



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

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

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

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

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

Sommaire

COMPOSITION DES MEMBRES DU JURY	3
STATISTIQUES GENERALES	10
COMMENTAIRE GENERAL	13
PREMIERE EPREUVE D 'ADMISSIBILITE	17
DEUXIEME EPREUVE D 'ADMISSIBILITE	25
PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION	31
DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION	35
ATHLETISME	37
GYMNASTIQUE	39
GYMNASTIQUE RYTHMIQUE ET SPORTIVE	42
NATATION	44
BASKET	46
FOOTBALL	47
HANDBALL	49
RUGBY	51
VOLLEY-BALL	53
TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION	56
LES PRESTATIONS PHYSIQUES	
BOXE	56
DANSE	57
ESCRIME FLEURET	57
JUDO	58
LUTTE	58
TENNIS DE TABLE	59
TENNIS	59
LES PRESTATIONS ORALES	
BOXE FRANCAISE	62
CANOE-KAYAK	62
DANSE	63
ESCALADE	63
ESCRIME FLEURET	64
JUDO	64
LUTTE LIBRE	64
SKI (ALPIN – NORDIQUE)	64
SUBAQUATIQUE	64
TRAMPOLINE	65
TENNIS DE TABLE	65
TENNIS	65
WATER-POLO	65

Composition du jury de la session 2010

CONCOURS : CAPEPS EXTERNE

SESSION 2010

COMPOSITION DU JURY

TITRE	NOM	PRENOM	GRADE - QUALITE	ACADEMIE
<u>PRESIDENT DU JURY</u>				
M.	BARRUE	JEAN PIERRE	IGEN	PARIS
<u>VICES-PRESIDENTS</u>				
MME	AMADE-ESCOT	CHANTAL	Professeur des universités	TOULOUSE
M.	ANDRE	BERNARD	IGEN	PARIS
M.	TERRET	THIERRY	Professeur des universités	LYON
<u>MEMBRES DU JURY</u>				
M.	ABAD	JEAN - LUC	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	AMADEUF	ANNIK	Professeur agrégé CN	LA REUNION
M.	AMATTE	LIONEL	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE
MME	ANDRE	MARIE THERESE	Professeur agrégé HC	CLERMONT-FERRAND
M.	ANDRE	YANN	Professeur certifié CN	RENNES
M.	ANDREANI	JOEL	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	ANDRIEUX	PHILIPPE	PROFESSEUR CERTIFIÉ HC	PARIS
MME	ANTIGNAC	DELPHINE	Professeur certifié CN	CLERMONT-FERRAND
M.	ATTALI	MICHAËL	Maître de conférence	GRENOBLE
M.	AUBERT	VINCENT	Professeur bi admissible EPS	AMIENS
MME	AUSSET	MARIE-FRANCOISE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	BABUT	PATRICK	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
M.	BACHELART	BENOIT	Professeur agrégé CN	AMIENS
M.	BARACHET	MICKAEL	Professeur agrégé CN	ORLEANS-TOURS
M.	BARBETTE	JEAN-MICHEL	Professeur agrégé HC	PARIS
MME	BARBEZAT	ANNE-CLAIRE	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
M.	BARBIER	DENIS	Professeur certifié HC	CLERMONT-FERRAND
M.	BASCOU	PASCAL	Professeur certifié HC	CRETEIL
MME	BATTOIS-LOCATELLI	REGINE	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
M.	BAUDET	HENRI	Professeur agrégé HC	MONTPELLIER
MME	BEDECARRAX	CATHERINE	IA-IPR	BORDEAUX
MME	BELLEUDY	CECILE	Professeur agrégé CN	LIMOGES
MME	BELMONTE	MONIQUE	Professeur agrégé HC	LYON
M.	BERAUD	THIERRY	Professeur agrégé HC	LYON
M.	BERGE	FRANCIS	Professeur agrégé HC	LYON
M.	BERRIAU	YVES	Professeur agrégé HC	VERSAILLES
MME	BETUING	SYLVIE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	BEUDAERT	YANN	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
MME	BEYRET	MARIE	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE
M.	BEZOMBES	JEAN-MICHEL	Professeur agrégé CN	NICE
M.	BIGET	NICOLAS	Professeur agrégé CN	RENNES

MME	BILLARD	SOLENE	Professeur agrégé CN	NANTES
MME	BLANJOIE	VERONIQUE	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
M.	BOGIALLA	JEAN-PIERRE	Professeur agrégé CN	LILLE
MME	BOISOT	SOPHIE	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
MME	BONARDEL	NATHALIE	Professeur agrégé CN	LYON
MME	BONNERY	ANDREE	IA-IPR	DIJON
M.	BORDES	PASCAL	Maître de conférence	PARIS
MME	BOREAS	FABIENNE	Professeur certifié CN	GRENOBLE
MME	BORGA	JOELLE	Professeur agrégé HC	TOULOUSE
M.	BOSMET	DOMINIQUE	Professeur certifié CN	CLERMONT-FERRAND
MME	BOSSU	DOMINIQUE	Professeur agrégé CN	LILLE
MME	BOURDON	NATHALIE	Professeur agrégé CN	ROUEN
M.	BOUSSANGES	BERNARD	Professeur certifié HC	CLERMONT-FERRAND
M.	BOUSSARD	MICHEL	Professeur certifié HC	CRETEIL
MME	BOUTON	PASCALE	Professeur agrégé CN	RENNES
MME	BOUZONNET	CAROLINE	Professeur agrégé CN	LYON
M.	BRESSON	GEORGES	Professeur bi admissible EPS	AIX-MARSEILLE
MME	BRET	DOMINIQUE	Maître de conférence	PARIS
M.	BUISSON	SEBASTIEN	Professeur agrégé CN	ORLEANS-TOURS
MME	BUSSERY	MARIE	Professeur agrégé CN	LYON
M.	CALAIS	OLIVIER	IA-IPR	LILLE
M.	CANITROT	SYLVAIN	Professeur certifié CN	VERSAILLES
M.	CAPDEVILA	MICHEL	IA-IPR	MONTPELLIER
MME	CAPET	CHRISTINE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	CARBOU	VINCENT	Professeur certifié CN	CRETEIL
M.	CASANOVA	ROBERT	Professeur agrégé HC	AIX-MARSEILLE
MME	CASSAGNE	MYRIAM	IA-IPR	TOULOUSE
MME	CECCHINI	LAURENCE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
MME	CHALIFOUR	ANNETTE	Professeur agrégé HC	LIMOGES
M.	CHAMPSAVOIR	LUC	Professeur certifié HC	POITIERS
M.	CHAPPET	THIERRY	Professeur certifié HC	MONTPELLIER
MME	CHARLIER	AGNES	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	CHASTAIN	BRIGITTE	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
MME	CHEVALIER	BRIGITTE	Professeur agrégé HC	BORDEAUX
M.	CHEVALIER	MARC	Professeur certifié CN	CRETEIL
M.	CHOUGAR	RACHID	Professeur agrégé CN	CAEN
M.	CHOVAUX	OLIVIER	Maître de conférence	LILLE
M.	CHUKER	FREDERI	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
MME	CILLARD	ISABELLE	Professeur certifié CN	RENNES
M.	COIGNAC	JEAN-MARC	IA-IPR	PARIS
M.	COLINOT	FRANCOIS	Professeur certifié CN	NICE
M.	CORRE	PIERRE	Professeur agrégé CN	AMIENS
MME	COSSART	CYRILLE	Professeur certifié CN	CRETEIL
M.	COUENNE	JEROME	Professeur certifié CN	CAEN
M.	COURTEVILLE	THIERRY	Professeur certifié HC	GRENOBLE

M.	CROENNE	JÉROME	Professeur certifié CN	CLERMONT-FERRAND
MME	CUVINOT-PEYRE	CORINNE	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE
M.	CZURA	EMMANUEL	Professeur agrégé CN	ROUEN
M.	DALHER	CYRILLE	Professeur certifié CN	LIMOGES
MME	DECERLE	ANNICK	Professeur agrégé HC	DIJON
MME	DECURE	CATHERINE	Professeur agrégé CN	REIMS
M.	DEGRAVE	VINCENT	Professeur certifié CN	LILLE
M.	DELISLE	HERVE	Professeur agrégé CN	CAEN
M.	DELORME	ALEXIS	Professeur agrégé CN	LILLE
MME	DELTOUR	SYLVAIN	IA-IPR	GRENOBLE
MME	DEREUDDRE KERISIT	MARIANNE	Professeur certifié CN	GRENOBLE
MME	DERIMAY	EWA	Professeur agrégé CN	NANTES
MME	DESLAURIER	SOPHIE	Professeur agrégé CN	ROUEN
M.	DEVAUJANY	FRANCOIS	Professeur agrégé CN	NANTES
M.	DEVEZEAUX	ARNAUD	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
M.	DIEN	FREDERIC	Professeur agrégé CN	ROUEN
M.	DUCOURET	DAVID	Professeur certifié CN	LIMOGES
MME	DUFOR	FRANCOISE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	DUNG	XAVIER	Professeur certifié CN	ROUEN
M.	DUPRE	REGIS	IA-IPR	LYON
M.	DURAND	PHILIPPE	Professeur certifié HC	CLERMONT-FERRAND
M.	DUTHEIL	FREDERIC	Maître de conférence	CAEN
M.	ENJALBERT	PASCAL	Professeur certifié CN	VERSAILLES
MME	ESQUIS	CECILE	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
M.	ESTANGUET	ALDRIC	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
M.	EVEILLARD	YVES	Professeur agrégé HC	RENNES
M.	FAGNONI	BRUNO	Professeur agrégé CN	AMIENS
M.	FATON	CHRISTIAN	Professeur certifié HC	NANCY-METZ
MME	FAURE-BRAC	VALERIE	Professeur certifié CN	GRENOBLE
MME	FAYE	VERONIQUE	Chargé d'enseignement	CLERMONT-FERRAND
M.	FEUILLET	SEBASTIEN	Professeur certifié CN	LYON
M.	FONTAINE	YANN	Professeur certifié CN	CRETEIL
MME	FORET	CHANTAL	Professeur agrégé CN	CAEN
M.	FOUCHARD	LAURENT	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	FOUQUET	CORINNE	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
MME	FRANCESCHINI	CHANTAL	Professeur certifié HC	VERSAILLES
M.	GADUEL	PASCAL	Professeur agrégé CN	PARIS
MME	GARNIER	SOPHIE	Professeur agrégé CN	CAEN
M.	GARRIGA	CHRISTIAN	Professeur certifié CN	TOULOUSE
MME	GATTO	CAROLINE	Professeur certifié CN	BESANCON
M.	GAUCHARD	PATRICE	Professeur certifié HC	CRETEIL
M.	GAVINET	JEAN-LOUIS	Professeur certifié CN	CLERMONT-FERRAND
MME	GERAUD	HELENE	Professeur certifié CN	TOULOUSE
M.	GERBAL	CHRISTIAN	Professeur agrégé HC	MONTPELLIER
MME	GILBERT	FLORE	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE

MME	GIORDANO	LILIANE	Professeur agrégé HC	STRASBOURG
MME	GIRAUD	CHRISTINE	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE
MME	GLEIZES	MARTINE	Professeur agrégé HC	STRASBOURG
M.	GOREAU	LUDOVIC	IA-IPR	VERSAILLES
MME	GORWA	CHRISTINE	Professeur agrégé CN	STRASBOURG
M.	GOUBY	FREDERIC	Professeur certifié CN	CLERMONT-FERRAND
M.	GOUHEY	BERTRAND	Professeur agrégé CN	DIJON
M.	GUITTON	PIERRE GILLES	Professeur certifié CN	NANTES
MME	GUY	SYLVIE	Professeur agrégé CN	LYON
MME	GUYARD-BOUTEILLER	FLORENCE	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
M.	HALAIS	DIDIER	Professeur agrégé CN	PARIS
		MARIE		
MME	HELVIG	MADELEINE	Professeur agrégé HC	NANCY-METZ
MME	HENAFF-PINEAU	PIA-CAROLINE	Professeur agrégé HC	VERSAILLES
MME	HOUZE	ANNE-CLAIRE	Professeur agrégé CN	RENNES
M.	HUET	STEPHANE	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	HUGUET	YVES	Professeur agrégé CN	MARTINIQUE
MME	HUMBERT	YSABELLE	Professeur agrégé CN	LYON
M.	JACQUET	JEAN-MICHEL	Professeur certifié CN	LIMOGES
M.	JOSEPH	JAMES	Professeur agrégé CN	GUADELOUPE
M.	JOSPIN	LUC	Professeur certifié HC	LILLE
M.	JOSPIN	PHILIPPE	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	JOURDAIN	ERIC	Professeur bi admissible EPS	CORSE
M.	JOUTET	MATTHIAS	Professeur agrégé CN	ROUEN
M.	JULLIEN	HUGUES	Maître de conférence	AMIENS
MME	KBAIER	MURIEL	Professeur agrégé CN	NICE
MME	KOESSLER	SYLVIE	Professeur certifié CN	STRASBOURG
MME	KOHLER	MARLENE	Professeur agrégé CN	NICE
MME	KOSINSKI	PATRICIA	Professeur agrégé CN	REIMS
MME	LAMY	MARIE CHRISTINE	Professeur certifié HC	VERSAILLES
MME	LANCEREAU	LAURE	Professeur agrégé HC	REIMS
M.	LANCEREAU	LAURENT	Professeur agrégé CN	LA REUNION
M.	LANGEVIN	MICHEL	Professeur agrégé CN	NICE
M.	LAPIERRE	JEAN-MARC	Inspecteur principal jeunesse	CLERMONT-FERRAND
MME	LARCHER	SOPHIE	Professeur agrégé CN	ROUEN
M.	LE GALL	ARNAUD	Professeur agrégé CN	RENNES
M.	LE GAOUYAT	SAMUEL	Professeur certifié CN	RENNES
M.	LE GUEN	CEDRIC	Professeur certifié CN	RENNES
MME	LE LEVE	EDITH	Professeur certifié HC	LYON
M.	LEBEGUE	DAMIEN	Professeur certifié CN	REIMS
M.	LECA	RAPHAEL	Professeur agrégé CN	DIJON
MME	LECAL	SYLVIE	Professeur certifié CN	CRETEIL
M.	LEDOUX	RAPHAEL	Professeur certifié CN	VERSAILLES
M.	LEGRAND	YANNICK	Professeur agrégé CN	REIMS
M.	LEGRAND	YANNICK	Professeur certifié CN	AIX-MARSEILLE

M.	LEPRON	PAUL	MEDECIN	CLERMONT-FERRAND
MME	LEROY	CAROLINE	Professeur agrégé CN	LILLE
MME	LETHENET-MEPIEL	REGINE	Professeur agrégé HC	STRASBOURG
MME	LETOUZEY	CATHY	Professeur certifié HC	GRENOBLE
MME	LHEMERY	FRANCOISE	Professeur certifié CN	CAEN
MME	LOPEZ	SYLVAIN	Professeur agrégé CN	LYON
MME	LOQUET	MONIQUE	Maître de conférence	RENNES
M.	LOZAR	PHILIPPE	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
MME	MAGENDIE	ELISABETH	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
MME	MALEN	CELINE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
MME	MARCHAL	EMMANUELLE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	MARCHIVE	THIERRY	IA-IPR	NANTES
MME	MARMONIER	SANDRINE	Professeur certifié CN	VERSAILLES
M.	MARTINEZ	ALAIN	Professeur certifié CN	CLERMONT-FERRAND
M.	MARTY	OLIVIER	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	MASSET	ERICK	Autre	LYON
MME	MATHIAS	VERONIQUE	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	MAYEUR	ANOUCK	Professeur certifié CN	REIMS
MME	MENARD	CHRISTINE	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE
MME	MENISSIER	LILIANE	IA-IPR	GRENOBLE
M.	MERIEL	PASCAL	Professeur agrégé CN	CAEN
MME	MERLOT	CAROLE	Professeur agrégé CN	NANTES
M.	MERY	BRUNO	IA-IPR	ORLEANS-TOURS
MME	METOUZI	MICHELE	IGEN	PARIS
M.	MEZARA	PATRICK	Professeur certifié HC	ROUEN
M.	MICHELETTI	FRANCOIS	Professeur agrégé CN	NANCY-METZ
M.	MILLET	CHRISTOPHE	Professeur certifié HC	MONTPELLIER
M.	MIRABEL	LOIC	Professeur agrégé CN	POITIERS
MME	MONDIELLI	DOMINIQUE	Professeur certifié CN	CORSE
M.	MONSANTON	PHILIPPE	Professeur agrégé CN	POITIERS
M.	MONTIEL	BRUNO	Professeur agrégé CN	LIMOGES
M.	MOREL	CLAUDE	Professeur agrégé HC	REIMS
M.	MOTTET	SYLVAIN	Professeur certifié CN	NANCY-METZ
MME	MOUGIN	BLANDINE	Professeur certifié CN	CLERMONT-FERRAND
MME	MUNOZ	LAURENCE	Maître de conférence	LILLE
MME	MUSSET	ISABELLE	Autre	REIMS
MME	NEDJEL HAMMOU	RAPHAELLE	Professeur agrégé CN	PARIS
M.	NEGRE	ALAIN	Professeur certifié HC	MONTPELLIER
M.	NELATON	LAURENT	Professeur agrégé CN	BESANCON
M.	NERIN	JEAN YVES	Professeur agrégé HC	CLERMONT-FERRAND
M.	NOURISSON	CEDRIC	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
MME	NOZERAN	CLAUDINE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	ORIGAS	MICHEL	Professeur agrégé CN	LYON
MME	PACQUELIN	AGNES	Professeur bi admissible EPS	PARIS
M.	PAIN	REGIS	Professeur agrégé CN	ROUEN

M.	PAPUT	GREGORY	Professeur certifié CN	CLERMONT-FERRAND
MME	PARIS	ANNABELLE	Professeur agrégé CN	NANTES
MME	PENCREACH	ROZENN	Professeur agrégé CN	STRASBOURG
MME	PENNIER	LAURENCE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
MME	PEROT	ROSELYNE	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
MME	PERRENX	CELINE	Professeur certifié CN	DIJON
M.	PERRIN	JACQUES	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
M.	PHELUT	JACQUES	Professeur agrégé CN	POITIERS
MME	PICH	ISABELLE	Professeur agrégé CN	POITIERS
M.	PIETTE	JULIEN	Professeur certifié CN	AMIENS
M.	PILORGET	ALAIN	Professeur certifié CN	VERSAILLES
M.	PIVANO	RICHARD	Professeur certifié HC	LYON
M.	PLASTERIE	SERGE	Professeur certifié CN	PARIS
M.	PLAYS	MAURICE	Professeur agrégé CN	NANTES
MME	POIROT	CLAIRE	Professeur certifié CN	NANCY-METZ
M.	POISSON	SEBASTIEN	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
M.	PONS	CEDRIC	Professeur certifié CN	LILLE
M.	PORTIER	YVON	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	POULIQUEN	YOANN	Professeur agrégé CN	RENNES
M.	POUSSIN	SEBASTIEN	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	RACINAIS	XAVIER	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	RADDE	NICOLAS	Professeur agrégé CN	AMIENS
M.	RAY	DANIEL	Professeur agrégé HC	LYON
MME	RAYBAUD	AGNES	Professeur agrégé CN	NICE
M.	RAYMOND	CHRISTIAN	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
M.	REIBEL	BRUNO	Professeur agrégé CN	PARIS
MME	RISACHER	CAROLINE	Professeur certifié CN	STRASBOURG
M.	RIVIERE	DOMINIQUE	MEDECIN	CLERMONT-FERRAND
MME	RIZZA LEGENDRE	JEANNE	Professeur certifié CN	CRETEIL
M.	ROSPARS	JEAN-FRANCOIS	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
MME	ROUX	ELISABETH	Professeur agrégé HC	TOULOUSE
MME	RUBIO	HUGUETTE	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
M.	RUSQUET	VINCENT	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	SAIGNE	OLIVIER	Professeur agrégé CN	ROUEN
MME	SALZARD	MELANIE	Professeur agrégé CN	LILLE
MME	SCHAEFER	ISABELLE	Professeur agrégé CN	NANCY-METZ
M.	SCOLAN	THIERRY	Professeur certifié CN	VERSAILLES
MME	SCREVE	CHRISTELLE	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	SERFATY	JEAN MARC	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	SERVANT	SEBASTIEN	Professeur certifié CN	POITIERS
M.	SETTE	DAVID	Professeur agrégé CN	NICE
M.	SIRON	CEDRIC	Professeur agrégé CN	BESANCON
M.	SOLDAN	JEAN-MAURICE	Professeur certifié HC	BESANCON
M.	SOLEIROL	MAXIME	Professeur certifié CN	MONTPELLIER
M.	SOLER	ALAIN	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER

M.	SOULIES	DIDIER	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
M.	SOUQUET	JEAN PHILIPPE	Professeur agrégé CN	REIMS
M.	STANGE	FABIEN	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	STENUIT	JACQUES	IA-IPR	BORDEAUX
M.	STUMPP	SEBASTIEN	Maître de conférence	AMIENS
MME	TAHIRI	AUDREY	Professeur certifié CN	DIJON
M.	TAILFER	PIERRE ETIENNE	IA-IPR	LYON
M.	TAILLEUX	MICHAËL	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
MME	TEULIER	MARTINE	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
M.	TEYNIÉ	YVES	Professeur certifié CN	ROUEN
M.	THEVENOT	JEAN-CHARLES	Professeur agrégé CN	REIMS
M.	THOREL	PATRICE	Professeur agrégé HC	CAEN
MME	THOUVENIN	SYLVIANE	Professeur agrégé CN	NANCY-METZ
MME	TILLIER	BRIGITTE	Professeur certifié CN	LYON
M.	TOUGNE	JEAN-CLAUDE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	TRABLEAU	DIDIER	Professeur agrégé CN	NANTES
M.	TRIOLET	CHRISTIAN	Professeur agrégé HC	NANCY-METZ
M.	TUROSZOWSKI	FLORENT	Professeur certifié CN	REIMS
MME	UHLÉN	SYLVIE	Professeur bi admissible EPS	STRASBOURG
M.	VALLEE	GUY	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	VAN-BELLE	ALAIN	Professeur certifié CN	CLERMONT-FERRAND
MME	VANDAELE	CATHERINE	Professeur agrégé HC	LA REUNION
MME	VANDENBERGHE	VERONIQUE	Professeur agrégé CN	LILLE
MME	VASSEUR	GWLADYS	Professeur agrégé CN	AIX-MARSEILLE
M.	VEQUAUD	JAMES	Professeur certifié HC	NANTES
M.	VERGNE	VINCENT	Professeur certifié CN	LYON
M.	VERNAT	J PHILIPPE	Professeur agrégé CN	LIMOGES
M.	VERNEAU	BRUNO	Professeur certifié HC	LILLE
M.	VEYSSEYRE	PATRICK	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
M.	VEYSSIERE	FRANCOIS	Professeur agrégé CN	LYON
M.	VIALLY	BERTRAND	Professeur certifié CN	CLERMONT-FERRAND
M.	VIGNERON	ALAIN	IA-IPR	LYON
MME	VILLEPREUX	BRIGITTE	Professeur certifié CN	LIMOGES
MME	VINSON	MARTINE	Professeur agrégé HC	LIMOGES
M.	VOISIN	MARCEL	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
M.	VOLANT	CLAUDE	IA-IPR	RENNES
M.	VOLONDAT	MICHEL	IGEN	PARIS
M.	WACAPOU	PIERRE	Professeur certifié CN	RENNES
MME	WALLIAN	NATHALIE	Professeur des universités	BESANCON
M.	WATELAIN	ERIC	Maître de conférence	LILLE
MME	WINCKELS-PANCHEN	MARTINE	Professeur agrégé CN	AMIENS

STATISTIQUES GENERALES

	CAPEPS EXT	CAFEP
NOMBRE DE POSTES AU CONCOURS	450	110

CAPEPS EXTERNE

	INSCRITS		ADMISSIBLES		ADMIS	
FEMMES	1069	35.68%	419	40.17%	189	42.00%
HOMMES	1927	64.32%	624	59.83%	261	58.00%
TOTAUX	2996		1043		450	

CAFEP

	INSCRITS		ADMISSIBLES		ADMIS	
FEMMES	144	35.73%	77	36.84%	45	40.91%
HOMMES	259	64.27%	132	63.16%	65	59.09%
TOTAUX	403		209		110	

