs ou des sigles mais de les lier au fonctionnement de l'établissement.

Le candidat doit ainsi être en mesure de hiérarchiser les rôles et interventions des différents personnels de l'établissement. Il doit s'interroger sur les différentes temporalités pour envisager une collaboration avec la communauté éducative en jouant pleinement son rôle sans se déresponsabiliser et sans l'outrepasser. Il s'agit de se positionner de façon juste, mesurée et conforme à ses fonctions.

Au-delà de la relecture, il est conseillé de ne pas paraphraser le sujet. Une réflexion à voix haute peut permettre au jury de comprendre le cheminement du candidat. Sans chercher à complexifier ni à simplifier à outrance, le candidat est invité à analyser le sujet après un séquençage de lecture en nuanciant son propos et envisager les limites de ses propositions.

Le jury apprécie les candidats sont en capacité de rattacher leurs réponses à leur expérience et/ou leurs compétences.

Il est rappelé à ce titre que les expériences (directes ou indirectes) qui jalonnent le parcours du candidat constituent des points d'appui également pour répondre aux mises en situation en permettant d'éclairer en fonction, le champ du questionnement, de l'analyse ou des propositions de scénarios. La capacité à mobiliser ses expériences dans le cadre de cette partie de l'épreuve contribue à refléter la dimension réflexive de la projection professionnelle.

e. Illustrations des profils des candidats en fonction des niveaux de prestation pour la session 2026

Niveau 1 :

L'éthique, la déontologie du candidat et/ou sa capacité à s'approprier et faire partager les valeurs de la République sont questionnées. Le candidat s'inscrit dans un projet professionnel déclaratif, sans réelle projection.

Il ne perçoit ni les enjeux, ni la nature des difficultés soulevées par les mises en situation : les réponses sont génériques ou plaquées. La problématique est contournée. La solution envisagée est inadaptée aux enjeux de la situation ou restreinte et principalement centrée sur une vision étriquée de la problématique soulevée. Elle ne permet pas au candidat de répondre à la problématique qui lui est posée. Il délègue le traitement de la situation à un tiers ou l'appréhende seul, souvent uniquement à l'échelle de l'EPS. Le candidat n'est pas force de propositions pour envisager des propositions d'action ou fait des propositions inadaptées d'action à l'échelle de l'établissement.

Niveau 2 :

Les valeurs et/ou principes sont simplement énoncés (connus, identifiés, sans les faire vivre). Le candidat ne parvient pas à se positionner clairement. A partir de son parcours et de ses expériences, le candidat se projette partiellement dans le métier de professeur et ne l'envisage que dans une dimension restrictive avec peu d'objectivité et de discernement.

Le candidat propose une analyse globale de la mise en situation, repère la/les thématique(s) sans parvenir à en extraire les tensions et enjeux. Réponse et actions demeurent partielles voire parfois superficielles (effets d'annonce) dans l'une ou l'autre des mises en situation et peu contextualisées. Le candidat reste dans une résolution de la situation limitée à ses seules connaissances actuelles et ne se projette pas sur la manière de trouver les réponses concrètes. A l'inverse certains candidats détournent la réponse ou la question en envisageant simplement des pistes sur le long terme et occultent totalement les actions immédiates.

Niveau 3 :

Les enjeux de l'épreuve sont appréhendés dans leur ensemble et concrètement. L'appropriation des valeurs de la République et des exigences du service public ainsi que l'aptitude à partager ces valeurs sont perceptibles dans les illustrations et opérationnalisations proposées. Le candidat révèle une posture éthique et responsable. Il se projette dans le métier de professeur avec clarté et s'appuie sur sa réflexion, ses connaissances et parfois sur ses expériences pour appréhender les problématiques professionnelles qu'il pourrait rencontrer et proposer des scénarios d'action pour y répondre.