ADMISSIBILITE

	CAPEPS EXT	CAFEP
MOYENNE DU DERNIER CANDIDAT ADMISSIBLE	8.25	7.38
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	10.75	10.14
MOYENNE DU PREMIER CANDIDAT ADMISSIBLE	17.50	16.00

ADMISSION

	CAPEPS EXT	CAFEP
MOYENNE DU DERNIER CANDIDAT ADMIS	9.61	8.96
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	10.50	9.91
MOYENNE DU PREMIER CANDIDAT ADMIS	15.46	14.17

ADMISSIBILITE

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE	
MOYENNE DES CANDIDATS AYANT PRESENTE L'EPREUVE	7.73
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	10.48

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE	
MOYENNE DES CANDIDATS AYANT PRESENTE L'EPREUVE	8.13
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	10.82

ADMISSION

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION	
MOYENNE DES CANDIDATS AYANT PRESENTE L'EPREUVE	8.76
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	11.08

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION	
MOYENNE DE L'EPREUVE	8.77
MOYENNE DES ENTRETIENS	8.36
MOYENNE DES PRESTATIONS PHYSIQUES	9.25

	EPREUVES ORALES		EPREUVES PHYSIQUES	
	Nombre de notes	Moyennes	Nombre de notes	Moyennes
ATHLETISME	137	8.08	1213	10.36
GYMNASTIQUE + GRS	133	9.02	1213	8.60
* GYMNASTIQUE	117	9.18	963	8.02
* GRS	16	7.91	250	10.15
NATATION	222	8.20	1213	8.92
SPORTS COLLECTIFS	721	8.34		
* BASKET-BALL	132	8.78	168	10.26
* FOOTBALL	243	8.11	297	8.70
* HANDBALL	146	8.75	257	9.35
* RUGBY	47	8.74	83	9.12
* VOLLEY-BALL	153	7.79	408	8.32

TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION	
MOYENNE DE L'EPREUVE	9.35
MOYENNE DES ENTRETIENS	9.00
MOYENNE DES PRESTATIONS PHYSIQUES	9.70

	EPREUVES ORALES		EPREUVES PHYSIQUES	
	Nombre de notes	Moyennes	Nombre de notes	Moyennes
DANSE	115	10.11	259	11.53
BOXE	79	9.69	86	9.15
JUDO	65	9.50	58	9.46
LUTTE	52	10.43	65	9.38
<i>SPORTS DE COMBAT</i>	<i>196</i>	<i>9.82</i>	<i>209</i>	<i>9.31</i>
ESCRIME	8	12.19	10	11.85
TENNIS	199	8.60	213	11.06
TENNIS DE TABLE	437	8.09	521	8.36
<i>ACTIVITES DUELLES</i>	<i>644</i>	<i>8.30</i>	<i>744</i>	<i>9.18</i>
AVIRON	4	10.25		
CANOE-KAYAK	7	11.00		
CYCLISME	8	9.94		
EQUITATION	10	11.40		
ESCALADE	95	8.87		
GOLF	1	10.75		
HALTEROPHILIE	1	17.50		
HOCKEY	1	17		
NATATION SYNCHRO	12	11.44		
PLONGEON	22	10.11		
SKI ALPIN / NORDIQUE	18	9.79		
SPORTS SUBAQUA	8	11.53		
TIR A L'ARC	3	13.75		
TRAMPOLINE	42	8.64		
VOILE ET PLANCHE	5	7.15		
WATER-POLO	20	10.19		
<i>ACTIVITES DIVERSES</i>	<i>257</i>	<i>9.70</i>		

Commentaire Général

◆ La fin d'une époque et d'une forme de recrutement des professeurs d'EPS

La session 2010 du CAPEPS et du CAFEP présente la particularité d'être la dernière session d'un concours référé à l'arrêté du 22 septembre 1989, prolongé par la note de service du 5 octobre 1993. Vingt et un ans de fonction d'un concours usent les procédures innovantes qui avaient fait de lui, un concours « nouveau », original et porteur des impulsions liées à l'évolution de l'EPS et du système éducatif.

C'étaient les épreuves d'admission qui présentaient la plus grande originalité. La première épreuve « l'ORAL 1 », adossée à un dossier d'expérience en établissement, témoignait du souci de solliciter par l'expérience face aux élèves, une réflexion non seulement pour planifier l'enseignement mais pour analyser les effets de sa pratique d'enseignant. Levier important d'une formation par alternance, véritable point central de la formation qui articulait théorie et pratique, il référait pour la première fois l'EPS à sa dimension locale à travers le projet pédagogique EPS. Que de nouveautés aujourd'hui mal perçues et parfois détournées.

La seconde épreuve, « l'ORAL 2 », par sa volonté d'analyser les dimensions techniques et didactiques, introduisait d'une part la distinction entre didactique et pédagogie afin d'éviter des querelles de chapelles, d'autre part, tentait de pousser la conception et la mise en œuvre de l'enseignement dans une vision transversale, débordant chaque activité pour essayer de retrouver dans d'autres, à la fois les permanences de la conduite de l'élève et les facteurs de rupture.

La troisième épreuve, plus complexe à analyser, était à la fois un approfondissement de spécialité pour quatre groupements d'activités physiques et sportives, ne pouvant plus être pratiquées par les candidats (ski, escalade, voile, etc....), et une réminiscence de l'histoire de l'EPS et de ses rattachements à la jeunesse et aux sports, en ouvrant les questions sur des pratiques qui n'avaient rien des activités scolaires communément enseignées telles le parachutisme, le plongeon, mais qui, pour autant, témoignaient d'un patrimoine culturel dans lequel l'EPS avait trouvé une partie de ses racines.

Quelles qu'en soient les limites perçues aujourd'hui, l'innovation était bel et bien au rendez-vous.

Il convenait de rendre hommage à ceux, hommes et femmes qui ont contribué directement et indirectement à permettre les recrutements d'une profession qui témoigne chaque jour de sa capacité à favoriser les apprentissages visés par la discipline, mais également de sa capacité à permettre à l'enseignant de s'intégrer activement dans les équipes d'établissement.

◆ Une session 2010 pour articuler les recrutements d'hier et de demain

Cette dernière session 2010 a été caractérisée par deux événements majeurs qui ont pesé fortement sur la mise en œuvre du concours :

- pour les 560 admis, la transformation du processus d'entrée dans le métier, ne leur permet plus de bénéficier de l'année de stagiairisation classiquement nommée PLC2. Elle les conduit à devoir témoigner, dans le concours, de compétences encore plus proches aujourd'hui qu'hier, de celles attendues dans leur activité professionnelle immédiatement exigibles par le recruteur dès la rentrée de septembre.

- La mise en place d'un nouveau concours pour la session 2011, tout aussi innovant que celui de 1989, conduisait également à prendre en compte la nécessité d'une transition entre l'ancien et le nouveau, notamment au regard des 2400 candidats qui n'allant pas être déclarés admis, sont susceptibles de devenir les prochains candidats admis.

La conséquence de ces deux événements réside dans l'évolution non des exigences, car les compétences en formation étaient déjà acquises ou en passe de l'être mais, dans les productions orales, mais dans une mise en forme des connaissances disponibles, dans un format très proche de l'activité professionnelle de l'enseignant, au sein d'une équipe EPS, au sein d'un EPLE. Ainsi les candidats devaient présenter des situations d'apprentissage et des contenus, articulés dans le temps pour permettre aux élèves l'accès à une compétence attendue.

Pour la première épreuve d'admission, il convenait de choisir ces contenus pour une leçon d'EPS positionnée au sein d'un cycle, présenter deux situations qui caractérisent les conditions d'accès à la compétence attendue pour les élèves singuliers présentés dans le dossier. Rien de plus que ce qui est attendu de leur part dès la première semaine de rentrée.

Les épreuves 2 et 3 d'admission, attentives toutes deux aux dimensions techniques et didactiques, couvrent en réalité selon les textes de 1993, les huit groupements d'activités de l'époque ; rien d'étonnant que les énoncés des questions initiales, soient proches, porteurs des mêmes exigences fondamentales : savoir interpréter la description d'un problème observé chez des élèves caractérisés par un niveau de pratique, pour en identifier les causes, proposer les hypothèses d'action et présenter une ou des situations qui permettent d'atteindre les acquisitions visées.

La responsabilité du jury a conduit non seulement à accueillir les candidats en amphithéâtre pour présenter les évolutions, surtout pour rassurer et préciser les modestes exigences nouvelles : **une mise en forme professionnelle des connaissances disponibles** pour répondre à l'exigence d'activité professionnelle la plus autonome possible dès la rentrée.

Le terme de modeste exigence est justifié par les données issues de l'analyse des productions des candidats. Pour démontrer cette affirmation, trois arguments sont présentés ci-dessous.

Premièrement, il n'y a pas d'effet série ! Les premiers candidats, incontestablement moins hâtivement informés que les autres, ont été informés de l'énoncé de la question initiale 48h au minimum avant de passer l'épreuve.

Le contrôle de l'effet série, celui qui témoigne que les candidats ont eu autant de chances d'être reçus quelle que soit la série de convocation est sans appel : un test de χ^2 établit clairement qu'au seuil de $P < 0,005$, c'est-à-dire avec 995 chances sur 1000, la répartition des reçus par série est indépendante de la série de convocation.

Deuxièmement, la série n°1 n'est pas celle qui offre le moins de candidats reçus, c'est la série n°2 (avec 135 reçus / à une répartition idéale de 140 reçus pour 312 candidats par série). La série n°1 est à un candidat près, égale à la 3^{ème} série avec 138, ce qui écarte toute suspicion d'effet défavorable pour la série n°1.

Troisièmement, l'Oral 1, qui a été le plus soumis à une évolution de la forme de production des candidats, présente une série n°1 qui ne détient pas la moyenne la plus basse, car c'est la 3^{ème} série.

Les légères baisses de moyenne d'environ 0,45 pts pour les première et deuxième épreuves d'admission, ne peuvent être imputées à l'évolution des questions initiales, puisque seuls l'Oral 1 et l'Oral 3 ont vu leur question initiale respective modifiée, alors que la moyenne d'Oral 3 se trouve exactement identique à celle de l'an passé.

Le jury a donc pris toutes les dispositions pour respecter, aujourd'hui comme hier, le principe d'équité auquel les candidats ont droit.

Le souci du président, partagé et relayé par les membres du jury, permet donc de confirmer que la session 2010 présente en matière de candidats admis, des résultats indépendants de la série de convocation, quelles que soient les évolutions provoquées dans les questions initiales posées aux candidats. Ce point devait être précisé aux candidats, mais aussi aux formateurs et représentants syndicaux inquiets, rencontrés sur le site du concours.

Que tous les membres du jury de la session 2010 soient remerciés de leur contribution personnelle à l'obtention de ce résultat qui honore le concours.

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

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

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

RAPPORT DU JURY

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

Session 2010

PREMIERE EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE

Sujet : depuis 1945, dans les textes officiels comme dans les pratiques d'enseignement, l'EPS s'est souvent préoccupé de la distinction des filles et des garçons. Les différentes mesures prises et leurs conséquences ont-elles influencé la construction de la masculinité et de la féminité des élèves ?

La première épreuve écrite d'admissibilité s'est inscrite en continuité avec les exigences et recommandations formulées dans les rapports des précédentes sessions. Cette année encore, les candidats devaient maîtriser les règles académiques de la dissertation et témoigner d'une solide culture scientifique par la mobilisation de connaissances issues des différents champs disciplinaires propres aux Sciences Humaines et Sociales (Histoire, Sociologie, Epistémologie notamment). Dans le sillage des sujets des sessions antérieures, ils devaient également bien comprendre la dimension « professionnelle » de la question posée, sans qu'elle se confonde toutefois avec la seconde épreuve d'admissibilité. Dans le cas présent, il était attendu que les candidats, dans le cadre de l'exercice de leur futur métier, puissent envisager les conditions de la prise en compte des identités sexuées de leurs élèves à partir des facteurs historiques et sociologiques ayant contribué à les façonner dans le champ scolaire, et dans celui, bien spécifique, de l'EPS. Ce qui suppose une véritable capacité de réflexion et d'engagement personnels, qui pose finalement la « question du sens » : celui de la construction d'un (futur) positionnement professionnel, celui de l'appartenance à une communauté, celui qui renvoie à des considérations d'ordre éthique et philosophique, généralement peu présentes dans les copies, mais qui pourtant engagent à réfléchir à l'exercice de la citoyenneté. En tout état de cause, il est important que les candidats comprennent que l'un des enjeux de cet écrit est d'observer leur capacité à situer leur (future) action professionnelle au regard des transformations et permanences de leur discipline.

ANALYSE COMPREHENSIVE DU SUJET

La forme du sujet

La formulation du sujet s'inscrit dans la lignée des sujets précédents : une affirmation et une question, des « blocs » à mettre en relation, des « mots-clés » dont il conviendra de préciser les définitions dès l'introduction. En toile de fond d'une périodisation implicite (reprenant l'intégralité des bornes chronologiques fixées par le programme du concours), une problématique centrale en EPS (contribution de l'enseignant à la construction identitaire de l'élève) et un objet sociologique et historique (le genre) faisant l'objet de nombreux débats, autour d'une abondante production scientifique. Les propos de Michel Volondat (revue EPS, n°338, 2009), pouvaient par exemple être mis en exergue, afin de montrer que le traitement du sujet ne pouvait se réduire à une étude de la mixité en EPS : « le sort réservé aux filles en EPS nous préoccupe particulièrement. Avoir parlé de mixité depuis une trentaine d'années n'a pas forcément servi aux filles : en ne distinguant plus deux EPS (féminine et masculine), en revendiquant que tout le monde fasse pareil, on a surtout demandé aux filles... de faire comme les garçons ». Certains candidats auraient pu même évoquer les remous suscités par la toute récente publication du livre d'Elisabeth Badinter (2010), qui dénonce un « retour du naturalisme »¹.

Le sujet invitait les candidats à mesurer comment l'éducation physique et sportive, depuis 1945, contribue (ou non) à la construction des identités sexuelles et des rapports entre les sexes, pour les élèves scolarisés dans le second degré. La spécificité de l'EPS (éducation corporelle participant à la « construction de soi », permettant l'intégration d'usages sociaux, de normes et de valeurs (égalité des chances, respect de l'autre, etc.) pouvait dès lors être mise en évidence afin de montrer la responsabilité des acteurs de la discipline dans ce processus complexe de reproduction, de renforcement ou d'atténuation des codes sociaux portant sur la différenciation ou l'indifférenciation des sexes, la domination ou l'égalité entre les sexes.

Si l'entrée par les textes officiels et les pratiques d'enseignement étaient privilégiée dans le libellé du sujet, il convenait également que les candidats prennent en compte les évolutions du système éducatif, notamment sa démocratisation, les évolutions des rapports sexués dans les pratiques sportives, plus généralement dans les pratiques culturelles et les relations sociales, et la modification

¹ Elisabeth Badinter, *Le conflit. La femme et la mère*, Flammarion, 2010. *Histoire de l'amour maternel du XVIIe à nos jours*, Flammarion, 2010.

des représentations des codes de la masculinité et la féminité dans la société française (tout particulièrement sa jeunesse) pour la seconde partie du Vingtième siècle. On pouvait également attendre des candidats qu'ils inscrivent leur réflexion à différents niveaux d'échelle : le niveau « national » (voire européen ?) via les injonctions des textes, celui des établissements (projets EPS et AS, et choix opérés dans la gestion des élèves selon le sexe) et enfin celui de la classe (formes de groupement, entrée dans les APS, etc.)

Il ne s'agissait donc pas d'un sujet sur l'histoire de la mixité en EPS, mais d'un sujet invitant les candidats à réfléchir sur la manière dont l'EPS, dans ses intentions déclaratives et ses réalités de terrain a participé, non seulement au processus de construction de la masculinité et/ou de la féminité des élèves, en tenant précisément compte de la différence des sexes, mais encore à l'évolution des représentations de ces deux notions dans la société comme chez les élèves, la formulation du sujet invitant à qualifier ce « degré d'influence » de la discipline. Considérée comme une « éducation du physique par le physique » ayant pour objet la « formation corporelle du futur citoyen », l'EPS ne peut faire l'économie, dans les textes qui la gouvernent et dans les pratiques qui la légitiment au sein de l'École, de la dimension sexuelle et sexuée du corps de l'élève, des corps des élèves. Non seulement parce que l'institution scolaire est un lieu privilégié d'intériorisation des modèles, mais aussi parce qu'elle contribue à les reproduire. L'EPS, au regard de ses invariants (le scolaire, le physique, le sportif et l'éducatif), pouvait dès lors jouer un rôle spécifique dans ce double processus. A ce titre, les acteurs de l'EPS ont donc été amenés à prendre successivement des mesures institutionnelles, structurelles et pédagogiques permettant soit de distinguer les sexes, soit de les éloigner, soit de les rapprocher : la construction de l'identité sexuelle des jeunes gens et des jeunes filles s'est donc opérée tantôt à partir de relations exclusives « entre pairs », tantôt sur un mode plus interactif avec l'autre sexe (mixité), selon des degrés (durabilité, intensité, efficacité) variables au gré des périodes et des injonctions faites à la discipline. Encore pouvait-on relever qu'à l'échelle des élèves comme à celle des enseignants, chaque individu est différent : quelle que soit la période, les sensibilités à la question de la construction des identités sexuées de même que la perméabilité aux stéréotypes peuvent être extrêmement différentes.

Les notions-clés :

La « masculinité » peut être comprise comme l'ensemble des traits physiques et psychologiques caractérisant le sexe masculin, mais également leurs représentations. Le terme est souvent confondu (ou associé) avec la virilité², qui n'est qu'une composante culturelle de la masculinité. La « féminité » renvoie à une définition du même ordre et ne peut donc être confondue avec le féminisme. L'un et l'autre termes dépassent les caractéristiques biologiques ou morphologiques des personnes pour intégrer les représentations et stéréotypes qui leur sont associés.

Il était important que les candidats maîtrisent suffisamment le contexte historique dans lequel s'inscrit le sujet pour mesurer les éléments de permanence et de transformation de la masculinité et de la féminité. Si ces définitions génériques étaient attendues, il était également souhaitable que l'accent soit mis sur la « porosité des frontières » et le poids de ce genre de stéréotype.

Une fois cette distinction préalable posée (la différence des sexes est « imposée » par la nature), un détour par le genre comme catégorie d'analyse était implicite ; il importait d'en donner une définition, qu'elle soit « engagée » (« *le genre est une catégorie sociale imposée sur un corps sexué. Le genre impose des normes sociales qui règlementent les pratiques et les discours, et dont la fonction est de maintenir une relation hiérarchique entre les sexes au profit de la domination masculine* », Scott, 1988) ou plus neutre (« *ensemble des formes d'expression sociales de la féminité et de la masculinité, et l'ensemble des signes, pratiques et symboles qui dénotent une appartenance identitaire et fondent un type de relation (pouvoir, hiérarchie...) entre les sexes ou au sein de chacun des sexes* », Terret, 2005).

Au-delà de définitions liminaires, il était attendu que les candidats montrent, et l'importance de la contextualisation de ces notions (cf. le mythe de « l'éternel féminin »), et la constante reconstruction de la notion à l'échelle des sociétés et des individus qui la composent, sans pour autant nécessairement exiger des connaissances universitaires soutenues (origines anglo-saxonnes des « Gender Studies », récents débats historiographiques...)

² Pour André Rauch, l'identité masculine s'est longtemps construite « sur les critères distinctifs de la virilité ». Consulter : *Histoire du premier sexe de la Révolution à nos jours*, Hachette Littératures, coll. Pluriel, 2006. Egalement : *L'identité masculine à l'ombre des femmes, de la Grande guerre à la Gay Pride*, Hachette, 2004

« Les textes officiels et les pratiques d'enseignement » : si la première notion renvoie notamment aux instructions officielles propres à la discipline ainsi qu'à l'ensemble des textes relatifs à l'histoire du système éducatif (fixant le cadre des principales réformes : ordonnance Berthoin, loi d'orientation de 1989, « réforme Haby », etc.), les pratiques d'enseignement pouvaient être comprises dans leur acception la plus large : pratiques de terrain, stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignants dans le cadre de leur classe, face à leurs élèves, modalités d'évaluation, épreuves certificatives... Pratiques qui renvoient *de facto* aux conceptions, méthodes, courants didactiques dans lesquels on peut observer (ou non, ou peu, et ceci en fonction des périodes), un souci de différenciation des apprentissages selon les sexes.

ELEMENTS DE CORRIGE

Féminité, masculinité et genre en EPS.

Les copies mobilisant des connaissances et des références précises et actualisées sur la question du genre peuvent être valorisées : si les différences Homme/Femme sont de nature biologique et donc « innées » (patrimoine génétique), elles sont également la conséquence d'une construction sociale et culturelle et renvoient à « l'acquis » : l'éducation, les pratiques culturelles, le contexte social, le poids des stéréotypes et des représentations, le jeu des interactions entre l'individu et la société « fabriquent » ces identités masculine et féminine. Cette « dénaturalisation » des différences fonde, d'une part, les analyses « évolutionnistes » (primat du sexe, du biologique, de la nature), d'autre part, les conceptions « culturalistes » (le « sexué », le social) : ainsi, « *les constructions des hommes et des femmes ne sont pas le produit d'un destin biologique, mais sont d'abord des construits sociaux* » (Kergoat, 2005). Il convient donc de considérer que les rapports sociaux de sexe sont à la fois dynamiques, hiérarchisants et structurants (pour l'un, pour l'autre, pour les deux, selon un principe d'interaction) : « *si des êtres humains mâles et femelles existent bien au départ, le genre auquel ils appartiennent socialement est le fruit d'un processus historique et culturel : c'est pourquoi l'on peut dire que les groupes sociaux de sexe sont créés et se créent dans leur rapport social, qui ne lui sont pas préexistants* » (Kergoat, 2005). Ce principe de séparation produit précisément une distinction et une hiérarchie, également lisible et visible en EPS, les sociétés occidentales s'étant développées en valorisant le modèle de la « domination masculine » (Bourdieu, 1988). Il convenait d'observer comment ce principe de séparation des sexes et cette hiérarchie, ainsi que leurs logiques de construction, se déclinaient selon le principe de reproduction évoqué (« *toutes les analyses convergent et s'attachent à montrer que le fonctionnement du système social permet au groupe masculin de contrôler et de soumettre le groupe féminin* » (Ferrand, Langevin, 1990).

En tant que discipline d'enseignement, l'EPS participe à ce processus de construction, observable à partir d'un certain nombre d'indicateurs précités : le registre des pratiques d'enseignement et des « valeurs » transmises par le curriculum, les comportements des enseignants envers chaque sexe, les dispositifs et lieux de formation des enseignant(e)s d'EPS, les modalités d'évaluation pouvaient donc être retenus par les candidats... Liste non limitative pourvu que les indicateurs soient pertinents.

Ainsi, après avoir éventuellement brièvement rappelé que la question posée dépasse le seul cadre chronologique fixé par le sujet (différence des sexes fondée depuis la fin du XVIIIe sur des considérations biologiques et religieuses qui « figent » un corps et un sexe féminins en-deçà et par rapport au masculin ; conservatisme de la période de Vichy qui précède la borne amont du sujet) et que l'éducation physique et le sport ont été et demeurent « des bastions de la citadelle masculine » ou encore des « fiefs de la virilité », il était possible d'envisager une organisation du devoir autour de trois grandes séquences, en tenant compte du fait que les césures, au regard du sujet proposé, peuvent aussi ne pas être « nettes » (comme c'est généralement le cas, autour de la publication d'instructions officielles) : il s'agit en effet de montrer comment l'EPS, en un demi-siècle, est progressivement passée d'une tradition de différenciation sexuelle des pratiques physiques à une gestion de la mixité contribuant à modifier (ou non) les attributs de la masculinité et de la féminité.

Dans un premier temps (fin de la Seconde Guerre mondiale/ fin des années cinquante), l'éducation physique et sportive semble s'être peu préoccupée de ce processus de construction de la masculinité et de la féminité, en proposant dans les textes et les pratiques « une EPS pour les filles » et « une EPS pour les garçons ». Le cloisonnement des systèmes d'enseignement (structure binaire qui entraîne de facto une distribution culturelle distinctive) constitue une première explication, la place assignée aux deux sexes dans la société « ankylosée » des années cinquante une deuxième. L'histoire de l'Ecole et de l'EPS (notamment l'héritage des années trente et de Vichy) ne pouvait non

plus être ignorée : de fait, les deux « ordres d'enseignement » reproduisent, entretiennent et cultivent les stéréotypes sociaux, engageant les filles et les garçons en direction des formes idéales de féminité et de masculinité des adultes des deux sexes. Les épreuves de concours et les cursus de formation des futurs enseignants d'EPS reproduisent d'ailleurs la même logique. Ainsi les candidates doivent-elles présenter au CAPEPS une leçon de rythmique et de danse, privilégiant l'esthétique et la grâce, expression de la féminité. (années 50/70).

Le passage d'un enseignement où les deux sexes sont « séparés » à un enseignement « commun » se fait de manière progressive dans les années 60/70 (décalage entre les injonctions des textes et les pratiques de terrain). Ce changement doit être relié aux mutations des conditions socio-économiques et culturelles de la France des Trente glorieuses : augmentation du taux d'emploi féminin (tertiarisation, sous-qualification, inégalités salariales persistent), accès progressif aux pratiques sportives fédérales, « émancipation » politique (obtention du droit de vote le 21 avril 1944) et dans la sphère privée (obtention d'un travail sans l'autorisation préalable du mari en 1965), etc. Pour autant, ces « conquêtes » féminines ne permettent pas, loin s'en faut, d'établir une situation d'équilibre.

L'introduction d'une mixité structurelle dans le système éducatif destinée, selon l'expression de Françoise Labridy, « à neutraliser et nier la différence des sexes », s'est finalement traduite par une domination du « modèle masculin », souvent exclusive dans les pratiques d'enseignement : interdiction pour les filles de pratiquer certaines activités, épreuves certificatives différenciées, programmation spécifique des APS (Instructions officielles de 1967). Compte tenu de l'histoire de la scolarisation des filles et de la place assignée aux femmes dans la société française des Trente glorieuses, il n'est pas surprenant qu'un « curriculum masculinisant » domine en EPS, conséquence de l'accélération de son processus de scolarisation, même si l'on peut observer une connotation des pratiques, tantôt considérées comme « masculines », tantôt considérées comme « féminines » (en fonction du taux de pratiquant(e)s pour le sport fédéral, des représentations collectives et des valeurs qui y sont traditionnellement accolées : affrontement, virilité, compétition, performance, prise de risque, etc.). Les APS laissent finalement peu de place au silence, à la sensibilité, à la coopération, à la recherche de sensations fines, étiquetés comme éléments de la féminité... Les IO de 1967 établissent une « ligne de partage » assez conventionnelle : « en ce qui concerne les jeunes filles, cette orientation athlétique s'adressera plutôt à celles d'entre elles qui marquent pour le sport un intérêt et des aptitudes certaines. Pour les autres, les plus nombreuses, la part des leçons ordinairement réservée à l'initiation sportive s'efforcera de répondre à leur goût de l'esthétique et de l'expression corporelles ». Les conséquences de mai 68, et notamment les revendications féministes (en particulier pour ce qui concerne l'éducation des filles et des jeunes filles) ne peuvent être ignorées. Ceci se traduit par une lente inflexion bouleversant les stéréotypes jusque-là installés au cœur de la société et que l'EPS contribuait à « reproduire », à l'image du mythe de la fragilité féminine (Dowlin, 2002) : « il est essentiel de veiller à ce que les éducateurs évitent les excès du surmenage, notamment chez les jeunes filles, grâce à un choix et un dosage des compétitions qui tendront uniquement à donner aux élèves le maximum de connaissances techniques et d'entraînement physique compatibles avec leurs possibilités personnelles » (IO de 1967)

C'est pourtant au cours de cette même période que certains auteurs (Pierre Parlebas, Daniel Denis) proposent des activités « asexuées » (ludiques pour le premier, « terrains d'aventure pour le second). L'introduction du terme « élève » dans les instructions officielles est la marque d'une neutralisation progressive, au moins affichée, des sexes, autour de pratiques « iso-sexuées » (Arnaud, 1996), où l'apprentissage de techniques sportives « gomme » la variable du sexe.

La gestion de la mixité, qui peut s'inscrire en filigrane du sujet mais ne peut en aucun cas constituer le cœur de la démonstration ne gomme pas, loin s'en faut, l'asymétrie des sexes, d'autant que les filles investissent les établissements de garçons (entre 1959 et 1976), considérés alors comme des lieux d'excellence. A l'École, la construction d'un sexe s'envisage désormais par rapport à l'autre sexe, selon des logiques variées (opposition, rapprochement, confusion)

Au cours des années quatre-vingts, les modes d'organisation privilégiés dans les classes, au-delà du cycle d'observation du collège ne correspondent pas véritablement à cette « coéducation physique et sportive qui enrichirait chacun des différences de l'autre » (Davis, 1986), même si les « marqueurs sexuels » attachés aux APS dans les IO de 1967 n'apparaissent plus de manière aussi prégnante dans les textes de 1985. La « didactisation de la mixité » se traduit certes par des innovations pédagogiques (groupes de niveaux, menus, pédagogie différenciée, etc.) mais, sur le terrain, elle accouche souvent de « faux semblants » (Mosconi, 1989) : enseignements séparés, présence des filles dans les APS « masculines » selon des critères de niveau (et inversement). En revanche, le traitement de certaines activités, telles les APPN, proposant des voies d'entrée différentes selon le

sexe, peut traduire ce souci de la transmission d'une culture commune prenant acte des singularités. La reproduction quasi-mécanique des différences de sexe peut également se lire dans les épreuves certificatives du baccalauréat historiquement construites sur ce même principe (variation des coefficients, de la nature et des modalités des épreuves selon le sexe...) ; Gilles Combaz rappelle à cet égard qu'en dépit de l'impératif d'une culture scolaire unique et commune aux deux sexes, les différences de réussite au baccalauréat s'expliquent, entre autres, par ce phénomène d'acculturation imposé aux filles, face à des épreuves pensées et conçues pour les garçons. Depuis une quinzaine d'années, on peut toutefois observer une tentative de construction plus égalitaire des identités sexuelles et des rapports entre les sexes, par un traitement plus équitable des APSA. A l'Ecole, la construction des sexes s'élabore dans sa particularité et la reconnaissance de l'autre (« sois ce que tu es... ») : Le BOEN du 28 août 2008 préconise une « programmation exigeante, équilibrée et suffisamment diversifiée » pour que les identités, personnalités et singularités de chaque élève soient prises en compte.

Pour ce qui relève des pratiques, l'introduction progressive de la CC5 dans les textes officiels associe des considérations « masculines » (développement des qualités physiques, qui renvoient en quelque sorte au « culte de la force ») et des attributs plus « féminins » (écoute de soi, dosage de l'effort, esthétique, bien-être, « culte de la forme »...). On peut même observer certains phénomènes de glissement, voire de résistance, qui brouillent les stéréotypes traditionnels et se traduisent entre autres, par une « perturbation de la construction de la masculinité » (Terret, Zancarini-Fournel, 2006) : appropriation par les filles de certaines activités « masculines » (culturisme, rugby, sports de combat), et inversement (danse contemporaine, natation synchronisée, avec la présence des hommes autorisée en 2000 par la FINA pour les compétitions internationales). Les garçons n'affichant pas les caractéristiques d'une « masculinité hégémonique » sont souvent marginalisés par leurs pairs, voire stigmatisés (cf. Coming out de footballeurs ou rugbymen professionnels), le terrain des pratiques sportives étant aussi celui de l'homophobie. Le « souci de soi », la « montée de l'intime », la prégnance des théories féministes mais aussi leur renouvellement et leurs déclinaisons au plan législatif (lois sur la parité), les transformations des mœurs (sur le plan de la sexualité, des codes vestimentaires, etc.) pouvaient être mobilisés à des fins explicatives. L'EPS du « temps immédiat » doit donc permettre à chacun de construire sa personnalité, tout en s'appropriant une culture commune, par une « éducation corporelle » capable d'affronter « l'ambivalence des corps ». Les APSA sont finalement un lieu d'appropriation, de réappropriation et de reconfiguration de caractéristiques appartenant à l'un ou l'autre sexe, la discipline se trouvant dès lors en première ligne pour promouvoir davantage d'égalité entre les sexes.

NIVEAUX DE PRODUCTION

L'analyse des copies a été faite à partir de l'évaluation du niveau de problématisation (généralement construit à partir de la connaissance par les candidats de la notion de « genre »), qui correspond au « raisonnement conduit tout au long du devoir, au-delà de la seule formulation explicite de la problématique dans l'introduction) et à partir du niveau de traitement du sujet (qui ne peut s'envisager qu'à partir du moment où les candidats ont justement dépassé le stade de la problématisation) articulé autour des registres de connaissances (dans le meilleur des cas « stabilisées, référencées et diversifiées) et des indicateurs attendus (Textes officiels et registre des pratiques d'enseignement). Les questions d'ordre plus formel (orthographe, syntaxe, grammaire, qualités rédactionnelles) ont été prises en compte. Les copies indigentes (devoir hors-sujet, devoir inachevé, copie irrecevable parce que complètement incompréhensible au niveau du sens, ou dans sa présentation et calligraphie) ont été classées dans un niveau de production spécifique.

Niveau 1. Les copies se caractérisent par l'absence de connaissances sur le sujet. Elles débouchent souvent sur la traditionnelle « fresque historique », souvent à la lisière du hors-sujet. Les connaissances sont trop fragiles pour fonder une démonstration. Les définitions liminaires des mots-clés ne sont pas faites. Certains candidats échouent dans leur analyse compréhensive du sujet : leurs copies se focalisent généralement sur la notion de « mixité » (alors que le terme ne figure pas dans le libellé du sujet...), ou sur le constat d'inégalité « filles/garçons » (lecture quelque peu restrictive de la « distinction » évoquée par le sujet), ces deux approches devenant alors les objets (et non pas des supports) de la démonstration. En marginalisant la deuxième partie du libellé, ces productions développent des problématiques simplistes, centrées sur « l'éducation physique des filles » et « l'EP des garçons » en EPS depuis 1945, sans aucune perspective comparée.

Niveau 2. Caractérisées par leur fragilité, ces copies se contentent de définitions à peine esquissées, mobilisent des connaissances inégales et trop fragmentaires d'une partie à l'autre ou d'un paragraphe à l'autre pour garantir une argumentation solide tout au long de la démonstration. En outre, la problématique relève souvent du registre de « l'intuition », dans une dimension souvent mécanique : la mise en relation des deux phrases du sujet est artificielle dans la mesure où elle ne débouche pas sur une démonstration convaincante. Sans doute le candidat a-t-il compris que les invariants identitaires de l'EPS permettaient à la discipline de participer au processus de construction des identités sexuées des élèves et que, depuis 1945, différents modèles d'éducation physique entendaient y contribuer... mais le registre des connaissances mobilisées n'est pas suffisant pour précisément mesurer cette contribution, pour la qualifier et la périodiser de manière convaincante. Ces copies privilégient généralement l'un ou l'autre type de construction identitaire, plus généralement ce qui relève du pôle féminin.

Niveau 3. Les productions présentent d'évidents signes de recevabilité. De manière générale, elles s'efforcent de répondre au sujet, respectent les exigences méthodologiques de l'écrit 1, et se conforment aux attendus de l'épreuve. Le niveau de problématisation est acceptable et tente de montrer (mais pas de véritablement démontrer) le rôle joué par l'EPS dans le processus de construction des identités de genre. A la différence des niveaux inférieurs, la notion de « genre » est ici définie (généralement autour de la différence « masculinité/féminité ») et sert de support à l'élaboration de la problématique. L'argumentation s'éloigne du simple registre de la description pour proposer une lecture plus compréhensive du processus de construction des identités sexuées à l'École, et en EPS. Les connaissances mobilisées sont plus diversifiées et permettent d'établir des liens entre le système éducatif (lieu d'apprentissage et de reproduction de modèles corporels) et la société (où se fabriquent et se lisent des images et stéréotypes du corps, masculin et féminin). Les deux indicateurs attendus (les textes officiels et les pratiques d'enseignement) sont déclinés dans quelques paragraphes ou périodes visiblement mieux maîtrisées.

Niveau 4. Ces copies sont des productions de qualité. Le niveau de problématisation ne privilégie pas tel ou tel versant du sujet (le masculin/le féminin) mais s'efforce au contraire d'en montrer les interactions, l'influence réciproque, mettant ainsi en évidence, dans ce processus de construction, le passage d'identités sexuées à des identités genrées. L'influence de l'EPS et de ses acteurs peut dès lors se lire dans le choix des périodisations, qui sont en cohérence avec la problématique énoncée, dans une argumentation capable de mobiliser images et stéréotypes selon les époques à partir des différents usages sociaux du corps (le travail, la sexualité, les loisirs et bien évidemment les pratiques sportives) et dans la qualité des références, où sont dépassés les « incontournables » de l'EPS et des STAPS pour proposer des auteurs issus de l'historiographie la plus contemporaine). Si le recours aux textes officiels et pratiques d'enseignement est central, le candidat aborde aussi d'autres thèmes transversaux (la formation initiale des enseignants, les courants et conceptions, les modalités d'évaluation, etc.) pour étayer son argumentation.

Niveau 5. Ayant atteint le stade de l'excellence, ces productions réunissent, en sus des exigences du niveau précité, deux qualités essentielles : elles discutent et interrogent le sujet (la question du genre est-elle finalement aussi prégnante que cela en EPS ? la discipline est-elle véritablement en mesure d'influencer le processus de construction des identités des élèves ?...), et la qualité et pertinence de cette réflexion initiale sous-tend un évident degré de maturité et de culture générale, visible dans les différentes parties du développement. En second lieu, le candidat est capable d'engager une réflexion de type « professionnel » sur les questions soulevées, en prenant en compte les catégories et âges d'élèves (les codes de la masculinité et de la féminité variant selon les origines socioculturelles par exemple) ainsi que les types d'établissements (Collège, Lycée, Lycée professionnel) : quel type d'Homme et de Femme souhaite-t-on former via l'EPS ? Quels moyens donne-t-on aux élèves de devenir ce qu'ils voudraient être et d'assumer ce qu'ils sont ? Quelles valeurs transmet-on dans la promotion des identités « genrées » ?... Alliées à de réelles qualités stylistiques et la maîtrise complète des exigences méthodologiques, les réflexions sont constamment nourries de références originales et pertinentes, preuve que le candidat a largement dépassé le seuil d'un psittacisme convenu.

FACTEURS DE REUSSITE

A la différence du rapport de jury de la session 2009, qui mettait davantage l'accent sur les stratégies de préparation à mettre en œuvre dans les mois précédant les épreuves d'admissibilité, le jury a souhaité cette année exposer un certain nombre de difficultés récurrentes, présentes dans de trop nombreuses copies.

Capacité à problématiser : dans ce domaine, nous ne pouvons que renvoyer inlassablement les candidats à la lecture des rapports des années antérieures, qui mettaient déjà l'accent sur une double nécessité : bien distinguer la formulation explicite d'une problématique dans l'introduction du « niveau de problématisation », qui consiste à « mettre sur pied un projet assumé de démonstration répondant au sujet perçu dans sa complexité et son unicité ». C'est précisément la cohérence entre la problématique affichée et la capacité permanente à défendre une argumentation pertinente tout au long du développement, en rapport avec celle-ci, qui doit constituer l'ambition légitime de tout devoir. La recherche de cette correspondance est le préalable à toute forme de réflexion sur le sujet : le temps de l'analyse compréhensive, de la définition des mots-clés du sujet, d'une étude des bornes chronologiques proposées ou suggérées s'impose au candidat avant qu'il ne cherche à mobiliser ses connaissances. Procéder autrement obère *de facto* la qualité de la démonstration. En second lieu, il convient de rappeler le soin particulier qui doit être apporté à la rédaction de l'introduction qui, souvent, « donne le ton » de la copie... Faut-il rappeler ici l'architecture qui la gouverne ? faut-il rappeler qu'un florilège de définitions, un fatras de connaissances accumulées pour impressionner le correcteur, l'usage systématique de formules ampoulées pour annoncer telle ou telle partie produisent les effets inverses de ce qui est attendu ? Sobriété, rigueur, clarté de la formulation doivent gouverner des introductions dont le volume doit demeurer raisonnable. Consacrer trop de temps à la rédaction de cette introduction fragilise l'architecture de la copie et aboutit à la production de devoirs qui s'étiolent au fur et à mesure de leur pseudo-démonstration. Il convient donc de rappeler, une fois encore, tout le soin qu'il convient d'apporter à la mesure de la faisabilité du traitement du sujet : cela renvoie à la formulation d'une problématique originale et singulière, qui ne peut (de manière souvent mécanique d'ailleurs) être artificiellement raccrochée à tel ou tel thème générale (l'on ne pouvait confondre ici le genre et la mixité). Une dernière remarque enfin, sur le choix des périodisations proposées. Là encore, leur caractère artificiel doit être dénoncé. Plutôt que de faire référence à des historiens que la plupart des candidats n'ont manifestement pas lu, les étudiants gagneraient à réfléchir à la pertinence de leurs césures, aux choix (sinon de dates, au moins de décennies) des ruptures qu'ils envisagent, en comprenant que ceux-ci doivent être en cohérence avec la problématique énoncée.

Capacité à mobiliser des connaissances : s'il n'entre pas dans les attributions du jury de proposer aux candidats une bibliographie indicative permettant de renseigner les différentes entrées du programme de la première épreuve écrite, du moins peut-il rappeler la nécessité de disposer d'un socle de connaissances suffisamment solide et diversifié pour répondre au sujet proposé. Cette année encore, plusieurs écueils ou faiblesses ont été constatés : rappelons au préalable qu'à ce niveau de recrutement, les approximations ne sont pas acceptables. Cette « culture de l'à peu-près » est également perceptible dans la mobilisation des références et des citations (souvent convenues parce qu'apprises par cœur au préalable). Le jury réaffirme que ce glissement ne saurait être toléré plus avant et qu'il est sanctionné : les connaissances exposées doivent être exactes (et l'Histoire tout particulièrement goûte peu les approximations, notamment au plan chronologique), les citations convenablement restituées ; les ouvrages mentionnés doivent aussi répondre aux normes académiques en usage. S'il est attendu que l'histoire de la discipline soit connue, il n'est pas indispensable de revenir systématiquement sur son processus de scolarisation, sur sa « secondarisation » ou sur sa construction identitaire... Il importe que les candidats comprennent qu'un sujet n'est pas le prétexte à la mobilisation de connaissances variées dans lesquelles le correcteur fera le tri, mais qu'il suppose au contraire une sélection préalable d'éléments, issus de l'histoire, de la sociologie, de l'anthropologie, de la philosophie et de la culture générale de chaque candidat, qui viendront conforter l'argumentation. Il convient donc également de se défier de cette « culture de l'entre-deux » qui laisserait croire qu'un bon devoir est celui qui se contente d'enchaîner un chapelet de connaissances ou en fait abstraction mais avance des idées toujours pertinentes. L'un et l'autre sont insécables, pour ce qui est de l'écrit 1. Quant à l'étirement des connaissances sur la totalité de la période suggérée par le sujet, elle relève tant de l'évidence que le jury le souligne cette année encore : les candidats éprouvent des difficultés à se situer dans le temps immédiat (ou le temps présent), alors que les ressources bibliographiques existent et qu'elles permettent de proposer autre

chose que la litanie des instructions officielles, réduisant l'extrême fin du devoir à une chronologie strictement descriptive.

Capacité à structurer sa pensée : l'organisation d'une pensée cohérente renvoie à la capacité des candidats à ordonner leurs idées dans une dissertation répondant aux attendus de l'épreuve. Il faut ici rappeler que la structure du devoir dépend sa fonction démonstratrice et à l'efficacité de cette dernière. Cette année encore, le jury regrette le déséquilibre de trop nombreuses copies : une introduction séduisante et prometteuse, une première partie relativement ordonnée et s'efforçant de traiter le sujet, mais un développement qui s'étirole rapidement, pour des raisons déjà évoquées : incapacité à « tenir » un niveau de problématisation tout au long du devoir, connaissances approximatives et par trop fragmentaires dès que l'on aborde les rivages du temps immédiat, posture descriptive qui l'emporte sur la démarche compréhensive des faits, mauvaise gestion du temps qui aboutit inévitablement à la production de conclusions indigentes, réponses trop fragiles à la problématique énoncée qui rend *in fine* la démonstration peu convaincante. Lorsqu'elles se cumulent, ces difficultés altèrent bien évidemment la qualité de la copie. Le jury tient également à rappeler qu'une simple phrase ne peut tenir lieu de conclusion et qu'un devoir n'est considéré comme achevé qu'à la condition qu'il présente une conclusion structurée, au même titre que chacun des éléments composant une dissertation. Sa rédaction doit donc être l'objet de soins attentifs, parce qu'elle constitue le point d'orgue de la démonstration et témoigne de la capacité du candidat à mener sa démonstration jusqu'à sa phase ultime. Il paraît important d'attirer l'attention des formateurs sur ce point, face aux dérives constatées depuis plusieurs années. Enfin, les candidats peuvent faire l'économie de ces longs paragraphes de transition qui viennent soit clore une partie, soit en introduire une autre... La fluidité de leur démonstration s'en trouve souvent bien contrariée.

Qualités d'écriture et d'expression : si les correcteurs se félicitent du niveau moyen des copies, conséquence de « routines d'écriture » généralement maîtrisées, ils s'étonnent de la présence de quelques copies éloignées de certaines exigences minimales : calligraphie bâclée, orthographe fantaisiste (notamment en ce qui concerne les noms propres), vocabulaire familier et parfois trivial, grossières erreurs de conjugaison et de syntaxe... Une relecture scrupuleuse de la copie, qui suppose une bonne gestion du temps imparti pour l'épreuve, permet souvent d'effectuer *a minima* les corrections indispensables, évitant ainsi une pénalisation accrue.

DEUXIEME EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE

Sujet : La contribution de l'EPS à la santé des élèves constitue un des objectifs que se fixe cette discipline d'enseignement. La question se pose-t-elle de la même manière au collège et aux lycées ?

Vous le justifierez et montrerez comment l'enseignant d'EPS peut répondre à la question tant dans la conception que dans la mise en œuvre de ses enseignements.

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

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

Comme l'an dernier, le jury de l'épreuve tient à rappeler cinq points qui en caractérisent la spécificité :

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

Analyse compréhensive du sujet

Il est nécessaire en préalable de rappeler que la forme de l'épreuve amène le candidat à déployer des compétences argumentatives autour d'un problème professionnel lié à la discipline d'enseignement EPS. Pour ce faire, il est attendu de lui non pas une démonstration au sens scientifique du terme, mais le déploiement de compétences rhétoriques visant à convaincre par des arguments quasi-logiques de nature variée et faisant appel à des domaines croisés : institutionnels, scientifiques, technologiques et pratiques. Le choix des arguments fonde leur solidité et leur propension à convaincre sur la validité de l'articulation logique des idées en vue de répondre au sujet. Nous allons successivement aborder l'analyse compréhensive du sujet, la problématisation du sujet, les formes de connaissances mobilisées, la valeur argumentative de la structuration du devoir, l'expression.

1° La forme du sujet

L'organisation du sujet est la suivante : 1) une assertion préalable concernant la contribution de l'EPS, discipline d'enseignement (à la santé des élèves) ; 2) l'introduction d'un débat concernant la discrimination des contextes de cette contribution (et par extension des publics-cibles : collégiens et lycéens toutes filières non confondues), 3) une injonction à argumenter pour justifier l'enjeu de ce débat et 4) une commande de réponse selon deux directions et niveaux de traitement parmi d'autres (conception et mise en œuvre).

Les conséquences pour ce traitement sont multiples : 1) il s'agit d'argumenter pour une (part de) contribution de l'EPS (à la santé d'élèves aux profils particuliers), contribution parmi d'autres (à reprendre et à discuter brièvement), contribution à minima dans le respect de l'intégrité physique (sécurité) ; 2) montrer que cette contribution est différente selon les publics ; 3) justifier la nécessité de différencier cette contribution selon les publics (en précisant la nature des arguments); 4) aller dans l'argumentaire jusqu'aux niveaux conception/mise en œuvre ; 5) ne pas oublier les limites de cette contribution ; 6) faire des prolongements avec l'UNSS, l'AS, le handicap intégré/inaptitudes, les actions « santé » dans les établissements; et 7) ouvrir sur une nécessaire interdisciplinarité...