Le candidat analyse le contexte et les tensions pour chacune des deux mises en situation proposées. Il qualifie l'origine des problématiques soulevées. Il cherche à circonscrire la nature des difficultés rencontrées afin de trouver la meilleure option à partir de plusieurs hypothèses.

Le candidat évoque différentes pistes à explorer à l'échelle de la discipline et de l'établissement en collaboration avec différents acteurs au sein d'une équipe plurielle qui dépasse le cadre proche. Le candidat prend des décisions, priorise et s'engage pour proposer des solutions opérationnelles incluant plusieurs scénarios et des temporalités opportunes que ce soit en situation d'enseignement ou en lien avec la vie scolaire.

Niveau 4 :

L'appropriation des valeurs de la République, des exigences du service public et l'aptitude à partager ces valeurs transparaissent clairement dans tous les temps de l'épreuve. Le candidat se projette lucidement et avec authenticité dans le métier de professeur. Il en appréhende la complexité. La référence au parcours du candidat se fait de manière juste et à bon escient.

Ses expériences éclairent cette projection sur l'ensemble de l'épreuve et enrichissent une analyse systémique autonome permettant des propositions d'action pertinentes et nuancées au regard des problématiques professionnelles soulevées. Le candidat analyse finement le contexte et les tensions sous-jacentes au sujet posé à partir d'hypothèses formulées et hiérarchisées. Les propositions envisagent différents scénarios en appui de connaissances fines et adaptées au(x) problématique(s) posée(s) par les mises en situation professionnelle. Les scénarios de réponses sont pluriels, opérationnels, hiérarchisés, contextualisés et nuancés. Ils s'inscrivent dans une démarche évolutive. Le candidat appréhende le travail collaboratif dans toutes ses dimensions avec un positionnement professionnel juste, mesuré, conforme à ses fonctions. Il cible avec pertinence les partenaires à mobiliser parce qu'il connaît précisément leur rôle et les missions de chacun.

4. Conclusion, projections et conseils aux candidats

Cette épreuve d'entretien avec le jury qui s'est installée dans le concours du CAPEPS externe, du CAFEP et du 3^{ème} voie depuis la session 2022 révèle des tendances marquées dans la continuité des sessions précédentes :

- Une préparation sérieuse des candidats sur le plan méthodologique témoignant d'une bonne connaissance de l'épreuve.
- Une bonne connaissance des instances, souvent enrichie par une observation concrète vécue dans les établissements au cours des différents temps des stages, des acteurs et de la réglementation, mais qui reste inégales selon les candidats et qui est à rendre plus concrète pour dépasser le stade déclaratif. Les connaissances évoquées par le candidat doivent pouvoir être illustrées.
- La relation au chef d'établissement est à mieux appréhender. Une représentation parfois erronée de l'enjeu de l'épreuve : il ne s'agit pas exclusivement de proposer des pistes de réponses mais bien d'analyser les tensions soulevées puis d'y répondre par des pistes d'action opérationnelles.
- La mobilisation des valeurs ne doit pas occulter la spécificité du professeur d'EPS et les apprentissages nécessaires.
- Une mise en lien du parcours, des expériences et des compétences professionnelles plus explicite dans la première partie de l'épreuve. Si les FIR ne sont pas prises en compte dans la notation du candidat, elles constituent un appui à l'échange avec le jury et demande une attention quant à la véracité des éléments mentionnés et à sa rédaction.
- Les FIR ne doivent pas pour autant devenir des catalogues d'expériences que le candidat ne serait pas en mesure de mobiliser pour éclairer sa projection dans le métier en lien notamment avec les compétences construites ou en cours de construction.
- Des propositions d'actions plus opérationnelles dans la seconde partie de l'épreuve avec un point de vigilance sur le court terme qui semble plus difficile à appréhender pour les candidats.
- Des prestations de qualité impliquant un recrutement de futurs enseignants préparés à adopter les bonnes postures professionnelles face à des situations parfois complexes touchant aux valeurs et/ou principes de notre système éducatif.