Le sujet invite donc les candidats à argumenter non pas autour de l'utilité sociale de l'EPS ou de la polysémie du terme santé, mais précisément autour de l'impact de cette discipline d'enseignement sur la santé d'élèves aux caractéristiques différentes selon leur niveau d'avancement dans les études (collège/lycée), selon les filières (générale, technologique, professionnelle) et par extension selon leur avancée dans le projet d'études. La contribution de l'EPS pouvait donc se situer non pas dans un militantisme autour des questions sociétales (obésité, sédentarisme, mal-être...) et/ou d'un commentaire de ses définitions (OMS...) mais bien à propos d'une entrée par les profils d'élèves, leur propre rapport à la santé, et la manière dont cette discipline d'enseignement traite de façon spécifique, avec et parmi d'autres disciplines ou objectifs éducatifs, ces caractéristiques des publics scolaires dans les discours institutionnels - ce qui supposait de bien les connaître - comme dans les pratiques professionnelles, restreintes pour les besoins du sujet à la conception et à la mise en œuvre, et dans les productions scientifiques, par essence croisées en regard de la complexité et de la singularité des faits éducatifs.

Il ne s'agit donc pas d'un sujet sur la santé en EPS ou sur l'éducation à la santé, mais d'un sujet invitant les candidats à réfléchir sur la manière dont l'EPS apporte sa part de contribution spécifique à un objectif éducatif en regard des publics différenciés auprès desquels elle intervient. La question préalable de l'identification des caractéristiques des élèves et de la singularité des publics était donc incontournable ; d'elle découle totalement le niveau de traitement du sujet.

2° Problématiser le sujet :

Le choix d'une problématique permet d'orienter le traitement du sujet selon un angle d'attaque original et pertinent, mettant ainsi en évidence les enjeux de la question. La problématique est donc un positionnement préliminaire dans l'espace du problème professionnel qui est posé, et suppose pour ce faire 1) une analyse préliminaire des mots-clefs ; 2) une mise en tension des termes dans leurs rapports d'opposition/complémentarité, c'est-à-dire dans une perspective systémique ; 3) une identification des indices pertinents pour le traitement ; 4) le choix – et donc une forme de prise de risque – d'un angle d'attaque mettant en relation les termes attracteurs.

Les candidats ont globalement perçu la complexité du sujet qui supposait la mise en synergie de plusieurs termes : leur difficulté à mener de bout en bout l'ensemble de ces dimensions marque une tendance naturelle à simplifier les termes pour traiter le sujet de façon parcellaire. Ainsi, le collège et le lycée général et technologique ont été valorisés ; le lycée professionnel, pour sa part, est rarement abordé, laissant un pan entier du sujet non traité. Il en résulte que la problématique générique utilisée dans les copies tend à reprendre les termes exacts du sujet sans apporter de plus-value, suivant dans l'énoncé du plan l'ordre d'apparition du libellé. Les plans les plus classiques se calquent ainsi de la façon suivante : 1^{ère} partie : le collège ; 2^{ème} partie : le lycée ; 3^{ème} partie : limites de la contribution. Ce conformisme simplificateur débouche sur des idées reçues ou stéréotypées ne montrant ni une avancée dans le traitement, ni une prospective en matière d'intervention par les APSA, non plus qu'une capacité à traiter la complexité en partant des élèves. De plus, formuler une problématique consiste à cerner les contours de ce qui ne sera pas abordé, et à faire le deuil de cours pré-formatés aux fins de répondre aux exigences seules du sujet. Ainsi le candidat doit-il faire le point sur ce qu'il ne faudra pas dire faute de pertinence, sur ce qu'il sait mais qui ne sera pas utile au traitement, sur ce qu'il ne pourra dire faute de temps... L'enjeu n'est pas de replacer un cours à tout prix mais bien de répondre au sujet.

La définition préliminaire des mots-clefs, mise à part la classique définition de l'OMS concernant la santé, ne fait l'objet d'attentions particulières. En effet, outre le fait que la distinction entre une notion

et un concept n'est pas claire, ce qui renvoie pourtant à des précautions épistémologiques élémentaires, on constate une incapacité à définir ce que sont « les » lycées : est-ce à dire que les apports de l'EPS à la santé sont identiques quels que soient les profils d'élèves? Cette assertion ne tient ni devant l'épreuve du terrain ni devant celles des productions scientifiques. De plus, les notions de « contribution » et de « question » ne sont pas explicitement reliées aux objectifs de l'EPS, discipline d'enseignement. Les termes « conception et mise en œuvre » sont rarement définis, sauf par les expressions discutables de pré/pro-action. Bien que de nature institutionnelle, l'injonction « justifiez et montrez comment... » est accueillie comme allant de soi, ne mettant pas en tension la nature des enjeux avec les pratiques ni les limites inhérentes (« jusqu'où peut-on... ? »). Enfin, des indices contenus dans la formulation du sujet (« un des objectifs..., de la même manière... ») ne sont pas reçus comme une invitation à nuancer le propos en contexte élargi : la contribution à la santé est un objectif parmi d'autres ; la question de la contribution est différente selon les publics scolaires.

3° La mobilisation des connaissances

Il est à rappeler que cette épreuve sollicite la compétence à mobiliser des connaissances de nature et de champs différents : des connaissances pratiques et théoriques; des connaissances scientifiques, technologiques et institutionnelles. Parmi les connaissances scientifiques, un équilibre entre sciences humaines et biologiques est requis, ainsi que la convocation de champs disciplinaires variés. Les connaissances qui relèvent de résultats de recherches, pas forcément applicables et généralisables, supposent un minimum de précautions épistémologiques. De façon générale, les candidats n'ont pas distingué ce qui relève de l'expérience personnelle, du libre propos, de l'innovation ou de la recherche expérimentale/empirique. Or ces discours ne se valent pas, leurs auteurs fondent leurs assertions sur une légitimité de nature différente. En conséquence, leur usage comme référence doit être absolument différencié et discuté dans un débat contradictoire. La tendance à citer des auteurs à la mode, avec au mieux une date de publication et de façon non contextualisée, voire de façon convenue quel que soit le sujet présent à traiter, marque des lacunes graves dans la démarche argumentative comme dans la posture épistémologique. En effet, l'étayage argumentatif se doit d'être hiérarchisé selon la nature professionnelle, innovante ou scientifique de la référence. Par exemple la citation d'auteurs, qui fait partie des arguments d'autorité, n'a de valeur rhétorique que si elle est pertinente, actualisée, contextualisée... et discutée, ce qui suppose en préalable un bref exposé des apports de la publication en regard du traitement du sujet. Ainsi, la Revue EPS, revue professionnelle par excellence, ne saurait servir de source exclusive : les articles qu'elle présente mériteraient d'être situés, comparés et débattus quant à leur relation à l'argumentation et au sujet. Ils n'ont pas en soi valeur de preuve puisque relevant de l'innovation, et ne sauraient à cet effet servir de label unique pour cautionner de façon mécanique une réponse à une commande institutionnelle concernant des compétences professionnelles. L'usage de ces sources, qu'elles aient une valeur illustrative ou référentielle, doit s'accompagner d'un débat critique et circonstancié qui permet de discuter, tout au long de l'argumentation et au fil du déroulement de la pensée, la pertinence des expériences innovantes singulières.

Force est de constater deux profils de copies : les premières mobilisent de rares connaissances, ce qui est largement insuffisant ; les secondes procèdent par accumulation massive en dépit des exigences du sujet. Les références aux textes et instructions officielles sont approximatives quand elles ne sont pas méconnues ou non actualisées (cf. BO récent sur les LP ; « éducation à la santé » du programme collège et non « contribution à la santé » ; compétences méthodologiques et sociales du collège insuffisamment exploitées ; CP5 pas toujours bien comprise...). La hiérarchie des textes (loi, décret, arrêté, circulaire...) n'est pas cernée ; les notions qu'ils utilisent (« compétences spécifiques,... ») et les orientations qu'ils profilent sont déclinés de façon formelle et déclarative, sans que les liens avec les pratiques et le sujet soient établis. Cette méconnaissance des logiques articulant les discours officiels, inquiétante chez de jeunes futurs fonctionnaires ayant déjà exercé en stage, n'est pas recevable.

Dans le domaine des références aux productions scientifiques, un clivage net est entretenu entre théorie et pratique, le plus souvent dans une relation d'application, descendante et prescriptive. Ceci questionne quant aux représentations présentes chez les candidats, qui les amènent à opposer ces deux aspects essentiels de leur activité professionnelle tout en les éloignant de la posture de praticien réflexif. Les références sont en général parcellaires (manquent souvent les titres des articles et ouvrages) et citées en vrac dans le texte sans que l'apport de la pensée de l'auteur à l'argumentation soit présenté, fondé ou discuté. Ainsi le candidat procède-t-il en émaillant le texte avec des sources (auteur, année) dont le lecteur est prié de trouver l'origine complète et d'en évaluer lui-même la pertinence en regard du propos. Bien souvent, la vérification opérée remet en question l'exactitude et la pertinence de la source en regard du sujet, le caractère ancien ou désuet de la publication (80%

des citations proviennent du siècle dernier) et la nature monolithique du champ de référence (ex : traitement exclusif sous l'angle de l'estime de soi en psychologie, ce qui représente un hors sujet en tant que tel). Le choix approximatif des sources, leur accumulation hors de propos et leur mélange indépendamment de leur statut disqualifient toute copie et ne sont pas recevables dans une perspective de formation à/par la recherche au métier d'enseignant d'EPS. L'articulation des rapports entre pratique et théorie demande à être revisitée à l'aune des études récentes des champs scientifiques de l'éducation et de l'intervention par les APSA.

4° Structuration du devoir et fonction argumentative

D'une manière inédite mais rédhitoire, on assiste à des stratégies de formatage des copies valables quel que soit le sujet. Ainsi, il arrive de lire parmi plusieurs copies des introductions similaires au point de perdre tout intérêt.

Dans l'ensemble, les introductions sont relativement convenues ; les techniques de rupture, pourtant audacieuses, suscitent des attentes qui, si elles sont tenues, font monter la copie parmi les meilleures. Par exemple un simple constat du paradoxe consistant à revendiquer une EPS contribuant à la santé alors que des accidents corporels s'y produisent est intéressant. Des plans mettant en tension dans chaque partie une définition spécifique de la santé (1^{ère} partie pour les collégiens ; 2^{ème} partie en LGT et 3^{ème} partie en LP), les conceptions et mises en œuvre, et les limites respectives –ne se limitant pas aux simples conditions d'enseignement- de la contribution avaient de quoi attirer l'attention du jury.

De même, la question de la progressivité ou de l'identification d'étapes singulières dans la contribution à la santé selon des publics variés permettait au candidat de se distinguer. Les élèves fragiles (en situation de handicap, inaptes, accidentés, convalescents, en croissance...), à la santé exposée (compétiteurs, classes d'exams, en échec scolaire...) ou en contact avec le monde du travail (exposés à des maladies du travail, pouvant faire l'objet d'actions de prévention...) méritent un traitement spécifique. A la manière dont est questionnée la santé de ces élèves est orientée la réponse à la contribution de l'EPS : l'agir professionnel, tenant compte de dilemmes, d'obstacles, de difficultés contradictoires peut alors être restitué de façon spéculative, prudente et nuancée tout en conservant la spécificité disciplinaire, inter et pluridisciplinaire en relation avec les partenaires-cibles : équipe pédagogique d'EPS et de la classe, vie scolaire, infirmière scolaire, parents, protection civile... Dès lors, les propositions de contenus d'enseignement et de mises en œuvre peuvent être envisagées de façon complexe et spécifique pour chaque profil d'élève. Enfin, la mise en tension des différents versants de la santé selon des périodes sensibles ou particulières du développement de l'élève et selon les contextes d'enseignement identifiés permet de discuter de façon nuancée cette contribution à la santé dans ses aspects biologiques, socio-psychiques, émotionnels..., leurs influences réciproques étant abordées de façon complexe.

A ce titre, si l'usage des exemples ne relève pas d'un haut niveau argumentatif, il a cependant une valeur heuristique décisive dans une démonstration à caractère professionnel, en permettant au lecteur d'attester de compétences liées à une expérience authentique et en cours de construction. Un continuum peut ainsi être établi dans la valeur de l'exemple, du plus anecdotique vers le prescriptif, l'illustratif ou enfin le plus pertinent, proposant une mise en tension selon différents modes d'approches croisés. C'est la compétence à situer le contexte d'intervention, le profil de classe, les contenus d'enseignement et les modalités de mises en œuvre originales et différenciées qui est alors attendue. Le choix de l'APSA, important en ce qu'il montre la maîtrise de la didactique de celle-ci mais également l'originalité en regard du sujet, est à cet égard stratégique. Si nombre de candidats choisissent de façon discutable des APSA pouvant facilement faire l'objet d'un traitement énergétique (athlétisme, musculation), sécuritaire (escalade), social (sports collectifs), émotionnel (relaxation)... l'idée est de sortir des sentiers battus par des approches prises par exemple à contre-pied, c'est-à-dire par un choix d'APSA non connotées « santé ». Cela devrait notamment éviter les lieux communs assimilant santé physique et sécurité ; santé mentale et estime de soi ou plaisir ; santé sociale et travail en groupe et l'association aux APSA supposées y suppléer. Cela éviterait également l'assimilation stéréotypée (pour ne pas dire dévalorisante) d'élèves en voie professionnelle à qui l'on destine un cycle musculation comme moyen de développement d'une force utile, ou celle de collégiens à qui l'on propose exclusivement un traitement ludique des APSA en raison de leur « immaturité ».

Les conclusions doivent figurer dans la copie de façon au moins formelle, faute de quoi celle-ci est qualifiée d'inachevée et bascule dans la même catégorie que les copies hors sujet ou hors épreuve. Généralement, les conclusions sont relativement convenues et classiques, faisant peu le point sur l'avancée de la réflexion et ouvrant rarement sur des perspectives prometteuses : un effort doit être fourni pour opérer une véritable synthèse prospective.

5° L'expression écrite

Subsistent des copies ne relevant pas d'un recrutement de cadre A de la fonction publique (syntaxe, lexique, orthographe, expression approximatifs). Pour les autres, une maîtrise des règles de la dissertation et un effort évident de mise en forme (parfois trop long dans l'introduction) de la pensée sont notables. Cela ne doit cependant s'opérer ni au détriment du fond argumentatif, ni au moyen d'un pré-formatage de type bachotage des introductions et conclusions, ainsi que d'exemples passe-partout et de références génériques. Si formellement les copies sont recevables, un effort pour l'analyse critique préalable des exigences du sujet et de l'argumentation correspondante reste à fournir : la tendance observée des sujets va vers le traitement d'un problème professionnel dans toute sa complexité et sa singularité, ce qui suppose une véritable posture réflexive, étayée et spéculative. Il ne s'agit donc ni de déclamer un récitatif pré-établi et ajustable quel que soit le sujet, ni de placer des connaissances massives mais peu pertinentes en regard du sujet : il faut répondre à une question professionnelle avec des arguments dont la valeur et la portée sont pleinement discernées et discutées.

Niveaux de production

Niveau 1. La distinction collège/lycées n'est pas traitée : le candidat présente un discours convenu sur un ton péremptoire et prescriptif : les définitions de la santé débouchent sur des déclarations d'intentions ou un catalogue de propositions non situées ou référées.

Niveau 2. La question de la distinction collège/lycées est envisagée globalement à partir d'un seul critère, souvent institutionnel : l'élève est globalement absent des propos, à moins qu'il ne s'agisse d'un élève générique. La santé est présentée dans ses différents aspects (physique, social, mental...) mais la contribution de l'EPS est affichée comme allant de soi.

Niveau 3. La question de la distinction collège/lycée est traitée globalement à partir d'un seul critère s'appuyant principalement sur une modélisation sommaire de l'élève épistémique (niveau de classe, âge, sexe, stades de développement...). Différents versants de la santé sont examinés de façon isolée et parcellaire en regard de quelques repères : des limites liées aux conditions d'enseignement peuvent être avancées. Les conceptions et mises en œuvre sont articulées mécaniquement sans explicitation du lien avec les versants de la santé : l'usage abusif du lien de causalité « donc » en est un indicateur.

Niveau 4. La question de la distinction collège/lycées est traitée à partir de plusieurs critères s'inscrivant dans une progressivité ou une identification d'étapes singulières spécifiques du contexte (collège, LGT, LP). En lien avec les différents versants de la santé, la contribution de l'EPS est questionnée en regard de périodes sensibles et de contextes. Des mises en œuvre et des conceptions sont en relation avec des constats et des actions d'enseignement singulières relatives au développement, à la préservation et à la gestion de la santé.

Niveau 5. La question de la distinction collège/LGT/LP est traitée à partir d'une progressivité ou d'une identification d'étapes singulières. Elle s'appuie sur la prise en compte de publics variés identifiés dans leur rapport à la santé. La contribution est discutée de façon nuancée et envisagée avec d'autres sphères éducatives. Les conceptions et mises en œuvre spécifiques illustrent des débats contradictoires de l'agir professionnel. Les arguments proposés le sont de manière complexe et systémique.

Conseils aux candidats

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

- répondre à la question posée par le sujet et non par un traitement du thème du sujet ;
- étayer l'argumentation par des connaissances plus pertinentes, précises, actualisées, maîtrisées, croisées, en mettant en dialectique pratique et théorie;
- respecter, tout au long du devoir, l'ensemble des axes du sujet dans leur complexité et leur systémique ;
- choisir un fil rouge par un retour régulier à la problématique, tout au long du devoir ;
- arrêter le bachotage au profit d'une approche critique, personnelle et étayée.

RAPPORT DU JURY

EPREUVES D'ADMISSION

Session 2010

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

1. DEFINITION ET SENS DE L'EPREUVE

L'arrêté du 22 septembre 1989 ainsi que les notes de service du 15 octobre 1993 et du 19 avril 1996 organisent et délimitent la première épreuve d'admission du CAPEPS-CAFEP. Cette épreuve représente un tiers des coefficients des épreuves d'admission et se compose d'un exposé et d'un entretien. Ces références institutionnelles ont constitué la base du travail du jury et cadrent l'évolution des modalités de passation de l'épreuve. Celle-ci vise à évaluer les compétences requises pour un enseignant entrant dans la profession. A partir d'une question initiale, l'épreuve permet d'apprécier, dans les temps d'exposé et d'entretien, la capacité des candidats à exercer les responsabilités définies par la circulaire de mai 1997 sur la « mission du professeur ». Elle nécessite une réflexion approfondie sur la contribution des compétences disciplinaires à la formation globale de l'élève.

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

2. LA QUESTION INITIALE

Pour la session 2010, la question était la suivante :

En EPS, pour les élèves du groupe classe :
dans l'activité :
Après avoir identifié quelques contenus que vous jugez prioritaires pour un cycle d'enseignement permettant d'atteindre la ou les compétences attendues des programmes, vous présenterez, pour la leçon n° sur, une ou plusieurs situations d'apprentissage prenant en compte :
.....
.....
.....
Durée effective de la leçon :

Information complémentaire :

Par décision du jury :

- la durée du cycle était de 10 leçons, la durée de la leçon était d'une heure trente (une heure pour l'activité natation). Pour cette activité, il était précisé au candidat qu'il devait considérer que tous les élèves du groupe classe avaient satisfait au « savoir-nager » en référence aux textes officiels.
- l'APSA support de la question a été choisie dans la programmation des classes ou dans celle de l'établissement, et, dans le cas où la diversité était limitée, dans la liste des programmes nationaux.
- il n'était pas attendu que la leçon soit complètement développée dans ses différentes étapes. Pour autant, les situations d'apprentissage présentées devaient s'inscrire explicitement dans l'unité temporelle de la leçon. Suivant le contexte et la question posée par le jury, les candidats pouvaient proposer selon les cas, une ou deux situations d'apprentissage articulées dans le temps de la leçon, plusieurs situations adaptées à différents groupes d'élèves, ou encore une seule situation et son évolution au sein de la leçon.

3. LES COMPETENCES DU CANDIDAT VALIDEES PAR CETTE EPREUVE

Le candidat doit faire preuve de sa capacité à mobiliser ses connaissances, à analyser, à prendre position, à se distancier pour situer son action et se projeter dans sa future mission de professeur,

concepteur de son enseignement, permettant ainsi au jury de recruter un fonctionnaire de l'Education Nationale (catégorie A de la fonction publique).

Ainsi, en référence aux compétences requises des enseignants en fin de formation initiale, définies dans le cahier des charges de la formation des maîtres en vigueur (circulaire n° 2007-045 du 23-2-2007), il est attendu du candidat, **futur enseignant du service public d'éducation et futur enseignant d'Education Physique et Sportive**, qu'il :

- se projette en tant que futur fonctionnaire d'état et de façon éthique et responsable ;
- maîtrise la langue française : communiquer de manière intelligible avec un jury, expliciter le sens donné aux termes utilisés ;
- maîtrise les connaissances nécessaires à l'enseignement de l'EPS pour comprendre et rendre opérationnelle la « matrice disciplinaire » actuelle :
 - connaissance des textes en lien avec le contexte ;
 - connaissances sur le traitement didactique et pédagogique des Activités Physiques Sportives et Artistiques pour les adapter à un contexte scolaire singulier selon les finalités de l'EPS ;
 - connaissance de l'activité d'apprentissage des élèves à mobiliser en fonction d'un contexte particulier ;
- conçoit des situations d'apprentissage situées dans une des dix leçons d'un cycle d'enseignement qui se fonde sur une analyse problématisée et fonctionnelle du contexte tout en répondant aux exigences institutionnelles ;
- prévoit l'organisation du travail des élèves du groupe classe ;
- prend en compte la diversité des élèves observés ;
- envisage l'utilisation des différentes fonctions et modalités de l'évaluation.

Ainsi, le jury valide les compétences du candidat à :

- **anticiper une démarche d'enseignement dans un contexte singulier** (dossier) dont est souligné un élément à prendre plus particulièrement en compte,
- **sélectionner des informations** (connaissances relatives aux textes réglementaires, à l'analyse du contexte, aux élèves en activité d'apprentissage en EPS),
- **mettre ces informations en relation pour opérer des choix** de contenus prioritaires permettant d'atteindre la ou les compétences attendues des programmes,
- **planifier un cycle et concevoir une ou des situations d'apprentissage** au sein d'une leçon,
- **identifier**, dans cette leçon, **les relations** entre contenus prioritaires et situations d'apprentissage,
- **mobiliser des connaissances** de différents registres au service de son argumentation,
- **répondre avec précision, cohérence et recul critique**.

Le jury est attentif à identifier les capacités du candidat à anticiper, à s'adapter et s'engager.

Le jury constate différents degrés de maîtrise :

- le candidat évoque, énonce ou cite des connaissances dans différents champs (institutionnels, contextuels, caractéristiques élèves, ...) sans lien avec ses propositions ;
- le candidat prélève des éléments contextuels, rend compte de connaissances et les met en lien formel avec ses propositions, prend en compte partiellement l'élément de contexte ;
- le candidat définit et articule les connaissances et éléments contextuels pour expliquer ses choix : il cite les textes de référence ; décrit les caractéristiques de la classe et des élèves de manière globale mais cohérente ; indique certaines caractéristiques de l'établissement ; énonce des propositions témoignant de choix partiels ou formels ; envisage la mise en apprentissage des élèves dans des situations adéquates (faisabilité) ; conçoit l'évaluation dans plusieurs de ses fonctions ; rend compte des effets de sa démarche d'enseignement. **Ces indicateurs situent le candidat dans la moyenne de l'épreuve d'oral 1 session 2010 ;**
- le candidat argumente, fonde et approfondit la pertinence et la cohérence de ses choix. Il justifie les effets de sa démarche d'enseignement ;
- le candidat s'engage, problématisé, ajuste ses propositions. Il analyse et démontre les effets de sa démarche d'enseignement.

4. L'ÉPREUVE : L'EXPOSÉ ET L'ENTRETIEN

Le candidat doit faire preuve d'une bonne maîtrise des éléments de son dossier, construit en référence aux programmes en vigueur.

L'exposé et l'entretien sont complémentaires car ils permettent d'identifier, chez le candidat, des compétences différenciées.

Dans l'**exposé**, pour répondre à la question, le candidat doit, au travers d'un cadre de présentation personnalisé et structuré :

- maîtriser un cadre conceptuel ou notionnel permettant de définir et d'articuler les différents termes utilisés et dans lequel la relation aux programmes s'impose ;
- faire des choix de contenus crédibles et réalistes adaptés aux caractéristiques des élèves, à l'élément de contexte retenu par le jury, à la place de la leçon dans le cycle, aux compétences des programmes ;
- mettre en synergie les éléments jugés essentiels dans l'acte d'enseigner afin de justifier sa démarche d'enseignement conçue dans une logique de pratique scolaire en se référant :
 - aux textes institutionnels,
 - aux contextes de mise en œuvre et aux exigences temporelles du cycle et de la leçon,
 - à l'activité des élèves dans une ou plusieurs situations d'apprentissage clairement décrites (ce que l'élève doit apprendre et comment il apprend) ;
- mettre en valeur les propositions par une communication orale maîtrisée : concision, clarté, débit régulé, intonation ajustée ; faire vivre son exposé sans théâtralisation excessive.

D'une manière générale, le candidat doit faire preuve d'une capacité à apprécier les effets de ses propositions, à en vérifier la validité tant au niveau de l'élève en activité d'apprentissage dans une APSA qu'au niveau d'un contexte spécifique d'établissement, référé au système éducatif et à sa réglementation.

Dans l'**entretien**, le jury interroge sur la conception et la planification, sur la structuration et l'organisation des mises en œuvre et sur l'évaluation. Le questionnement a pour objectif d'apprécier la capacité du candidat à s'engager, de manière distanciée, dans une analyse critique pour définir, préciser, approfondir et diversifier les propos énoncés dans l'exposé, construits à partir de la question initiale posée par le jury. Les registres du « pourquoi », du « quoi » et du « comment » sont au cœur de l'entretien.

Ainsi, le candidat doit :

- écouter et comprendre le sens des questions pour formuler ses réponses,
- analyser dans l'instant, être réactif sans se contenter d'une simple reprise des éléments de l'exposé,
- maîtriser le langage, répondre de façon précise, construite et synthétique,
- motiver, nuancer et/ou enrichir ses choix (ou ses non choix éventuels),
- exploiter des connaissances en mobilisant les références théoriques qui sont nécessaires et utiles à l'argumentation,
- prendre position parmi les sens multiples des concepts et notions utilisés,
- moduler, relativiser, réajuster ses propositions,
- identifier des critères et des indicateurs de l'activité des élèves dans l'apprentissage et l'évaluation,
- faire preuve d'une appropriation critique de la ou des compétences attendues, de la matrice disciplinaire et des enjeux du curriculum de formation au sein du système éducatif.

L'entretien doit être à nouveau l'occasion pour le candidat, dans le cadre d'un échange avec le jury, de révéler l'étendue de ses compétences. Il doit soutenir et argumenter ses choix (au regard des élèves, des contextes et de l'institution). Il doit également être capable de prendre de la distance sur ses propositions et de se projeter dans sa future professionnalité. Il est attendu que le candidat anticipe, fasse preuve de bon sens et de réflexion, et montre ainsi en quoi sa démarche d'enseignement peut produire des effets éducatifs dans différents registres. Néanmoins, l'expérience professionnelle du candidat étant réduite, le questionnement explore davantage sa capacité à anticiper certaines évolutions des situations d'apprentissage proposées (simplification – complexification) que celle qui pourrait être liée aux régulations à mettre en œuvre « *in situ* ». Par

ailleurs, le jury attend du candidat moins de prêt-à-porter, de « formatage », de réponses toutes faites, de situations « passe-partout » et davantage de réactivité lors de l'entretien.

5. CONCLUSION

Cette épreuve vise à évaluer les compétences préprofessionnelles des candidats, à explorer leur capacité à prendre des responsabilités au sein d'un établissement scolaire, à assumer les différentes missions de service public inhérentes à leur future fonction d'enseignant, notamment celle de contribuer à la formation des élèves qui leur seront confiés dans le respect des valeurs républicaines.

C'est pourquoi il convient de répéter que cette épreuve nécessite :

- la maîtrise de **connaissances** : sur l'élève en activité d'apprentissage en Education Physique et Sportive, sur les pratiques scolaires des APSA, sur les textes officiels et les enjeux du système éducatif, sur les contextes d'enseignement,
- la capacité à opérer **des choix cohérents et pertinents** inscrits dans une démarche d'enseignement justifiée,
- un engagement **personnel et réaliste** dans des propositions en lien avec les problématiques actuelles de la discipline.

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION 2010

PRESTATIONS PHYSIQUES ET PRESTATIONS ORALES

PREAMBULE

La deuxième épreuve d'admission se compose d'une série de quatre prestations physiques dont la plus faible compte double et d'une prestation orale, comprenant également quatre séquences : un exposé en réponse à une question initiale et un entretien scandé en trois temps successifs.

L'épreuve réclame pour chaque partie une préparation spécifique rigoureuse, faute de quoi les résultats présentent des faiblesses substantielles.

Ainsi le constat est fait d'une moyenne 2010, inférieure de 0,45 pt à celle de 2009. Il met en avant un déficit de performance dû, avant tout, à la faiblesse des prestations d'entretien avec 0,61 pt de baisse de moyenne.

1/ REMARQUES GENERALES SUR LE DEROULEMENT DE L'EPREUVE

1.1 / LA PRESTATION PHYSIQUE

Les conditions de passage des épreuves physiques demeurent excellentes et invitent les candidats à s'engager pleinement dans la recherche de la meilleure performance. L'enchaînement des épreuves exige des candidats de se trouver en état de forme optimal pour récupérer rapidement des efforts fournis et mieux prévenir les traumatismes dus à un état de fatigue latent.

Les prestations physiques de quelques candidats s'avèrent très médiocres voire même indigentes pour ce concours, paraissent peu incompatibles avec l'exercice de la fonction de professeur d'EPS. Elles interrogent le jury sur les temps de pratique et d'entraînement de ces candidats tout au long de leur cursus de formation universitaire.

1.2 / LA PRESTATION ORALE

Les aspects techniques et didactiques sont au centre de cette épreuve et les situations d'apprentissage et la démarche de conception en constituent les véritables enjeux.

Il est attendu de la part des candidats une démarche de conception conduisant à la proposition de situations d'apprentissage cohérentes et pertinentes. Ces situations prendront appui sur une analyse de constats contextualisés concernant des " élèves en action », définis par un niveau de classe, un volume de pratique dans l'APSA choisie par chaque candidat. Les attentes sont identiques pour les deux phases suivantes, avec ces mêmes élèves ou pour d'autres pour les APSA choisies par les jurés dans les séquences d'extension et de complémentaire.

Les situations d'apprentissage proposées et présentées sont destinées à aider les élèves concernés à optimiser et/ou transformer leurs conduites motrices et ainsi progresser. Cette démarche de conception s'avère d'autant plus judicieuse qu'elle intègre d'une part, la manière dont les élèves s'approprient les contenus d'apprentissage retenus, et d'autre part, les dispositifs d'évaluation des acquisitions visées.

Il est attendu du candidat qu'il mobilise à bon escient ses connaissances techniques et didactiques pour expliciter ses choix et les justifier. Le jury ne se contente pas d'identifier le niveau de connaissance, il s'attache également, au cours de chacune des séquences, à repérer leurs fondements et leur bon usage au service d'une démarche de conception.

La qualité de la démarche de conception est appréciée tout au long de l'épreuve.

Les situations d'apprentissage proposées ne sont pas évaluées pour elles mêmes. Elles constituent le produit d'une réflexion qui émane d'une démarche de conception dont l'appréciation représente le fil rouge de l'interrogation conduite par le jury tout au long de l'épreuve.

Le jury 2010 a choisi trois champs de connaissances à explorer que le candidat se doit d'articuler pour justifier ses choix :

- * la connaissance de l'APSA,
- * la connaissance des élèves en action dans l'APSA,
- * les choix didactiques et la pertinence des situations proposées

1.3 / LA QUESTION INITIALE, ORGANISATRICE DE L'ENTRETIEN

Le texte de l'épreuve rappelle que l'entretien débute par un exposé du candidat " en réponse à une question posée préalablement par le jury ".

Nous précisons aux candidats que la gestion optimale des 15 minutes de préparation conditionne la qualité de la réponse.

En conséquence, il revient au candidat de produire une réponse précise, structurée, et contextualisée à la question posée. Cette réponse ne peut correspondre à un montage préfabriqué et ne peut être considérée comme un prétexte à l'étalage de connaissances.

LE LIBELLE DE LA QUESTION INITIALE DE L'ORAL 2 POUR LA SESSION 2010

QUESTION : groupement et activité sportive

Pour des élèves d'une classe de ayant bénéficié d'un volume horaire de pratique effective

Den x 10 heures

Vous constatez :

.....

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

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

1.4 / LE DEROULEMENT DE L'INTERROGATION : CONTINUITES, TRANSITIONS ET RUPTURES

Exposé : durée maximale de 10mn. Réponse. La réponse à la question posée par le jury, doit émaner d'une analyse des éléments de constat compris dans l'énoncé de la question. Cette analyse doit s'appuyer sur des indicateurs qui permettent d'identifier les éléments déterminants et organisateurs de la conduite motrice, pour formuler explicitement des hypothèses de départ. Ces hypothèses, hiérarchisées, déterminent le choix des contenus d'apprentissage et des situations d'apprentissage correspondantes, conçues pour aider l'élève à optimiser et/ou modifier ses modalités d'action. Il est attendu du candidat, qu'il soit en mesure d'indiquer les processus et procédures d'apprentissage par lesquels les élèves, engagés dans les situations proposées, sont susceptibles d'enrichir leurs connaissances, capacités et attitudes et de donc de progresser.

La référence aux programmes scolaires de la discipline (tant au collège qu'aux lycées) est un passage incontournable mais le jury souhaite une articulation avec les propositions du candidat.

1^{ère} séquence d'interrogation dite « entretien » :

Au cours de cette séquence, le jury prend appui sur les réponses apportées par le candidat, lors de l'exposé. Cette séquence donne lieu à une demande d'explicitation sur certains points imprécis ou absents de l'exposé. Elle permet d'éclairer les choix du candidat qui peut à cette occasion faire valoir un argumentaire fondé et référencé. Le jury accepte toutes les propositions didactiques, dès lors qu'elles sont justifiées et cohérentes au regard de la question posée et du contexte retenu. Il apprécie le degré de maîtrise des connaissances techniques et didactiques mobilisées pour élaborer les situations d'apprentissage en lien avec le sujet.

2^{ème} séquence d'interrogation dite « extension » :

Le passage à l'extension invite le candidat à procéder à une analyse comparative de deux contextes voisins qui présentent des convergences et des divergences, à en cerner les transversalités mais aussi à mettre en évidence les spécificités. Les candidats se doivent ainsi d'établir des relations en

termes de rupture et de continuité, de similitudes et de différences pour d'une part, mieux anticiper les conduites motrices et d'autre part ajuster ou modifier sensiblement la situation d'apprentissage présentée dans l'exposé initial.

3^{ème} séquence d'interrogation dite « complémentaire » 15 minutes:

Dans cette dernière partie, le contexte est modifié : changement de niveau de classe, (passage du collège au lycée et inversement), modification du thème et du volume de pratique. Le jury étend son champ de questionnement vers un autre groupement pour apprécier la compétence du candidat à mobiliser dans un autre registre, son cadre d'analyse de la motricité et sa démarche de conception des situations d'apprentissage. La question posée est analogue à la question initiale. Comme pour l'entretien, il s'agit pour le candidat de procéder à une analyse du constat énoncé par le jury, à émettre des hypothèses, et à proposer des situations d'apprentissage en lien avec ces mêmes hypothèses.

2 / RELEVÉ DES COMMENTAIRES PAR SPÉCIALITÉ

2.1 / ATHLÉTISME

2.1.1 / PRESTATION PHYSIQUE

Les épreuves sont régies par le règlement IAAF avec quelques adaptations spécifiques aux exigences du concours.

La tenue : bien que n'étant pas obligatoires, les équipements spécifiques sont indispensables à la réalisation d'une bonne performance en athlétisme (par exemple : chaussures avec pointes aux talons pour le lancer de javelot et pour le saut en hauteur, chaussures à pointes pour les coureurs, semelles plates et lisses pour les lancers de poids et disque...). Pour des raisons de sécurité, les bijoux sont déconseillés.

L'échauffement effectué après l'appel se déroule obligatoirement dans l'enceinte du stade, exception faite pour les lancers de poids et disque réalisés dans le périmètre réservé autour des aires de lancer.

Le matériel : à l'exception des perches, l'organisation du CAPEPS fournit un matériel de qualité pour les épreuves. Néanmoins, les candidats peuvent apporter leurs engins personnels de lancer. Conformément au règlement en vigueur, ils seront vérifiés par le juge avant l'épreuve (poids et dimensions) et mis à la disposition de l'ensemble des candidats du concours.

Il est à noter que l'aire d'élan pour le saut en hauteur est de 18 mètres. Les candidats doivent donc adapter leur course d'élan.

Connaissance de l'épreuve : les candidats doivent connaître le règlement IAAF de leur épreuve. Le jury n'est pas autorisé à donner d'informations, ni sur la prestation, ni sur le règlement. Par ailleurs, dès l'appel, toute communication avec l'extérieur est interdite. Dans l'enceinte du stade, ou dans le périmètre réservé aux lancers de poids et de disque, seuls les candidats peuvent se conseiller entre eux (ex: position du pied d'appel par rapport à la planche en longueur, temps de passage sur 1500 m, raison d'invalidation d'un jet en lancer,...).

Le jury constate que certains candidats font le choix d'une épreuve inadaptée à leurs capacités, conduisant à un résultat très faible voire hors barème. De même, la méconnaissance de certains aspects réglementaires peut conduire à l'élimination. De trop nombreux candidats montrent un niveau de prestation préoccupant au regard des fonctions envisagées, attestant d'une préparation insuffisante.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

- improvisent leur prestation le jour de l'épreuve,
- en saut, ne possèdent qu'une course d'élan approximativement étalonnée,
- en course, ne maîtrisent pas les allures ni les postures réglementaires de départ,
- en lancer, ne respectent pas les conditions d'efficacité du lancer et ne connaissent pas le règlement.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

- ont pris des repères pour passer leur épreuve (marques d'élan, distance des blocks de départ,

protocole de l'épreuve...) et qui se sont présentés équipés en vue d'optimiser leur prestation,

- en saut, ont une course d'élan étalonnée mais non évolutive, différents rythmes sont présents. Pour la hauteur et la perche, il est constaté un nombre de tentatives trop important, témoignant d'une gestion inadaptée du concours et ne permettant pas d'atteindre les meilleures hauteurs.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

- ont maîtrisé l'épreuve dans toutes ses dimensions grâce à un entraînement sur le long terme leur permettant ainsi l'accès à leur meilleur niveau de performance.

2.1.2 / PRESTATION ORALE

A quelques rares exceptions près, les candidats maîtrisent l'utilisation du temps d'exposé. Le jury observe des faiblesses communes aux deux premières séquences d'exposé et d'entretien sur la spécialité choisie par le candidat. Les situations d'apprentissage proposées sont trop souvent plaquées. Cela est vrai même quand l'analyse du constat est acceptable et devrait permettre un enrichissement spécifique des situations connues. Le jury observe assez souvent que l'aménagement matériel supprime le problème rencontré par les élèves plus qu'il n'aide ces derniers à le traiter. Le jury recommande d'apporter une plus grande attention au contexte pour mieux prendre en compte en particulier la durée de pratique. Il souligne qu'un même constat peut-être associé à des volumes de pratique différents et peut ainsi appeler des analyses au moins en partie différentes.

Dans la phase d'extension, le jury note que les convergences mais aussi les divergences entre les deux spécialités athlétiques support (celle de la question initiale et celle de l'extension) ne sont pas assez identifiées.

2.1.2.1 Exemple de questions initiales

En course, 100m (que vous adapterez aux élèves), 3^{ème}, 20h. Vous constatez que les élèves se redressent dès le premier appui.

En hauteur, 5^{ème}, 10 heures. Vous constatez que les élèves retombent sur le tapis le corps parallèle à la barre.

En disque, première, 40 heures. Vous constatez que les élèves lancent hors secteur à droite (pour des lanceurs droitiers).

2.1.2.2 Exemple de questions posées lors de l'entretien

Connaissance de l'élève en action dans l'APSA : pouvez-vous décrire les actions effectuées par l'élève lors de la phase de liaison course-impulsion en hauteur ? A quels comportements pouvez-vous associer un lancer hors secteur à droite (pour un lanceur droitier) chez des élèves débutants ?

Connaissance de l'APSA : quelle fonction attribuez-vous à la course curviligne en Fosbury ? Quelle action effectue l'appui droit du lanceur lors du double-appui en disque (lanceur droitier) ?

Connaissance des textes : que préconisent les programmes concernant la longueur de l'élan en hauteur niveau 2 ?

2.1.2.3 Exemple de questions posées lors de l'extension

En course de haies, 1^{ère}, 40h. Vous constatez que les élèves ralentissent fortement en fin de course.

En perche, 5^{ème}, 10h. Vous constatez que les élèves chutent sur le tapis près du butoir.

En poids, 3^{ème}, 20h. Vous constatez que les élèves lancent moins loin avec élan que sans élan.

2.2 / GYMNASTIQUE

2.2.1 / PRESTATION PHYSIQUE

Les candidats de chaque matinée étaient répartis en deux ou trois groupes, chacun des groupes disposant de 20 minutes d'échauffement. Chaque groupe était scindé en deux, un groupe A et un groupe B. Le groupe B a bénéficié de 5 minutes d'échauffement supplémentaires.

Le jury a été satisfait de la tenue vestimentaire adoptée par les candidates. Des efforts de tenue ont été observés chez les candidats bien que certains d'entre eux restent encore très éloignés d'une certaine conformité gymnique dans ce domaine (shorts). Il faut rappeler à cet égard que les fautes de tenue vestimentaire sont pénalisées (-0,30pt).

Pour les filles le justaucorps, pour les garçons le léotard et le short court de gymnastique au sol et au saut, le sokol aux barres parallèles sont les tenues conformes à la réglementation. Le port de bijoux est interdit et pénalisé (-0,30pt).

Les candidats doivent se présenter au jury au départ et à l'issue de leur enchaînement, dans une attitude conforme (jambes serrées, bras tendus). Pour les filles, les chants et paroles sur les musiques sont interdits. De nombreuses candidates ne terminent pas leur prestation en même temps que la musique (-0,20pt).

Les séries acrobatiques (2 éléments acrobatiques répertoriés, identiques ou non et liés directement) sont encore trop souvent non comptabilisées (arrêt, pas intermédiaires, élément gymnique qui lie deux éléments acrobatiques : rondade 1/2tour roue).

L'exigence "élément de maintien" n'est pas prise en compte si la durée du maintien n'atteint pas 2 secondes.

Lorsque le code propose des éléments de postures différentes dans une même case, ces éléments sont considérés comme différents. Exemple: chez les filles, case N° 7.104 roue et roue avec envol sont deux éléments différents. L'exécution a été jugée selon le code UNSS 94. De nombreux candidats présentent des éléments non reconnaissables et se lancent dans des réalisations hasardeuses et risquées qui amènent le jury à les déclasser ou ne pas les comptabiliser. Exemple : case N° 1.313 Schuschunova avec un carapé insuffisant ou case N° IV.21 saut de poisson avec une ouverture insuffisante.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

Au sol :

- Présentent des éléments avec une exécution très éloignée des exigences techniques de l'activité. Le jury rappelle à cet égard que la maîtrise de l'exécution reste un aspect fondamental de la gymnastique, garant de la sécurité des candidats (chez les garçons, l'équerre réalisée sur les poings ou les doigts est pénalisée : -0,30pt). Le jury a pénalisé systématiquement les déplacements non gymniques (marche, bras ballants, arrêts, hésitations, ...), le manque de « finition », de correction (pointes de pieds tendues, ...), de rythme et d'harmonie. Le jury n'est pas autorisé à recalculer une cassette audio. Les candidates n'ayant pas pris le soin de caler leur cassette audio ont dû réaliser leur enchaînement sans musique et ont été pénalisées (-0,50pt). Tout incident de cassette, pendant le mouvement, conduit la candidate à terminer son enchaînement. Remarque : il n'est pas utile d'exploiter une durée d'enchaînement longue (1'30) qui met les candidats faibles en situation de perdre des points en exécution.
- Présentent des enchaînements avec moins de 10 éléments codifiés. Les éléments manquants sont le plus souvent des acrobaties. Le jury rappelle qu'il est hasardeux de ne présenter que 10 éléments, un élément très mal réalisé peut ne pas être reconnu et conduire à une pénalisation pour élément manquant (-1 pt) (exemple des éléments de maintien). Un élément répété n'est comptabilisé qu'une seule fois mais pénalisé pour fautes d'exécution à chaque présentation. Les répétitions d'éléments gymniques ou acrobatiques supérieures à 2 ont été pénalisées (-0,20 pt à chaque fois).
- Présentent une valeur de difficultés inférieures à 2.
- Les candidats méconnaissent le code de pointage ce qui donne lieu à des enchaînements ne répondant pas aux exigences de l'agrès et qui témoignent d'une construction anarchique et

peu cohérente. Il manque souvent une série acrobatique et /ou gymnique. L'organisation de l'enchaînement ne tient compte ni du fond culturel de l'activité (ne pas débiter ou terminer par un élément de maintien ou un saut au sol chez les garçons), ni de la fatigue du candidat.

Au saut de cheval :

- Présentent un manque évident de préparation à l'épreuve, plusieurs candidats n'ont validé qu'un seul saut (sauts non reconnus) : appui(s) supplémentaire(s), évitement ou refus de l'obstacle, défauts d'angle (voir code), avec des rotations et des envols nettement insuffisants et avec une prise de risque inconsidérée au regard de leurs ressources. Exemple : un saut de lune avec pose de la tête sur le cheval, un saut en rondade avec arrivée latérale ont reçu la note zéro.

Aux autres agrès :

- Présentent des difficultés non maîtrisées avec un manque évident de rythme et d'amplitude, auxquelles s'ajoutent des erreurs de choix dans la composition de l'enchaînement en référence au code en vigueur.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

- Présentent un niveau de difficultés simples et une exécution rigoureuse (2.4pts de difficulté et 8 pts d'exécution: pour obtenir la note 10)

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

- Utilisent les codes de pointage (FIG et UNSS) de manière rationnelle, optimale et stratégique.
- Présentent des enchaînements dont l'agencement des éléments répond à la logique de l'agrès (liaisons dynamiques et harmonieuses) en même temps qu'il limitait le risque de chute.

2.2.2 / PRESTATION ORALE

2.2.2.1 / L'EXPOSE

D'une manière générale les exposés sont organisés selon quatre temps bien identifiés :

. Définitions des termes du sujet : la référence aux codes de pointages (UNSS et FIG), une description schématique d'un point de vue technique et mécanique et parfois la prise en compte du niveau de classe permettant de lier la question aux référents programmatiques sont les éléments qui permettent le plus souvent de préciser les contours de la question posée.

A noter que la définition de l'activité ne présente aucun intérêt sauf si elle est problématisée au regard du sujet.

. Le constat est souvent une redondance du problème énoncé par le sujet. Même si certains candidats apportent des précisions supplémentaires quant-aux comportements susceptibles d'être observés, beaucoup ont des difficultés à investir une description plus fine visant à mettre en exergue des registres de motricité, des conduites typiques posant problème aux élèves.

. Les Hypothèses permettant d'explicitier le constat initial. La référence aux ressources affectives, motrices et bio-informationnelles constitue les domaines essentiels sur lesquels portent cette analyse avec bien souvent une confusion entre ce qui est de l'ordre de l'observable (le constat répondant à la question du quoi) et ce qui est susceptible d'organiser le comportement de l'élève (les hypothèses répondant à la question du pourquoi).

Très rares sont les candidats qui usent de leur connaissances scientifiques notamment dans les domaines biomécaniques et bio-informationnels pour aider à repérer les dysfonctionnements entre la conduite de l'élève et ce qui est pré-requis techniquement pour réussir.

Les hypothèses annoncées par le candidat sont formelles et ne servent pas de support à la conception de situations d'apprentissage.

. Les situations d'apprentissage ne sont pas conçues au regard du problème moteur identifié : les candidats se satisfont généralement d'énoncer ce qu'il y a à faire (notamment au travers des consignes)

pour que les élèves apprennent. Le dispositif et les variables didactiques doivent être détaillés et adaptés aux problèmes moteurs décrits en amont et doivent s'accompagner de justifications permettant de montrer en quoi ils sont susceptibles de résoudre les difficultés identifiées chez les élèves.

2.2.2.2 / L'ENTRETIEN

- Domaine de l'analyse de l'activité de l'élève sur les plans mécanique et informationnel.

Exemple de question :

- . Pouvez-vous préciser la nature du problème biomécanique rencontré par vos élèves ?
- . Pouvez-vous expliquer mécaniquement pourquoi la trajectoire de l'élève en salto avant est longue et basse ?
- . Quelle est la nature des repères à construire chez l'élève pour aider à la résolution de ses difficultés ?