- Un regard et une évaluation partagés au sein d'un jury mixte (enseignants d'EPS et agents du service public hors du champ de l'EPS).

La projection vers le concours de la session 2027 s'inscrit dans la continuité des sessions précédentes :

- Des mises en situation professionnelle sur des thématiques diverses, actuelles et concrètes en lien avec les enjeux de l'épreuve.
- Une attention soutenue autour de l'identification des problématiques professionnelles sous-tendues par les situations rencontrées au cours des expériences du candidat et les mises en situation professionnelle proposées dans le cadre de l'épreuve.
- La capacité du candidat à se positionner avec justesse dans l'environnement professionnel, conformément à ses fonctions, droits et obligations ; à faire preuve d'authenticité et à s'engager.
- Un maintien de l'attention du jury sur l'opérationnalisation et la contextualisation des propositions de réponses apportées par les candidats aux mises en situation mais aussi sur la capacité à mobiliser concrètement les concepts abordés lors de la présentation de leur parcours par des illustrations au service d'une projection professionnelle avérée.
- Une vigilance sur la prise en compte de l'expérience du candidat et de sa capacité de projection dans tous les temps de l'épreuve est maintenue. La qualité de l'articulation entre les éléments du parcours du candidat, ses expériences directes ou indirectes, avec la projection professionnelle qu'il opère dans les différents temps de l'épreuve est ainsi attendue (que ce soit par les illustrations qu'il peut apporter comme éclairage dans le temps 1 ou les réponses qu'il apporte aux deux mises en situation professionnelle).

Les conseils pour les candidats s'inscrivent dans la continuité de ces différents points :

- Se préparer en étant aux prises avec les thématiques actuelles sociétales et disciplinaires mettant en jeu des valeurs et principes de la République et, le cas échéant, des principes juridiques régissant l'organisation et le fonctionnement des établissements.
- Appréhender ce qui relève de la déontologie, des droits et obligations des fonctionnaires, des missions et compétences professionnelles attendues pour se projeter dans le métier avec justesse.
- Des connaissances et concepts à clarifier et à rendre plus concrets pour pouvoir témoigner d'une appropriation plus opérationnelle.
- Les expériences (directes ou indirectes) qui jalonnent le parcours du candidat constituent des points d'appui tout au long de l'épreuve que ce soit lors de la première partie ou lors de la seconde partie pour répondre aux mises en situation.
- Réfléchir à la mise en perspective de son parcours et de ses expériences directes ou indirectes en se projetant sur les liens avec l'analyse et les propositions apportées pour illustrer son propos dans le temps 1 ou dans le temps 2 lors des mises en situation professionnelle. Les expériences en établissement (périodes de stage) doivent être valorisées et exploitées pour permettre de rencontrer ses différents acteurs, appréhender le fonctionnement des instances et de certains dispositifs et s'entraîner à identifier les tensions et dilemmes soulevés. C'est l'occasion de vivre différents temps forts de la vie de l'établissement pour une meilleure compréhension de son fonctionnement en synergie.
- Faire preuve d'engagement, d'authenticité et de pragmatisme afin de se positionner comme un enseignant réflexif, réellement partie prenante au sein de sa discipline et du système éducatif.

- Adopter une posture dynamique dans l'interaction avec le jury. Appréhender avec réalisme les situations proposées pour caractériser les difficultés, les tensions qu'elles contiennent (s'agissant des valeurs ou des éléments institutionnels ou réglementaires mis en jeu) à partir d'une appréciation instruite, réfléchie et argumentée pour formuler des préconisations précises, priorisées et hiérarchisées temporellement à partir d'une analyse systémique du sujet. Analyser ce qui relève des valeurs, principes, thématiques du sujet et des tensions sous-jacentes.
- Investir la FIR comme un moyen de mettre en lumière ses motivations et ses compétences en cours de construction pour éclairer le jury sur son profil ainsi que sur sa capacité à opérer des choix et à prioriser.

5. La distribution des notes