- Une précision du constat comportemental des élèves :

Exemple de question :

- . Au delà du constat que vous faites, pourriez-vous préciser ce que vous observez chez vos élèves quant à leur posture, à la nature des déséquilibres, à la configuration de la trajectoire du CG, etc... ?

- Domaine des hypothèses et de la pertinence du choix fait par le candidat quant à celle qui reste la plus probable et la plus crédible.

Exemple de question :

- . Les hypothèses que vous retenez vous paraissent-elles les seules à expliquer le problème moteur que rencontre l'élève ?

- Domaine de la pertinence des situations proposées au regard du problème moteur et des hypothèses retenues par le candidat

Exemple de question :

- . En quoi la situation que vous proposez est-elle susceptible de résoudre les problèmes informationnels rencontrés par l'élève ?
- . Quelles consignes vous donnez à votre élève pour l'aider à construire les repères nécessaires à une position de tête optimale ?
- . Sur quelles variables didactiques vous jouez pour résoudre les problèmes d'alignement énoncé dans votre constat ?

Bilan

On constate alors une réelle difficulté chez les candidats à :

- contextualiser l'analyse mécanique et informationnelle de l'élément au problème moteur de l'élève. Cette analyse fait souvent l'objet de connaissances formelles (parfois erronée) et ne permet pas de comprendre réellement la conduite motrice de l'élève.
- User de variables didactiques pour adapter, préciser, sécuriser et faire évoluer les situations d'apprentissage. De ce point de vue, la construction par l'élève des connaissances utiles à la résolution du problème moteur manquent de réalisme et de crédibilité.

2.2.2.2.1 / L'EXTENSION

La description des comportements et les hypothèses qui en découlent restent relativement cohérentes avec le problème moteur énoncé par la question. Cela étant écrit, le candidat tombe très souvent dans un listing exhaustif de constat et d'hypothèses au lieu de se centrer sur ce qui lui paraît le plus crédible. Par contre les situations d'apprentissage débouchent très souvent sur des propositions relativement pauvres du point de vue didactique. La méconnaissance de l'activité (notamment terminologique) constitue une réelle lacune chez les candidats qui empêche parfois certains candidats de pouvoir traiter la question posée. Les éléments de convergence ou de divergence avec la question support de l'exposé sont rarement envisagés spontanément par le candidat et ne permettent pas d'identifier réellement l'intérêt de ce qui a été appris en amont pour favoriser les apprentissages de l'élève dans ce nouveau contexte de pratique.

2.2.2.2/ LA COMPLEMENTAIRE

La proposition de constats et des hypothèses qui en découlent sont généralement adaptés au problème moteur et au niveau de classe figurant dans la question posée. Ce premier temps de réponse constitue une étape essentielle permettant d'optimiser le passage à l'activité complémentaire. Par ailleurs les situations proposées se limitent à proposer un contexte de pratique relativement pauvre du point de vue de l'aménagement du dispositif et des variables didactiques susceptibles de faire apprendre des élèves

NB : Quels que soient les temps de l'épreuve, les référents programmatiques et autres textes institutionnels font davantage l'objet de connaissances formelles et ne sont que très rarement utilisés à des fins de justifications permettant ainsi de montrer la conformité des propositions didactiques avec la demande institutionnelle. De ce point de vue les textes sont sus mais difficilement exploités.

2.3 / GYMNASTIQUE RYTHMIQUE

2.3.1 / PRESTATION PHYSIQUE

Il est important de rappeler quelques points réglementaires : conformément au code FIG en vigueur, la musique doit être enregistrée sur CD, sans autre musique à la suite. Les pots-pourris ne sont pas autorisés : pas de juxtaposition de fragments musicaux divers sans lien entre eux ; une pénalité de 0.50 sera attribuée. Le jury vérifie la conformité des engins (normes FIG) avant le passage des candidats sur le praticable. Pour les candidates, la tenue doit être réglementaire (code FIG en vigueur). Pour les candidats, la tenue doit être très près du corps (tenue gymnique, collant, short, tee-shirt sans aucune inscription). Le passage s'effectue pieds nus, en socquettes basses ou en chaussons de gymnastique. Toute tenue non conforme est pénalisée de 0.50 point.

Cette année : les enchaînements sont composés en référence à la logique de l'activité et aux codes en vigueur ; les Caractéristiques Artistiques Particulières sont présentes mais elles manquent d'originalité et ne sont pas toujours intégrées au projet chorégraphique ; les difficultés corporelles présentées démontrent un souci de variété mais le répertoire utilisé reste le même pour une grande majorité des candidats ; très peu d'engins sont non-conformes ; la connaissance du règlement de l'activité est encore partielle sur quelques points : l'engin de remplacement est utilisé de façon injustifiée, plusieurs musiques sur le support musical, fin sans musique ; le choix de la musique ne permet pas toujours une fin en synchronisation (musique/mouvement) ; quelques candidats ne sont pas dans l'activité tant du point de vue de la composition que de l'exécution ; une majorité des candidats n'est pas suffisamment préparée au passage devant un jury et un public ; ce stress, ajouté à celui du concours, entraîne de nombreuses fautes : pertes et sorties d'engins.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

En composition :

- ont un projet artistique très insuffisant voire inexistant,
- effectuent un choix d'engin, de musique et de difficultés inappropriés au regard de leurs ressources et de leurs capacités,
- n'exploitent pas les paramètres musicaux (la musique est un fond sonore) et spatiaux (trajets linéaires, sans variété dans les niveaux et occupation partielle du praticable),
- proposent un enchaînement sans aucune variété : répétition de manipulations simples et symétriques, engin trop souvent statique, éléments corporels simples (ex: marche et course) privilégiés,
- n'intègrent que trop partiellement les difficultés des codes FIG et UNSS et ne prennent pas en compte la spécificité de l'engin notamment à travers les Caractéristiques Artistiques Particulières,
- présentent une même difficulté trop souvent répétée (exemple : équilibre en passé), ce qui entraîne une baisse de la note dans la composition de base,
- ne présentent pas toutes les familles corporelles ou à l'engin.

En exécution :

- ne sont pas dans un comportement G.R, c'est à dire qu'ils ne réalisent pas une association permanente entre le mouvement corporel et l'utilisation de l'engin. (Principe de concordance corps/engin),
- exécutent leur prestation sans engagement gymnique (beaucoup de piétinements, manque de tonicité musculaire et absence d'amplitude gestuelle). En exécution les difficultés techniques corporelles et à l'engin sont très imprécises et incorrectes. (fautes d'alignement segmentaire, maladresses, ruptures de trajectoire, chutes fréquentes...).

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

En composition :

- ont un projet artistique intégrant le projet technique exigé (difficultés et groupe corporel obligatoire, Caractéristiques Artistiques Particulières),
- ont une composition équilibrée et stabilisée mais la logique d'enchaînement n'est pas toujours respectée (pas de respects des plans et des changements de plans, peu de liaison entre les éléments),
- utilisent certains paramètres musicaux au service de leur projet (accents, tempo...) mais une absence de variations dans les dynamismes est encore constatée.

En exécution :

- ont combiné la logique du maniement de l'engin avec des formes corporelles lisibles mais pas toujours fixées,
- ont un manque d'amplitude,
- utilisent la structure de la musique de façon intermittente,
- réalisent quelques pertes d'engins,
- ont une prise crispée sur l'engin.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

En composition :

- ont un projet technique au service du projet artistique,
- exploitent au mieux tous les registres de la composition,
- exploitent leur potentiel physique de manière pertinente et au service de leur projet,
- jouent avec les paramètres musicaux (expression).

En exécution :

- réalisent des formes corporelles précises et tenues,
- montrent une virtuosité dans la technique de maniement de l'engin,
- interprètent la musique (joue sur les nuances et la variété des dynamismes).

2.3.2 / PRESTATION ORALE

2.3.2.1 L'EXPOSE

Les exposés sont le plus souvent construits et cohérents mais restent trop formels. Les situations d'apprentissage sont encore inadaptées au niveau des élèves et/ ou au thème.

On constate des maladresses ou insuffisances qui se caractérisent le plus souvent par :

- un manque de cohérence entre les situations proposées et le volume de pratique annoncé,
- une méconnaissance du vocabulaire spécifique de l'activité voire celui de la motricité de l'élève dans l'activité,
- une absence de maniement de l'engin dans les situations proposées,
- une méconnaissance de la technique à l'engin, des principes de composition et de l'élève dans l'activité : manque de référence dans l'observation des élèves,
- une méconnaissance de la spécificité des autres engins,

- une méconnaissance de la technique corporelle au regard du niveau des élèves,
- une difficulté à proposer une séquence d'enchaînement adaptée au niveau annoncé dans la question,
- des lacunes dans la description des conduites typiques des élèves,
- des lacunes dans l'analyse des ressources sollicitées, notamment biomécaniques ont été constatées.
- une connaissance suffisante des codes de référence (UNSS et FIG en vigueur) et des textes officiels,
- une démarche d'appropriation trop souvent absente.

2.4 / NATATION

2.4.1 / PRESTATION PHYSIQUE

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

Les candidats sont répartis en deux groupes :

- 1^{er} groupe : 100 Nage Libre, 100 Dos, 100 Papillon, 200 4 Nages
- 2^{ème} groupe : 100 Brasse

Les séries sont composées par sexe en Nage Libre et Brasse. Compte tenu du faible nombre de candidats, les séries en papillon, Dos et 4 Nages peuvent être mixtes, voire regroupées.

Les séries « candidates » précèdent les séries « candidats ». Le règlement FINA en vigueur à la date de clôture des inscriptions au concours 2010 est appliqué pour assurer le cadre réglementaire de l'épreuve, y compris l'utilisation de la combinaison. C'est la raison pour laquelle un jury d'appel s'est réuni pour un contrôle des combinaisons des candidats.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

- ne disposaient pas des bases techniques et énergétiques nécessaires à la production et à la gestion d'un effort maximal, dans une course choisie. Certains candidats rencontrent des difficultés à maintenir une allure adaptée à la distance de course, ceci pouvant conduire à l'abandon.
- Ont réalisé une prestation jugée non réglementaire : les cas de disqualification sont liés à une méconnaissance du règlement FINA (départs, virages, coulées et impératifs techniques de nage).

A propos de certains candidats tellement faibles en natation, le jury s'est interrogé sur leurs capacités effectives à répondre aux exigences de l'épreuve de sauvetage. Il est rappelé que le candidat recruté devient enseignant et qu'il engage sa responsabilité civile et pénale dans son activité professionnelle quotidienne, y compris en natation en présence d'un maître nageur sauveteur.

Exemples de prestations non réglementaires :

- Départ anticipé (SW 4.4) : 2
- En brasse : coulée et reprise de nage incorrecte (SW 7.1) : 0
- En Brasse : dissymétrie des bras, a nagé en crawl (SW 7.2) : 5
- En Brasse : mains au-delà des hanches (SW 7.3) : 2
- En brasse : non simultanité spatiale ou temporelle des actions de jambes (SW 7.4) : 4
- En Brasse : mur non touché simultanément avec deux mains (SW 7.6) : 0
- En Dos : position dorsale non respectée (SW 6.4) : 0
- En dos : arrivée sur le ventre (SW6.5) : 1
- En NL : pousse au fond du bassin (SW : 10.3) : 1

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

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

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

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

2.4.2 / PRESTATION ORALE

2.4.2.1 / L'EXPOSE

Il est attendu des candidats :

- une analyse de l'activité de l'élève en fonction du vécu et du contexte scolaire dans la nage choisie,
- une démarche de construction de situations partant de constats, d'hypothèses explicatives, d'axes de transformations,
- des contenus d'enseignements, des consignes, des critères, des évolutions permettant une réelle transformation de l'élève.

Un certain nombre de candidats ne précisent pas assez ce que les élèves ont déjà acquis en fonction du vécu proposé.

On constate chez certains candidats une difficulté à différencier l'analyse du constat et les hypothèses explicatives.

Si les constats et hypothèses explicatives semblent en adéquation avec le niveau des élèves, les situations proposées sont parfois « magiques », « plaquées » sans lien explicite avec l'analyse effectuée avant.

Le candidat ne donne pas tous les moyens nécessaires à l'élève pour progresser (quels indicateurs sont utiles à l'élève, comment l'élève sait qu'il a réussi). Les contenus d'enseignement sont parfois absents ou inadaptés au niveau des élèves. Les connaissances (scientifiques, terminologiques, techniques et réglementaires) sont parfois simplement citées au lieu d'être exploitées pour justifier de la pertinence des situations et des contenus.

Les bons candidats proposent une cohérence didactique et technique, témoignant d'une réelle démarche d'appropriation pour l'élève.

2.4.2.2/ L'ENTRETIEN

Il est attendu des réponses précises et complètes aux questions posées.

Celles apportées par les candidats sont souvent des paraphrases de leur exposé.

Les bons candidats ont été capables d'étayer leurs réponses par des connaissances (scientifiques, réglementaires, techniques, didactiques) pertinentes. Ils font également preuve de capacités de remédiations.

2.4.2.2.1 / L'EXTENSION

Les candidats se positionnent rarement en rupture et/ou en continuité avec le problème initial. Les bons candidats ont été capables d'illustrer leur proposition dans une situation.

Exemple de questions initiales

Natation 100m NAGE LIBRE, spécialité que vous adapterez aux élèves concernés – Classe de 5^e – Vécu 10h.

Vous constatez qu'ils se redressent lors de l'inspiration.

Natation 100m BRASSE, spécialité que vous adapterez aux élèves concernés – Classe de 3^e – Vécu 20h.

Vous constatez que leur vitesse de nage chute excessivement en fin de parcours.

Natation 100m Dos, spécialité que vous adapterez aux élèves concernés –
Classe de 2^{nde} – Vécu 20h

Vous constatez que le corps s'enfonce au cours du déplacement.

2.5 / BASKET-BALL

2.5.1 / PRESTATION PHYSIQUE

La prestation physique se déroule en deux phases entrecoupées d'une période de repos. La 1^{ère} phase de jeu se déroule en 5 contre 5, la 2^{ème} phase de jeu se déroule en 4 contre 4. Des principes communs aux deux phases : La défense homme à homme - fille à fille sur demi-terrain est obligatoire. Les rencontres sont arbitrées par un membre du jury selon le code de jeu fédéral avec quelques aménagements précisés par le jury. Au-delà de trois fautes personnelles par phase, les candidats sont pénalisés. La composition des équipes ou des duels peut être modifiée par le jury au cours de la prestation physique. Un temps mort est attribué par séquence de jeu et par équipe. Le managérat est interne à l'équipe. L'équipe qui ne joue pas tient la marque. Les changements de joueurs sont annoncés par le jury. Une première phase est constituée, pour chaque équipe, de 2 séquences de jeu d'environ dix minutes chacune en 5 contre 5 tout-terrain. Les équipes sont constituées par le jury en fonction des tailles et des postes annoncés. Cette phase permet aux membres du jury de constituer les équipes et les duels de la 2^{ème} phase. Une 2^{ème} phase est constituée de deux séquences de jeu d'environ dix minutes chacune en 4 contre 4 tout terrain pour chaque équipe. Sur contre attaque réussie, le ballon est redonné à l'équipe au-delà de la ligne à 6m25, pour une attaque placée. L'arbitre est seul juge de l'appréciation de la phase de contre attaque.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

- Sont sur un registre réitéré ou stéréotypé avec des déplacements aléatoires, ayant une activité pouvant même nuire au jeu. Ces candidats subissent le jeu et font des choix inadaptés.
- En attaque : juxtapositions des actions, déséquilibres amenant de nombreuses violations, déplacements et positions uniquement indexés au ballon.
- En défense : Placés entre le joueur et le panier mais souvent débordés. Les actions défensives sont peu adaptées au contexte de jeu.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

- Ont un registre d'habiletés suffisant pour effectuer des choix simples dans des alternatives de jeu en attaque rapide et attaque placée.
- En attaque : occupation de l'espace de jeu de manière équilibrée, alternance de jeu pour soi (1 contre 1) et à deux (passe et va, écran direct...).
- Les actions font preuve d'un équilibre amenant les candidats à des situations d'anticipation contrôlées (rebonds offensifs, démarquages...).
- En défense : attitudes défensives adaptées aux situations de jeu côté fort et côté faible avec variations des distances de garde.
- Les candidats réalisent également quelques aides défensives.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

- Savent jouer dans un espace restreint avec un grand engagement physique maîtrisé, apportant la preuve d'une motricité liée aux différents postes de jeu.
- Ont une polyvalence dans les différents postes ; ceci reste pour ce niveau un constat significatif.
- En attaque : enchaînements d'actions à 2 et 3 joueurs adaptés au contexte de jeu. Le jeu entre non porteur à l'opposé du ballon est également apprécié pour ce niveau.
- En défense : actions révélatrices d'attitudes défensives combinées : pression, contestations, aides, trappe, aide de l'aide, défenses variées sur écran porteur et non porteur.

2.5.2 / PRESTATION ORALE

2.5.2.1 / L'EXPOSE

L'ensemble des candidats propose un plan rigoureux et une bonne gestion des 10 minutes. La trame méthodologique est maîtrisée. Malgré tout, de nombreux candidats suivent un plan trop formaté et ne personnalisent pas suffisamment leur réponse. Toute la différence se fait dans la richesse et la pertinence des éléments de la situation d'apprentissage au regard du problème posé. Le passage au « comment les élèves apprennent et progressent au sein de la situation d'apprentissage », point central de cette épreuve, est trop souvent peu et/ou mal traité par les candidats.

2.5.2.2 / L'ENTRETIEN

L'augmentation du temps de l'entretien est favorable. Les jurys reviennent principalement sur l'analyse du sujet et les situations d'apprentissage. L'aspect central réside dans la capacité du candidat à expliciter et justifier l'ensemble des paramètres de la situation d'apprentissage.

2.5.2.2.1/ L'EXTENSION

Le jury invite le candidat à percevoir les convergences et divergences entre les deux APSA et à proposer une situation contextualisée au regard du constat initial.

2.5.2.2.2 / LA COMPLEMENTAIRE

Les textes sont généralement bien connus et maîtrisés par les candidats. Néanmoins, le jury constate un manque de pertinence dans l'analyse du nouveau contexte et des situations d'apprentissage trop peu opérationnelles.

Exemples de questions initiales

SIXIEME (moins de 10h) : Vous constatez qu'ils accèdent difficilement à l'espace de marque.

TROISIEME (20h) : Vous constatez qu'ils utilisent de façon abusive le tir de loin.

SECONDE (20h) : Vous constatez que leur jeu de progression rapide s'accompagne de nombreuses pertes de balle.

SECONDE BAC PRO (20h) : Vous constatez qu'ils utilisent de façon abusive le 1 contre 1.

TERMINALE (50h) : Vous constatez que les élèves attaquent sur demi-terrain toujours de la même manière face à une défense individuelle.

2.6 / FOOTBALL

2.6.1 / PRESTATION PHYSIQUE

L'épreuve se déroule en 2 phases : la 1^{ère} phase porte sur un match (2 séquences de 10 minutes de jeu effectif pour le candidat) en football à 6 contre 6 sur un terrain de 60m X 45m, avec deux buts de 2m44 X 7m32 ; une ligne de hors-jeu tracée à 13m de la ligne de but sur toute la largeur du terrain. Cette zone de 13m sert de surface de réparation. Le règlement du football à 7 est appliqué. Toutes les touches s'effectuent au pied, ballon arrêté sur la ligne de touche, les adversaires à 3m.

La 2^{ème} phase porte sur un match se déroulant dans les mêmes conditions, les équipes ayant été modifiées par le jury. La note de la prestation physique est sur 20. Selon les nécessités liées à l'organisation de l'épreuve, un candidat peut-être amené à évoluer à un poste quelconque pour compléter une équipe (son temps de jeu n'est alors pas pris en compte pour l'évaluation). Le joueur annoncé comme gardien de but est évalué à son poste et peut être amené à jouer dans le champ au cours de l'épreuve.

De manière générale le jury souligne le manque de préparation. Très vite après le début de l'épreuve, de nombreux candidats manifestent des difficultés à soutenir les efforts spécifiques à l'activité. Par ailleurs quelques candidats ne prennent pas en compte la météo pour se préparer (choix de crampons inadaptés).

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

- n'ont pas assimilé les lois du jeu,
- font preuve d'une motricité inadaptée, et ne maîtrisent pas les techniques élémentaires pour s'investir dans les différents rôles. Les déplacements non maîtrisés par certains candidats sont dangereux pour eux-mêmes et pour les autres.
- Font basculer souvent le rapport de force en leur défaveur

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

- sont mobiles avec et sans ballon,
- occupent intelligemment l'espace et sont capables de s'inscrire dans un projet collectif en modifiant ponctuellement le rapport de force existant. Toutefois, quelques lacunes apparaissent au plan technique et tactique.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

- possèdent un volume de jeu important.
- Performants en attaque et en défense, se distinguent par la pertinence de leurs choix tactiques et la qualité de leurs réalisations.
- Disposent d'une bonne lecture du jeu, associée à un bon sens de l'anticipation leur permettant de faire souvent basculer le rapport de force.

2.6.2 / PRESTATION ORALE**Exemple de questions initiales**

- **Constat n°1** : 6ème moins de dix heures. « ...qu'ils atteignent rarement la zone de marque ».
- **Constat n°2** : Première vécu de 40 heures. « ...qu'ils échouent fréquemment dans les situations de duels défensifs ».
- **Constat n°3** : Terminale vécu de 50 heures. « ...qu'ils manquent d'adaptation offensive en fonction du système défensif adverse ».
-

Exemple de questions posées lors de l'entretien.

- **Constat n°1** :
 - o Quelles sont les conditions de réussite pour la progression efficace du ballon vers le but adverse?
 - o Quels contenus d'apprentissage proposez-vous au porteur du ballon ?
 - o Dans quelle mesure le jeu sans ballon pose ici un problème et comment y remédier ?
- **Constat n°2** :
 - o Comment définissez-vous la notion de « duel défensif » ?
 - o Quelles sont les ressources motrices à mobiliser pour le défenseur ?
 - o Quels sont les facteurs qui vont influencer le choix d'action du défenseur ?
- **Constat n°3** :
 - o Comment définissez-vous les systèmes de défense pour ce niveau de classe ?
 - o Quels moyens peut-on proposer pour déséquilibrer une défense placée ?
 - o En quoi l'alternance jeu court – jeu long va déséquilibrer l'organisation défensive ?

Exemple de questions posées lors de l'extension.

- **Constat n°1** : extension basket-ball
 - o Voyez-vous une différence significative en basket-ball dans la circulation du ballon ?
 - o En quoi la mobilisation des ressources du porteur de balle diffère-t-elle dans cette activité ?
 - o Quels aménagements pourriez-vous concevoir pour faciliter la tâche du porteur de balle ?
- **Constat n°2** : extension rugby
 - o Feriez-vous les mêmes hypothèses en rugby ?
 - o Comment faciliter l'intervention du défenseur dans vos situations d'apprentissage ?
 - o Quels contenus d'enseignement proposez-vous pour l'apprentissage du placage ?

- **Constat n°3** : extension handball
 - o L'occupation défensive de l'espace de jeu est-elle différente du football ?
 - o Le contexte réglementaire du handball modifie-t-il l'animation offensive ?
 - o Comment aider les élèves à s'organiser face à une défense jouant le pressing ?

2.7 / HANDBALL

2.7.1 / PRESTATION PHYSIQUE

L'épreuve physique se déroule en 2 phases distinctes : l'une à effectif complet (7 contre 7 dont un gardien de but) et la seconde à effectif réduit à 6 contre 6. Le temps de jeu global (poste de gardien compris) est de l'ordre de 40 minutes, mais peut varier légèrement selon le contexte (effectif des sessions, diversité des postes ou lignes occupées...). La prestation en temps que remplaçant ou « plastron » n'est pas comptabilisée dans le temps d'évaluation. Il est rappelé aux candidats de spécifier précisément au moment de l'accueil des épreuves d'admission, leur ligne préférentielle ainsi que leur latéralité. En cas d'erreur de renseignement, le jury ne peut être tenu pour responsable des lignes et postes occupés par défaut. Les candidats peuvent être amenés à occuper temporairement le poste de gardien de but ; dans ce cas, toute prestation de qualité est appréciée et peut permettre l'attribution d'un bonus.

□ **La 1ère phase** : correspond à 70% du temps de jeu global prévu pour cette épreuve. Les candidats peuvent être amenés à jouer contre plusieurs équipes (sauf si l'effectif de la pratique est réduit). La défense de type 1-5 est imposée mais aucune contrainte n'est spécifiée en ce qui concerne l'attaque. L'évaluation des candidats durant cette période de jeu s'appuie sur une grille commune de « maîtrise comportementale ». C'est la prestation du jour qui est appréciée et non un hypothétique niveau de jeu en club. Cette évaluation est prévue sur 2 lignes différentes (base avant / base arrière, gardien de but / base arrière et/ou base avant). Lors de cette phase, les candidats jouent environ 50% du temps global sur leur ligne préférentielle. Chaque changement de poste et/ou de ligne est précisé lors d'arrêt du jeu par le responsable de l'épreuve ; le jury s'attache à ce que le temps de jeu de chaque candidat soit équilibré durant l'épreuve.

La pause : dure de 30 à 40 minutes pendant laquelle les jurés se concertent afin de constituer de nouvelles équipes. Les candidats sont tenus de demeurer sous la responsabilité de l'arbitre et sont amenés à s'échauffer à nouveau avant de se mettre en place dans leur nouvelle équipe.

La 2ème phase : se joue à effectif réduit et le dispositif défensif est imposé : 2-3. Obligation de la présence d'un pivot en début d'attaque. Il est possible voire conseillé de déformer temporairement ces dispositifs imposés. Cette phase représente environ 30% du temps de jeu global de la pratique et fait l'objet d'une évaluation individuelle quantifiée en terme d'actions offensives et / ou défensives. Le placement en jeu sur chaque période (ligne avant / arrière, GB,..) est imposé par le jury. Les changements de poste sont autorisés et souhaités sur une même ligne.

Sécurité et blessures éventuelles : l'arbitre applique le règlement fédéral que les candidats doivent connaître (pas de genouillères à armature rigides ; pas de lunettes métalliques non fixées...). S'il est amené à prononcer des sanctions (carton jaune, exclusion,...) elles seront annoncées au jury et évaluées mais ne seront pas suivies d'effets afin de ne pas fausser le rapport de force et l'équilibre numérique de départ. Si le candidat se blesse gravement, il est fait appel au médecin du concours qui se prononce sur la poursuite ou non de l'épreuve.

Le candidat blessé qui déciderait de continuer l'épreuve doit savoir que l'évaluation se poursuit indépendamment de son état ; et qu'il a toujours la possibilité d'arrêter et d'être noté au prorata de son temps de jeu réalisé.

En conclusion :

Globalement, les candidats connaissent mieux l'épreuve même si le règlement de handball n'est pas maîtrisé par tous. Ils se présentent à cette épreuve mieux préparés physiquement et avec une tenue compatible avec la pratique (chaussures adaptées, short). L'état de forme est compatible avec l'activité même s'il est rappelé que cette épreuve est exigeante physiquement, car le temps de jeu se situe entre 40 et 50 minutes. La pratique du handball avec la « colle blanche » est vivement conseillée.

Certains candidats arrivant blessés et appareillés et possèdent des éléments de contention non réglementaires (attelle rigide). Pour des questions de sécurité, il est expressément demandé de prévoir des appareillages homologués par la Fédération Française de Handball. En cas de manquement à cette injonction, l'avis du médecin du concours sera sollicité. Nous remarquons toujours quelques candidats blessés qui ne peuvent pleinement s'exprimer lors de cette prestation ; n'obtenant pas la note correspondante à leur niveau supposé.

De nombreux candidats adoptent une attitude volontariste, persuadés, en partie à juste titre, que faire état d'un niveau de jeu passe par la prise d'initiatives individuelles. Cela amène toutefois certains candidats à rester dans le même registre de comportements durant toute une séquence. Il faut donc rappeler qu'un niveau de jeu s'apprécie au regard d'une palette de comportements cohérents, qui impliquent des intentions diversifiées par rapport à l'attaque et à la défense de la cible. Les niveaux de pratique sont encore très hétérogènes et pour quelques candidats, le manque de préparation physique et de pratique régulière se traduit par un niveau de jeu insuffisant.

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

- une motricité inadaptée,
- une méconnaissance de l'ensemble des règles,
- un rythme uniforme induisant des actions qui nuisent ou gênent la continuité du jeu.

Les candidats font preuve, à ce niveau, d'une méconnaissance du jeu au poste en phase offensive et défensive : pertes de balle répétées, fautes de règlement, pas d'enchaînements de tâches....

Au mieux certains candidats accompagnent le jeu sans avoir d'incidence réelle sur celui-ci.

Ils relèvent des niveaux 1, 2 et 3 de la grille comportementale.

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

- font preuve d'une motricité et de changements de rythmes adaptés à un rapport de forces peu contraignant,
- s'intègrent dans le dispositif offensif et défensif et présentent une incidence sur le jeu.

Ces candidats participent au jeu en influençant positivement celui-ci (relais actifs, duels gagnés sur grand espace, actions individuelles de défense...). Le jeu au poste est relativement bien maîtrisé.

Ils relèvent des niveaux 4 et 5 de la grille comportementale.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

Développent une motricité spécifique et variée, permettant des actions d'anticipation et créant des actions défensives et offensives diversifiées, pertinentes s'inscrivant dans une logique de jeu collectif. Ces candidats savent utiliser à bon escient les temps forts et faibles du jeu.

Ils relèvent des niveaux 6 et 7 de la grille comportementale.

Exemples :

- En défense : Utilisent avec pertinence les différentes actions possibles en fonction de la cible à défendre, de la position du ballon, des adversaires et partenaires afin de harceler, dissuader, intercepter, aider, contrer. Ils jouent selon une intention de jeu en liaison avec le rapport de force : protéger la cible et/ou récupérer la balle. Ils manœuvrent pour provoquer les pertes de balle adverses. Ces joueurs sont capables d'anticiper le changement rapide de statut et la phase de jeu suivante.
- En attaque : ils choisissent avec pertinence et décident judicieusement en fonction du rapport de force en présence, de jouer la contre-attaque, la montée de balle rapide ou l'attaque placée. Ils maîtrisent les éléments techniques nécessaires à l'évitement-débordement, l'attaque d'un intervalle afin de finaliser l'action ou de donner un avantage réel à son équipe. Ils adoptent une gamme de tirs variés pour marquer. Ils sont capables rapidement de changer de statut et de s'adapter à une perte éventuelle de la balle.

2.7. 2 / PRESTATION ORALE

2.7.2.1 / L'EXPOSE

Presque tous les candidats utilisent l'intégralité des 10 minutes pour exposer leur réponse. En

général, ils font des constats adaptés à la problématique posée, et font preuve d'une méthodologie relativement maîtrisée par rapport aux attentes : caractéristiques, définition des termes du sujet, programmes, compétences visées, un objectif de transformation, et une proposition de une à deux situations d'apprentissage, voir une supplémentaire contextualisée.

Cependant, chez certains candidats, la forme prend le pas sur le fond, et ils s'éloignent de la question posée. Ils persistent à utiliser une méthodologie de « bonne forme » qui empiète sur une véritable réflexion.

Le jury attend que le candidat mette en cohérence le problème posé, les conduites typiques, les hypothèses (hiérarchisées) et ses propositions de mises en situation, en tenant compte des variables didactiques.

2.7.2.2 / L'ENTRETIEN

Les contenus proposés sont souvent stéréotypés et peu précis (indicateurs, repères élèves...). Certains se contentent de situations décontextualisées et analytiques, ou à l'inverse, de situations de jeu global ne permettant pas d'apprentissages ciblés ni de transformation des élèves.

La plupart des candidats se contentent d'expliquer les apprentissages en décrivant les comportements des élèves et font des propositions qui s'éloignent de considérations didactiques pour mettre en œuvre une pédagogie de la consigne : « je demanderai à l'élève de.... »

2.7.2.2.1 / L'EXTENSION

Le temps consacré à l'extension cette année a rendu difficile l'exploration de tous les champs de questionnement, ce qui s'est traduit, si l'analyse initiale de la question était mauvaise, par une exploitation difficile en convergence et divergence de la nouvelle APSA.

Les candidats perdent souvent du temps par une reprise du protocole méthodologique. La comparaison entre les deux sports collectifs devrait se faire pendant l'exposé de la situation d'apprentissage « ...voilà ce que je peux proposer parce que....»

2.7.2.2.2 / LA COMPLEMENTAIRE

Il semble que les candidats répondent mieux aux exigences attendues. Les constats sont plus fins, et les références programmatiques sont connues et annoncées. Le temps réservé et l'alternance de jury, permettent véritablement d'utiliser tous les champs de questionnement pour mettre les élèves en situation. Les candidats semblent plus à l'aise et font des propositions de transformations avec des éducatifs souvent « vécus » car l'athlétisme, la gymnastique et la natation sont pratiqués tout au long du cursus universitaire.

Un effort de formation semble avoir été fait dans toutes les APSA (notamment en GR pour les garçons).

2.8 / RUGBY

2.8.1 / PRESTATION PHYSIQUE

L'épreuve se déroule en deux séquences de jeu opposant deux équipes de 8 joueurs sur un espace de 65m de long sur 45m de large. Suivant les informations fournies par les candidats, les équipes sont constituées de telle sorte qu'il y ait autant d'avants que d'arrières dans chacune des équipes.

A chaque séquence de jeu les candidats doivent évoluer dans les deux lignes (avant et arrière). On demande aux candidats avants et demi de mêlée de s'annoncer à chaque changement de séquence.

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

- La mêlée s'effectue à trois joueurs, 2 en 1^o ligne et 1 joueur en 2^o ligne. La mêlée est simulée et le demi de mêlée ne peut pas suivre la progression du ballon.
- La touche s'effectue avec un alignement constitué de 3 joueurs au maximum + 1 lanceur. Le choix d'organisation est laissé à l'équipe bénéficiant du lancer comme dans le rugby à 15. L'alignement est disposé dans une zone dont les limites sont à 5 et 10 m de la ligne de touche. Le relayeur n'a pas le droit de rentrer dans l'alignement pour sauter. Le soulever en touche du sauteur est interdit.
- La ligne des 22m est remplacée par une ligne située à 10m de la ligne de but. L'équipe qui marque un essai effectue le coup d'envoi. Le temps effectif de chaque séquence d'évaluation est de 16 minutes pour les filles et 20 minutes pour les garçons.

Les actions évaluées prennent en compte les comportements du porteur de balle, des soutiens proches en attaque et en défense. Ces actions sont répertoriées en actions bonifiantes, positives, neutres, négatives ou pénalisantes. La valeur des actions prend en compte la capacité :

- à s'engager avec pertinence dans l'activité,
- à prendre des initiatives et à renverser le rapport de force en attaque ou à le rééquilibrer en défense,
- à réaliser des habiletés gestuelles spécifiques inhérentes aux différents rôles.

Conclusion

Le respect du protocole est un gage d'équité pour les candidats. Ces derniers sont évalués par 4 jurys différents.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

- méconnaissent le rugby (règlement, circulation des joueurs, diversité des rôles etc..) et/ ou qui s'impliquent de façon épisodique dans l'activité (évitent les défis, manquent d'engagement, disposent d'un espace d'intervention limité, se situent toujours à la périphérie du jeu), qui ne sont jamais à l'initiative du jeu.

- Font preuve d'un haut niveau d'engagement physique mais de grandes lacunes techniques occasionnant un danger pour eux mêmes et leurs adversaires (notamment dans les attitudes au contact et au duel).

- Manquent de disponibilité pour le jeu et plus particulièrement au moment des phases de conquête.

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

- les candidats "énergétiques" présentant une importante présence au ballon désordonnée ou stéréotypée,

- les candidats n'assurant que partiellement les statuts d'attaquant ou de défenseur dans les différents jeux de ligne,

- les candidats qui ne peuvent s'exprimer que dans un rapport d'opposition avec peu de pression.

Indicateurs retenus :

Quantitativement : faible volume de jeu ou nombreuses actions inadaptées.

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

Ont témoigné d'un niveau convenable les candidats qui :

- présentent une activité régulière durant les deux séquences en attaque et en défense,

- sont capables d'assurer la conservation du ballon sur la ligne de front,

- effectuent des choix adaptés et s'intègrent dans les différentes formes de jeu pour maintenir la continuité,

- sont capables de prendre des initiatives dont la réalisation ne modifie pas le rapport de force,

- se cantonnent dans un rôle mais sont moins à l'aise dans la suppléance.

Indicateurs retenus :

Quantitativement : volume de jeu conséquent.

Qualitativement : équilibre entre les actions positives et négatives.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

- montrent durant les deux séquences un volume de jeu important,

- montrent un registre technique et tactique complet en attaque et en défense. (intégrant aussi le jeu au pied),

- créent des actions décisives de déséquilibre quel que soit le rapport de force, quels que soient les rôles assurés,

- ont eu une prestation constante et un niveau d'intensité élevé durant les deux séquences de jeu,

- font preuve d'une communication efficace en défense et en attaque.

Indicateurs retenus :

Quantitativement : volume de jeu très important.

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

A titre préventif, il est rappelé que la spécificité de l'activité et de l'épreuve nécessite un niveau de préparation suffisant, garantissant le maintien de l'intégrité physique des candidats. Il est fortement conseillé de se munir d'un protège dents et d'une protection (haut de corps) spécifique et adaptée, d'une réserve d'eau suffisante pour la durée de la pratique.

2.8.2 / PRESTATION ORALE

2.8.2.1 / L'EXPOSE

Le jury attend du candidat qu'il analyse la thématique précise de la question et la mette en relation avec l'APSA, le public concerné et les programmes. Cette analyse doit déboucher rapidement sur une proposition de situations d'apprentissages.

2.8.2.2 / L'ENTRETIEN

L'entretien constitue un moment où le jury interroge le candidat dans différents champs :

- connaissance de l'activité rugby,
- connaissance de l'élève pratiquant le rugby,
- connaissance des conditions d'appropriation et des procédures associées,
- pertinence des contenus d'enseignement.

Il est demandé au candidat de démontrer ses compétences techniques et didactiques en élaborant puis en faisant évoluer les situations d'apprentissages : utilisation des variables didactiques relatives à l'espace, au lancement de jeu, au rapport de force, au degré d'opposition...

Le candidat justifie les déterminants qui l'ont amené à proposer ces situations ainsi que la relation entre celles-ci et l'apprentissage des élèves.

2.8.2.1 / L'EXTENSION

Le jury invite le candidat à s'inscrire en continuité ou rupture par une approche transversale propre au groupement des sports collectifs et à la justifier.

Par exemple, pour la question initiale suivante :

« pour les élèves de 5^e ayant une pratique effective de 1 X 10H, vous constatez qu'ils utilisent prioritairement le jeu groupé.... »

La question d'extension pourra être :

« en gardant le même niveau de classe et le même niveau de pratique, vous constatez que les élèves dans l'activité volley-ball, rencontrent les mêmes problèmes qu'en rugby, c'est à dire qu'ils n'utilisent qu'une seule forme d'attaque »

Le candidat doit rapidement, suite à un constat, émettre des hypothèses, en choisir une ou plusieurs et proposer une situation adaptée et des contenus cohérents en relation avec le niveau de pratique.

Dans cette épreuve, supposant une bonne communication (voix, débit, expression...), il est souhaité que le candidat, utilise de manière optimale le temps imparti pour l'exposé. Une modélisation de présentation des réponses et des situations est attendue. La ou les situations doivent véritablement être le support premier d'investigation et présentées avec précision et clarté. La méthodologie de construction didactique doit apparaître de manière explicite.

2.9 / VOLLEY-BALL

2.9.1 / PRESTATION PHYSIQUE

1^{ère} phase : jeu en 6 contre 6, classement et évaluation initiale de la maîtrise des joueurs

- 15 min minimum de jeu effectif par candidat ;
- équipes hétérogènes, constituées en fonction des postes indiqués ;

- règlement fédéral, sauf : rotation obligatoire après trois services consécutifs du même joueur.

2^{ème} phase : jeu en 4 contre 4, notation de la maîtrise et de l'efficacité en jeu

- 16 min minimum de jeu effectif par candidat ;
- équipes de niveaux homogènes en fonction de l'évaluation initiale de la maîtrise en 6x6 ;
- le joueur serveur est considéré comme joueur arrière. Il doit être placé, lors de la réception, derrière au moins un des trois autres joueurs ;
- rotation de tous les joueurs au service ;
- pas de faute de position entre les joueurs avants.

Avant chaque match, les candidats disposent de 10 min minimum d'échauffement spécifique.

Le short est obligatoire pour concourir. Le port de chaussures de salle est fortement recommandé.

Ont témoigné d'un niveau faible les candidats qui :

- ne sont pas préparés à l'épreuve,
- individuellement ne possèdent pas les habiletés spécifiques de l'activité Volley-ball et manifestent une méconnaissance partielle ou totale du cadre réglementaire (faute de pied au service, ballon non lâché ou lancé au service, ballon porté, jeu en 4 touches, etc...). Parmi ceux-ci, les candidats les plus faibles perturbent sérieusement le collectif et peuvent se montrer dangereux pour les autres candidats (pénétrations sous le filet, absence de communication...). En outre, ces candidats se montrent incapables de s'intégrer à un dispositif collectif orienté vers la rupture de l'échange. Il est à noter que le seul travail du service ne suffit pas à assurer une prestation de qualité.

Ont témoigné d'un niveau moyen les candidats qui :

- font preuve d'adaptation en 6x6 et en 4x4,
- Individuellement maîtrisent les habiletés fondamentales du Volley-ball et différencient les rôles, les placements et les déplacements dans les différentes phases de jeu. Le jeu collectif permet plus systématiquement la rupture des échanges.

Ont témoigné d'un bon niveau les candidats qui :

- optimisent les capacités individuelles au sein du collectif,
- individuellement maîtrisent les habiletés spécifiques du Volley-ball avec un degré élevé d'efficacité (spécialisation des rôles et/ou haut niveau de polyvalence, systématisation des placements et déplacements en fonction des différentes phases de jeu, zone d'intervention élargie, etc.).
- Le jeu collectif est alors axé sur la recherche systématique de la rupture des échanges par la création d'incertitudes spatiale, temporelle et événementielle. Les candidats dans le 4 contre 4 sont capable de montrer toute la gamme de leurs compétences en volley-ball (et pour cela s'adapter dans le choix des postes occupés en fonction du niveau et des compétences de leurs partenaires) et de rechercher une efficacité maximale.

2.9.2 / PRESTATION ORALE

2.9.2.1 / L'EXPOSE

Pour certains, les plus faibles, l'introduction est trop longue et parfois éloignée de la question ; situations d'apprentissage décontextualisées : trop techniques/trop globales ; sans prises en compte des partenaires et/ou des adversaires ; situations d'apprentissage magiques ; candidats parfois hors sujet.

Les meilleurs candidats entrent rapidement dans des propositions de situations d'apprentissage ; ils définissent des acquisitions prioritaires et proposent une situation d'apprentissage adaptée ; ils proposent des perspectives

2.9.2.2 / L'ENTRETIEN

Les moins bons candidats n'entendent pas les questions ; ils ne sont pas en interaction avec les questions, ne sont pas capables d'argumenter pour justifier leurs propositions ; l'apport théorique est parfois confus; mauvaise prise en compte du temps de pratique annoncé des élèves.

Les meilleurs candidats analysent, conçoivent, argumentent ; ils devancent les questions ; ils manipulent les complexifications et les simplifications.

2.9.2.2.1 / L'EXTENSION

Cette phase est réellement singulière de chaque candidat. La contrainte de temps conduit à solliciter, dans un temps bref, un niveau de questionnement pas toujours disponible chez certains candidats. Le niveau des connaissances disponibles est très variable selon les activités.

2.9.2.2.2 / LA COMPLEMENTAIRE

Les moins bons candidats n'ont aucune connaissance, ni pratique personnelle dans l'activité ; ils ne gèrent pas les représentations graphiques des situations d'apprentissage et des postures ; ils proposent des situations d'apprentissage inadaptées voire dangereuses.

Les meilleurs candidats sont capables d'avoir une démarche disponible et une méthode de présentation, leur permettant de faire rapidement des propositions adaptées en lien avec une conception globale pertinente.

TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

PRESTATIONS PHYSIQUES ET PRESTATIONS ORALES

La troisième épreuve d'admission est appréciée pour moitié sur une prestation physique et pour moitié sur une prestation orale, chacune affectée d'un coefficient 1. Un candidat peut choisir des activités différentes pour ces deux prestations.

La session 2010 se caractérise par des prestations de qualité identique à celle de la session 2009. La moyenne générale de l'épreuve est strictement identique avec 9,35 / 20. La moyenne des prestations physiques 2010 est inférieure de 0,11 / 100^{ème} à celle de 2009, en revanche la moyenne des prestations orales est supérieure à celle de 2009 de plus 0,11 / 100^{ème}.

1/ LA PRESTATION PHYSIQUE

La prestation physique est effectuée dans l'une des sept activités physiques présentées dans l'annexe I de la note de service n°96-109 du 19 avril 96 :

Sports de combat : boxe anglaise, boxe française, judo, lutte libre.

Activités duelles : escrime fleuret, tennis de table, tennis.

Activités d'expression : danse contemporaine ou classique.

Les candidats de la session 2010 se répartissent comme suit :

BOXE anglaise : 1,20 %

BOXE française : 5,76 %

DANSE : 21,26 %

ESCRIME fleuret : 0,80 %

JUDO : 4,80 %

LUTTE libre : 5,44 %

TENNIS DE TABLE : 43,01 %

TENNIS : 17,75 %

Il convient de souligner que les activités de raquette recueillent plus de 60% des choix des candidats à l'épreuve physique de l'oral n°3. Cette information n'est pas sans conséquences sur la distribution des choix potentiels des candidats pour les sessions ultérieures.

Dans l'ensemble des épreuves, le jury constate, comme les sessions précédentes, que les prestations de très faible niveau restent rares. Il observe néanmoins des niveaux de pratique hétérogènes mais aussi globalement faibles.

Les candidats qui réussissent une prestation de qualité ont une pratique régulière dans l'activité choisie, avec des participations à des compétitions fédérales ou universitaires. Ils n'ont pas négligé leur préparation physique et peuvent ainsi gérer l'épreuve mais aussi l'ensemble des épreuves d'admission du concours. Ils connaissent bien les règlements spécifiques et règles d'arbitrage de l'épreuve choisie.

BOXE :

Chaque candidat dispute deux rencontres de deux reprises contre deux adversaires différents, dans des poules constituées par poids approchants. Chaque candidat dispose d'un second, lui-même candidat, qui demeure silencieux pendant les temps de repos. Un arbitre fédéral assure le déroulement des assauts.

La note attribuée au candidat dépend d'une part de sa performance (gain des reprises) et, d'autre part, du niveau de maîtrise technico-tactique dont il fait preuve. La note des candidats est corrélée au temps réel de leur prestation effectuée sur les quatre reprises (abandon, disqualification entraîne une minoration).

Les candidats ayant obtenu plus de 10/20 produisent une motricité spécifique à l'activité (qualité gestuelle, distance, contrôle) dans une logique d'affrontement. Ils identifient le rapport de force et s'y adaptent. Ils démontrent une adaptabilité tactique face à des adversaires aux caractéristiques différentes (morphologie, garde, statuts) et savent imposer à leurs adversaires un niveau élevé d'engagement.

Les candidats ayant obtenu moins de 10/20 présentent un bagage technique restreint et une adaptation technico-tactique limitée. Ils ne respectent pas toujours la logique de l'activité (manque de contrôle, refus ou simulacre d'opposition) et terminent difficilement leurs reprises.

Le jury constate que la grande majorité des candidats semble avoir été préparée à l'épreuve tant au plan énergétique, technique que tactique.

DANSE :

La prestation physique de danse comprend deux épreuves : un solo d'une durée de deux minutes à trois minutes trente et une improvisation d'une durée d'une minute quinze à une minute trente.

Le solo fait appel aux compétences d'interprète et de chorégraphe. Il permet de mettre en valeur, d'une part, les potentialités expressives du candidat, fruit d'un travail spécifique sur le mouvement, d'autre part, un projet artistique personnel où le candidat s'inscrit dans une démarche de création, pour aboutir à une prestation singulière.

L'improvisation fait appel à la créativité du candidat et à ses compétences de chorégraphe. Les 25 minutes de préparation l'amènent à des choix conscients et réfléchis d'écriture et de propositions de corps.

Les candidats ayant obtenu plus de 10/20 parviennent à créer, lors du solo, un univers particulier grâce à une composition reposant sur une écriture simple et cohérente ou mieux, présentent un projet artistique abouti et singulier. Les éléments scénographiques accompagnent le propos ou contribuent à créer un univers poétique. Leurs choix d'écriture et leur gestuelle témoignent d'un certain niveau de recherche. Ils utilisent une motricité spécifique à la danse contemporaine plus ou moins intériorisée. Les meilleurs vont jusqu'à une virtuosité et/ou une subtilité dans leur gestuelle. L'engagement émotionnel est permanent et participe à la lisibilité du propos et pour les meilleurs, communique sens et émotion.

Lors de l'improvisation, les candidats font preuve de créativité voire de distanciation dans le traitement du thème. Les formes corporelles de plus en plus originales sont de mieux en mieux articulées. Les meilleurs font preuve d'une réelle qualité d'écriture. L'interprétation repose sur une gestuelle variée et nuancée jusqu'à un réel « état de danse ». L'engagement permanent permet au mieux de créer un véritable lieu de spectacle.

Les candidats ayant obtenu moins de 10/20 présentent, lors du solo, une prestation très pauvre ou dont le propos est peu lisible. Les choix d'écritures sont inexistantes ou partiels. Les éléments scénographiques soit altèrent la lisibilité, soit restent illustratifs, naïfs, inappropriés. La motricité est non spécifique, globale et/ou usuelle. Les candidats ont une concentration intermittente et un réel manque de présence.

Lors de l'improvisation, les candidats ne traitent pas le thème ou proposent une esquisse ; le sujet est abordé de façon naïve ou caricaturale, sans choix d'écriture. La motricité n'est pas transformée par un ou plusieurs paramètres du mouvement. Le niveau d'engagement dans l'interprétation est faible.

ESCRIME FLEURET :

Les prestations physiques sont évaluées lors d'assauts courts de 5 touches en 3 minutes, et d'assauts longs de 15 touches en deux manches de 3 minutes. Elle met en relation le niveau de pratique constaté et le résultat obtenu.

Les candidats ayant obtenu plus de 10/20 construisent des phrases d'armes jusqu'à la contre riposte composée. Ils s'adaptent et imposent leur jeu à l'adversaire en maîtrisant : l'utilisation de la piste ; les changements de rythme et une vitesse d'exécution pertinente dans l'action ; un registre varié d'offensives jusqu'aux actions de seconde intention dans le respect de la convention.

Les candidats ayant obtenu moins de 10/20 ne construisent pas de phrase d'armes. Ils réalisent essentiellement un jeu direct, font des phrases qui ne sont pas toujours suivies de ripostes, respectent la convention de façon aléatoire et ne s'approprient pas les logiques de jeu.

Le jury constate que les candidats semblent tous s'être préparés en participant à des compétitions (FNSU ou fédérale) ainsi qu'à la pratique de l'arbitrage.

JUDO :

La prestation est appréciée au cours de combats dans le cadre d'une compétition organisée par le jury. Elle est constituée d'un minimum de 3 combats en poule d'une durée de 3 minutes. En cas d'abandon la note est corrélée au temps d'observation. Dans un second temps et en fonction des résultats précédents, des combats supplémentaires sont organisés, pour permettre au jury de classer l'ensemble des candidats au vu de la prestation du jour.

Les candidats ayant obtenu plus de 10/20 gagnent la majorité de leurs combats en utilisant un système technico-tactique relativement élaboré en attaque comme en défense. Ils s'engagent dans le rapport d'opposition mais rencontrent parfois des difficultés sur le plan énergétique au fur et à mesure de l'avancée de la compétition.

Les candidats ayant obtenu moins de 10/20 perdent la majorité de leurs combats. Leur système technico-tactique est peu élaboré et parfois absent. Ils s'engagent dans un rapport d'opposition mais n'arrivent pas à s'imposer et subissent l'offensive adverse. Ils montrent parfois une attitude dangereuse pour eux-mêmes ou pour autrui.

Le jury constate que les candidats n'utilisent que 15 à 20 min sur les 30 min allouées pour leur échauffement. L'attitude des candidats reste correcte tout au long de l'épreuve. L'avancée dans la compétition laisse apparaître un déficit de la préparation physique.

LUTTE LIBRE :

La prestation est appréciée au cours de combats réalisés dans le cadre d'une compétition organisée par le jury (2 combats minimum, 5 au maximum). L'épreuve se déroule en deux phases. Dans un premier temps, des poules de 3 ou 4 lutteurs regroupés sur la base du poids de corps sont constituées, en référence aux catégories du règlement de la FFSU (46/80kg pour les filles et 50/120kg pour les garçons). Dans une seconde phase, des séries de matches complémentaires (croisement de poules) sont organisées, afin de mieux situer le niveau de chaque poule par rapport aux autres et affiner l'évaluation de chaque candidat.

Les candidats ayant obtenu plus de 10/20 font preuve d'une bonne connaissance du règlement et montrent une bonne condition physique leur permettant d'enchaîner les matches. En attaque, ils réalisent une ou des combinaison(s) technico-tactique(s) simple(s), au sol et debout. Ils sont également capables d'enchaîner sur quelques réactions défensives adverses. En défense, ils mettent en œuvre des parades et produisent des ripostes adaptées.

Les candidats ayant obtenu moins de 10/20 ont une mauvaise gestion du combat. Ils se repèrent mal par rapport au tapis, au score et au temps du combat. Ils ont une dépense énergétique inutile et ignorent certains points du règlement. En attaque, ils réalisent des actions directes en force, parfois non contrôlées, sans se soucier de l'attitude et des réactions de l'adversaire, debout et au sol. En défense, ils restent passifs et subissent les offensives adverses. Pour les plus faibles prestations, on peut noter que les candidats placent parfois des segments en positions dangereuses pour eux et pour leurs adversaires.

Le jury constate que certains candidats se présentent avec un écart de poids important par rapport à celui qu'ils ont annoncé à leur inscription. Il observe également que la condition physique de certains candidats laisse apparaître un manque de préparation à la gestion de l'intensité et de l'enchaînement des combats. Il regrette un manque de vécu de la pratique compétitive. Enfin, il signale que beaucoup de candidats restent trop passifs entre 2 combats ce qui augmente leur risque de blessure.

TENNIS DE TABLE :

Les prestations sont évaluées lors de rencontres au meilleur des 3 manches de 11 points selon le règlement FFTT, l'arbitrage étant effectué par les candidats sous la surveillance du jury. Lors de l'échauffement, le jury observe les candidats afin de les pré-placer pour une dizaine de montées descentes. Celles-ci n'ont pas pour fonction d'attribuer une note mais d'affiner les observations du jury en vue de constituer des poules globalement toutes de même niveau. A l'issue de ces poules, les joueurs sont placés selon leur ordre de classement dans un tableau dit « haut » ou un tableau dit « bas » dans lequel ils jouent des matchs de classement. La notation des candidats porte sur la prestation du jour.

Pour les garçons :

Les candidats ayant obtenu plus de 10/20 ont des services efficaces, tant au niveau des effets, de la vitesse que des placements, ce qui leur procure des balles favorables. Ces candidats prennent l'initiative en topspin sur les balles coupées. Ils construisent le point à partir d'un schéma de jeu qui privilégie un rythme soutenu. Leur système de jeu est repérable et permet de construire des points avec la recherche privilégiée de la frappe coup droit voire du topspin. Ils peuvent également jouer contre l'initiative et/ou en défense. Cependant, cet ensemble reste parfois stéréotypé et même prévisible.

Les candidats ayant obtenu moins de 10/20 produisent un service, varié en placement et en vitesse, mais peu efficace et peu exploité. Ces candidats réalisent souvent un service à effet utilisé comme une arme isolée. Ils sont en difficulté sur les rotations adverses. L'enchaînement service/troisième balle est cohérent mais peu efficace. Le rythme des échanges reste peu rapide.

Pour les filles :

Les candidates ayant obtenu plus de 10/20 ont des services efficaces, tant au niveau des effets, de la vitesse que des placements, ce qui leur procure des balles favorables. Les coups les plus utilisés sont l'attaque coup droit et le contrôle de l'échange en bloc ou en poussette du revers. A ce niveau de pratique, le lift commence à apparaître mais reste peu efficace. Ces candidates construisent le point en utilisant des schémas de jeu repérables leur permettant de prendre l'initiative en frappe du coup droit.

Les candidates ayant obtenu moins de 10/20 produisent un service peu varié qui ne permet pas d'engager l'échange dans de bonnes conditions. On constate très peu d'enchaînements service/troisième balle car le jeu reste avant tout sécuritaire. Le rythme des échanges reste peu rapide.

Le jury constate que les règles de l'arbitrage sont parfois méconnues surtout en ce qui concerne les services, le choix initial et le déroulement d'une éventuelle 3eme manche.

L'épreuve de tennis de table est éprouvante énergétiquement et mentalement ; certains candidats n'y sont pas préparés avec suffisamment d'attention.

TENNIS :

La prestation physique impose à chaque candidat un minimum de deux rencontres (5 jeux gagnants, jeu décisif à 4 partout). La mise en place des rencontres s'effectue sur la base des classements FFT de l'année et l'observation du niveau de jeu des candidats pendant le temps d'échauffement. Les rencontres se déroulent en appliquant les règles de la partie sans arbitre (auto-arbitrage).

La notation des candidats porte sur la prestation du jour. L'évaluation prend en compte les résultats des rencontres, les niveaux de jeu produits et le différentiel des scores.

Les candidats ayant obtenu plus de 10/20 se caractérisent par un équilibre à la frappe, utilisent au moins un effet en coup droit et en revers, servent "frappé" ou "placé" en 1^{ère} balle, et produisent des trajectoires avec un volume de jeu conséquent.

Au niveau de l'intention tactique, ils construisent les situations favorables pour conclure le point, et parviennent parfois à rétablir l'équilibre du rapport de force en situation défavorable.

Les candidats ayant obtenu moins de 10/20 se caractérisent par des déséquilibres à la frappe, jouent préférentiellement en coup droit et témoignent d'une faiblesse en revers. Ils produisent des trajectoires peu variées.

Au niveau de l'intention tactique, ils exploitent parfois des situations favorables non provoquées et obtiennent souvent le gain du point par la faute adverse. Leur service est une simple mise en jeu.

Le jury constate que, dans l'ensemble, les candidats présentent une qualité de préparation convenable sur le plan physique. Ils gèrent l'épreuve sans être excessivement éprouvés. Quelques candidats ont un niveau de motricité faible en terme de déplacement, placement, remplacement, ce qui révèle une expérience corporelle non significative dans l'activité. Certains candidats ont des difficultés à gérer le paramètre émotionnel de l'activité, le format de match en 5 jeux accentuant cette dimension du jeu. Les règles d'arbitrage sont parfois méconnues.

2 / LA PRESTATION ORALE

Aux activités accessibles pour la pratique physique, s'ajoutent au choix des candidats les activités de pleine nature et activités diverses : aviron, canoë-kayak, cyclisme, équitation, escalade, golf, haltérophilie, hockey sur glace, natation synchronisée, planche à voile, plongeon, ski alpin, ski nordique, plongée subaquatique, tir à l'arc, trampoline, voile, water-polo.

Les candidats de la session 2010 se répartissent comme suit :

ACTIVITES DE COMBAT : 16,23 %

DANSE : 9,35 %

ACTIVITES DUELLES DE RAQUETTES : 62,67 %

ACTIVITES DE PLEINE NATURE ET ACTIVITES DIVERSES : 21,10 %

2.1. L'ÉPREUVE

L'entretien porte sur les aspects techniques et didactiques de l'activité choisie. L'épreuve débute par un exposé du candidat n'excédant pas dix minutes en réponse à une question posée préalablement par le jury. Pour cela, il dispose de quinze minutes de préparation.

Quelle que soit l'activité, la question initiale est formulée par le jury à partir d'un libellé type et un protocole d'entretien commun permet l'exploration des champs d'interrogation identiques.

2.2 LA QUESTION INITIALE

Avec des élèves de ayant vécu heures de pratique effective en,
vous constatez

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

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

Dans la formulation du constat qui constitue la question, le jury décrit un comportement observable d'élèves d'un niveau de scolarité choisi et précise le volume de pratique antérieure identifié. L'ensemble des questions couvre tous les niveaux de scolarité du second degré (collège, lycée, voie professionnelle).

2.3. L'EXPOSE

Pour répondre à la question initiale, le candidat doit analyser le constat comportemental et caractériser la motricité des élèves, puis formuler des hypothèses de transformations, énoncer les acquisitions visées et proposer des situations d'apprentissage susceptibles de faire progresser les élèves.

Le candidat doit expliciter les fondements de ses choix techniques et didactiques. Pour ce faire, il mobilise ses connaissances sur l'activité et celles relatives à l'élève en action dans cette activité. Il est attendu que ses propositions soient en relation avec les textes de programme en vigueur. Pour les activités absentes des listes relevant des programmes et/ou des référentiels nationaux certificatifs, les candidats identifient des compétences attendues en lien avec les compétences propres de l'Education Physique et Sportive.

Analyse des prestations :

Les candidats sont dans l'ensemble bien préparés à l'exposé. Ils gèrent correctement le temps imparti ; ils identifient et **analysent les termes principaux de la question**. Cependant, la définition des termes n'est pertinente que si elle est au service du développement.

Les hypothèses formulées sont trop souvent plaquées et peu mises en lien avec les conduites des élèves précédemment décrites par les candidats, ou avec les connaissances liées au programmes et à l'APSA.

Leur hiérarchisation au regard du contexte (la question, les élèves et l'APSA) est rarement proposée et justifiée. Il existe fréquemment un décalage entre les hypothèses et les situations proposées. Leur nature est souvent annoncée sans explication précise. Les candidats de bon niveau font des liens entre les hypothèses qui sont hiérarchisées ; il en découle un choix pertinent.

Les acquisitions visées sont présentes la plupart du temps et tentent de faire le lien entre le sujet, le niveau des élèves et les attendus du programme. Toutefois, on constate trop souvent qu'elles ne sont qu'une reformulation du sujet ou qu'elles sont très générales. Elles sont rarement déclinées en termes de motricité et/ou d'objet d'apprentissage. Elles restent souvent partielles et ne sont pas hiérarchisées.

Cependant si les candidats citent souvent la compétence attendue des programmes, on peut regretter qu'ils n'utilisent pas le cadre terminologique qui s'y rapporte (connaissance, capacité, attitude).

Les situations d'apprentissage présentées sont souvent cohérentes avec les hypothèses formulées, mais leur lien avec les acquisitions visées et les ressources concernées est plus problématique pour les candidats.

Lors de la présentation des situations, le candidat commence la plupart du temps par présenter une situation très décontextualisée, pas toujours pertinente avec l'axe de transformation visé et la logique interne de l'APSA. Lorsque le candidat présente deux situations, il est attendu que le lien entre elles soit explicite et fasse apparaître une logique de progression.

Les éléments constitutifs d'une situation d'apprentissage sont rarement balayés exhaustivement et pas toujours opérationnels. Les situations proposées sont trop rarement évolutives.

2.4. L'ENTRETIEN

Après une première étape visant à compléter les informations livrées dans l'exposé, le jury étend progressivement son questionnement afin de couvrir les différents champs de connaissances à mobiliser dans l'épreuve (techniques et tactiques, scientifiques, réglementaires, culturelles et didactiques).

Il vérifie ainsi la cohérence et la pertinence de l'analyse technique et du raisonnement didactique du candidat.

Il amène le candidat à justifier et à faire évoluer la (ou les) situation(s) proposée(s) et vérifie l'adaptation des propositions au niveau de pratique des élèves et leur concordance avec les données des programmes.

La qualité des liens effectués par le candidat entre les différents registres de connaissances et la solidité de l'articulation constat – hypothèse – acquisitions visées – situation(s) d'apprentissage, sont également des indicateurs forts pour hiérarchiser les réponses.

2.5 / EXEMPLES DE QUESTIONS POSEES

EN BOXE FRANÇAISE :

Exemple de questions initiales

« Avec des élèves de QUATRIEME ayant vécu 30h de pratique effective en SAVATE BOXE FRANÇAISE, vous constatez qu'ils n'utilisent pas l'enceinte en attaque... »

Exemples de questions posées par le jury lors de l'entretien :

Champs technique :

- Quel est l'intérêt tactique de cadrer ?
- Quels groupes musculaires sont sollicités lors de l'armé du chassé frontal ?
- Placer les coins de l'enceinte en fonction de la table des officiels et préciser leur fonction.
- Après avoir nommé votre catégorie de poids, citez un(e) champion(ne) que vous pourriez boxer?

Champs didactique :

- Pour ces élèves adolescents, quel est l'intérêt, sur le plan énergétique, d'occuper le centre de l'enceinte ?
- En quoi, l'organisation de l'espace dans la situation que vous proposez, permet à l'élève de cadrer, voire d'exploiter ce cadrage ?
- A quelle connaissance, capacité ou attitude faites-vous référence pour répondre à l'acquisition visée dans votre deuxième situation d'apprentissage ?

EN CANOE KAYAK :

Exemple de questions initiales

« Avec des élèves de troisième ayant vécu 20 heures de pratique effective en canoë-kayak, vous constatez que les kayakistes se retrouvent plus bas que l'objectif visé lors d'un arrêt dans le contre-courant sur une rivière de classe 2... »

Exemples de questions posées par le jury lors de l'entretien :

Champs technique :

- Comment le kayakiste peut-il augmenter sa vitesse par rapport au courant ?
- Qu'est-ce qu'un appel ? Pouvez-vous expliquer les principes de son efficacité ?
- Pouvez-vous dessiner un drossage ? Quelles sont les forces en présence ? Quels sont les dangers éventuels de ce type de passage en eau-vive ?
- Comment les meilleurs slalomeurs réalisent-ils un "stop-courant" pour ne pas perdre de temps dans la suite de leur parcours ?
- Quel est l'intérêt de l'utilisation des pagaies creuse en course en ligne et en descente ? Sur quels principes physiques repose son utilisation ? Les sollicitations musculaires sont-elles identiques à l'utilisation d'une pagaie "plate" ?

Champs didactique :

- Vous avez expliqué dans votre exposé que les élèves arrivaient en demi-bac en dessous de l'objectif visé. Pouvez-vous nous préciser la pertinence de cette "adaptation" des élèves ?

- Quels repères les élèves doivent-ils prendre pour sortir du courant ? Comment doivent-ils être positionnés dans le courant pour atteindre l'objectif dans le contre-courant ?
- Comment pouvez-vous simplifier la situation proposée ?
- Comment apprendre à un kayakiste à réaliser un appel dans le contre-courant ? Quelles sont ses intentions ? Que doit-il sentir ?

Si vous aviez à utiliser des bateaux directeurs avec vos élèves, quel choix de matériel feriez-vous ?

EN DANSE :

Exemple de questions initiales

« Avec des élèves de CINQUIEME ayant vécu 10 heures de pratique effective en DANSE CONTEMPORAINE, vous constatez que les élèves ont des difficultés à réaliser des séquences à l'unisson... »

Exemples de questions posées par le jury lors de l'entretien :

Champs technique :

- Quel chorégraphe vous semble illustrer par son travail, ce principe de composition ?
- Quels sont les paramètres du mouvement qui peuvent être travaillés pour résoudre ce problème ?
- Dans quel autre lieu que le cours d'EPS au collège peut-on aborder cette problématique ?

Champs didactique :

- Quelles sont les ressources sollicitées chez l'élève pour parvenir à réaliser un unisson ?
- Pour des élèves de terminale, quelles complexifications pouvez-vous envisager ?
- Au regard des programmes de collège, ce procédé de composition est-il pertinent pour ce niveau de classe ?

EN ESCALADE :

Exemple de questions initiales

« Avec des élèves de TERMINALE ayant vécu 40 heures de pratique effective en ESCALADE, vous constatez que les élèves ne valorisent pas la pose de pied... »

Exemples de questions posées par le jury lors de l'entretien :

Champs technique :

- Les élèves grimpent en tête, quelles manipulations de corde leur apprenez-vous au relais pour qu'ils descendent et récupèrent le matériel ?
- Quels muscles sont principalement sollicités lors de l'enchaînement de plusieurs voies et quelles situations d'échauffement proposez-vous pour les préparer ?
- Quels sont les déterminants historiques qui ont révélés l'escalade libre et sportive ?

Champs didactique :

- En quoi vos propositions rendent possibles les transformations visées ?
- En quoi votre aménagement du milieu facilite la réussite des élèves dans l'apprentissage visé ?
- En quoi vos propositions sont-elles pertinentes pour des élèves ayant vécu 40 heures de pratique ?
- Le sujet pose le problème de la qualité de pose des pieds, comment ce thème apparaît-il dans le texte du BAC ?
- Quelles conduites types sont mobilisées par les élèves débutants et experts dans l'escalade d'un dièdre ?

EN ESCRIME :

Exemple de questions initiales

« Avec des élèves de TERMINALE ayant vécu 40 heures de pratique effective en ESCRIME, vous constatez que les élèves se font toucher sur la préparation... »

EN JUDO

Exemple de questions initiales

« Avec des élèves de QUATRIEME ayant vécu 20 heures de pratique effective en JUDO, vous constatez que les élèves échouent dans leurs tentatives de retournement de l'adversaire... »

« Avec des élèves de SECONDE ayant vécu 10 heures de pratique effective en JUDO, vous constatez que l'élève défenseur n'est pas mis en difficulté par l'attaquant, en judo au sol... »

EN LUTTE

Exemple de questions initiales

« Avec des élèves de première ayant vécu 30 heures de pratique en lutte, vous constatez que les élèves n'agissent pas efficacement sur le haut du corps de leur adversaire avant d'attaquer aux jambes... »

« Avec des élèves de troisième ayant vécu moins de 10 heures de pratique en lutte, vous constatez que les élèves défenseurs au sol ne cherchent pas à reprendre l'initiative... »

EN SKI (ALPIN ET NORDIQUE)

Exemple de questions initiales

« Avec des élèves de sixième ayant vécu 10 heures de pratique en Ski alpin, vous constatez que les élèves adoptent un comportement "monobloc" et statique lors de changements de directions... »

Avec des élèves de quatrième ayant vécu 20 heures de pratique en Ski alpin, vous constatez que les élèves ont des difficultés à contrôler leur vitesse sur pente étroite et moyenne...»

« Avec des élèves de sixième ayant vécu moins de 10 heures de pratique en Ski nordique, vous constatez que les élèves ont une position raide et redressée lors de la phase de glisse en skating... »

EN SUBAQUATIQUE

Exemple de questions initiales

« Avec des élèves 3ème ayant vécu 30 heures de pratique en plongée subaquatique, vous constatez que les élèves descendent en oblique lors de l'immersion en apnée... »

« Avec des élèves de terminales ayant vécu 60 heures de pratique en plongée subaquatique, vous constatez que les élèves redescendent lors de l'assistance d'un camarade à l'aide du gilet stabilisateur... »

« Avec des élèves de sixième ayant vécu moins de 10 heures de pratique en plongée subaquatique, vous constatez que les élèves s'essouffent rapidement lors du palmage en surface... »

Exemple de questions posées lors de l'entretien :

Champs technique :

- De quelle façon s'est réalisée leur adaptation à la profondeur ?
- La situation proposée dans l'espace proche est-elle transférable dans l'espace médian ?
- En quoi le fait d'utiliser les deux gilets peut-il avoir une incidence sur l'équilibre du plongeur ?

EN TRAMPOLINE

Avec des élèves de Cinquième ayant vécu 20 heures de pratique en trampoline, vous constatez l'absence de travail des bras lorsque les élèves réalisent des sauts groupés et carpés... »

Avec des élèves de Sixième ayant vécu 10 heures de pratique en trampoline, vous constatez que les élèves réalisent des chandelles d'élan trop élevées... »

EN TENNIS DE TABLE :

« Avec des élèves de QUATRIÈME, ayant vécu 20 h de pratique effective en TENNIS DE TABLE, vous constatez que les élèves concluent rarement le point sur des balles favorables... »

Exemples de questions posées par le jury lors de l'entretien :

Champs technique :

- Quels sont les coups techniques dont dispose l'élève pour conclure le point ?
- Quelles sont les caractéristiques de la trajectoire d'une balle favorable ?

Champs didactique :

- Quels repères donnez-vous à l'élève pour identifier une balle favorable ?
- Peut-on caractériser de la même manière une balle favorable de la 6^{ème} à la Terminale ?
- Quels aménagements matériels pourriez-vous mettre en place pour l'apprentissage du smash du coup droit ?

EN TENNIS :

« Avec des élèves de QUATRIÈME, ayant vécu 20 h de pratique effective en TENNIS, vous constatez que les élèves perdent systématiquement le point lorsqu'ils sont au filet... »

EN WATER-POLO :

« Avec des élèves de SIXIÈME, ayant vécu 10 h de pratique effective en WATER-POLO, vous constatez que les élèves ont des difficultés à progresser avec le ballon... »