



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

CONCOURS EXTERNE DE RECRUTEMENT DE
PROFESSEUR.E D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
(CAPEPS)

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

Section : EPS

Session 2017

Rapport de jury présenté par Madame DEBUCHY Valérie Présidente de jury

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

Table des matières

1. COMMENTAIRE GÉNÉRAL DE LA PRÉSIDENTE DU JURY	4
1.1. RAPPEL CONCERNANT LA MAQUETTE GÉNÉRIQUE.....	4
1.2. UNE CULTURE COMMUNE DE JURY	6
1.3. RÉSULTATS DE LA SESSION 2017.....	8
1.4. REMERCIEMENTS.....	10
2. STATISTIQUES GÉNÉRALES	11
2.1. INFORMATIONS GÉNÉRALES – SESSION 2017	11
2.2. TAUX DE RÉUSSITE PAR GENRE	12
2.3. TAUX DE RÉUSSITE PAR DIPLÔME.....	13
3. PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ : ECRIT 1	14
3.1. PROGRAMME DE L'ÉCRIT 1 DU CAPEPS 2017.....	14
3.2. ANALYSE DU SUJET.....	15.
3.3. NIVEAUX DE PRODUCTION DES CANDIDAT.E.S À TRAVERS LES CRITÈRES DU BANDEAU DE CORRECTION	20
4. DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ : ECRIT 2	25
4.1. PROGRAMME DE L'ÉCRIT 2 DU CAPEPS 2017	25
4.2. SITUATION DE L'ÉPREUVE ET DU SUJET DANS LE CONTEXTE DU CONCOURS	26
4.3. ANALYSE ET TRAITEMENT DU SUJET.....	27
4.4. STRUCTURATION DU DEVOIR ET QUALITÉS RÉDACTIONNELLES.....	36
4.5. NIVEAUX DE PRODUCTION À TRAVERS LES CRITÈRES DU BANDEAU DE CORRECTION.....	38
4.6. CONSEILS AUX CANDIDAT.E.S.....	44
5. PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION : ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE	47
5.1. DÉFINITION, ORGANISATION DE L'ÉPREUVE	47
5.2. EXPLICITATION DE LA QUESTION.....	48
5.3. NIVEAUX DE PRESTATIONS DES CANDIDAT.E.S	52
5.4. CONSEILS AUX CANDIDAT.E.S.....	55

6. DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION : ENTRETIEN DE SPECIALITÉ	57
6.1. ORGANISATION DE L'ÉPREUVE.....	57
6.2. ENJEUX DE L'ÉPREUVE.....	58
6.3. QUELQUES DONNÉES STATISTIQUES.....	60
6.4. NIVEAU DE PRESTATION DES CANDIDAT.E.S.....	62
6.5. EXEMPLES DE QUESTIONS.....	79
6.6. CONSEILS DE PRÉPARATION.....	82
6.7. CONCLUSION.....	82
7. DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : PRESTATIONS PHYSIQUES	84
7.1. REMARQUES GÉNÉRALES.....	84
7.2. LES RÉSULTATS.....	86
7.3. ACTIVITÉS DE LA COMPÉTENCE PROPRE N°1.....	92
7.3.1 ATHLETISME.....	92
7.3.2 NATATION.....	103
7.4. ACTIVITÉS DE LA COMPÉTENCE PROPRE N°2.....	109
7.4.1 CANOÉ-KAYAK.....	109
7.4.2 COURSE D'ORIENTATION.....	114
7.4.3 ESCALADE.....	119
7.5. ACTIVITÉS DE LA COMPÉTENCE PROPRE N°3.....	126
7.5.1 DANSE.....	126
7.5.2 GYMNASTIQUE SPORTIVE.....	136
7.6. ACTIVITÉS DE LA COMPÉTENCE PROPRE N°4.....	143
7.6.1 BADMINTON.....	143
7.6.2 TENNIS DE TABLE.....	152
7.6.3 BASKET BALL.....	156
7.6.4 HAND BALL.....	160
7.6.5 FOOTBALL.....	165
7.6.6 RUGBY.....	173
7.6.7 VOLLEY BALL.....	179
7.6.8. JUDO.....	188
7.6.9 LUTTE.....	193
7.6.10 SAVATE BOXE FRANCAISE.....	198

1. COMMENTAIRE GÉNÉRAL DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

La session 2017 est la 4^{ème} session des concours renouvelés : **les travaux du jury se sont donc pleinement inscrits dans le cadre des principes posés par la maquette générique**, conçue pour l'ensemble des concours renouvelés.

Un pas a été franchi pour cette session 2017 par **la cohérence et l'harmonisation des dispositifs d'évaluation des épreuves**.

1.1. RAPPEL CONCERNANT LA MAQUETTE GÉNÉRIQUE

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

1.1.1. Six principes généraux à respecter :

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

1.1.2. Six compétences à évaluer à travers les 4 épreuves du CAPEPS rénové :

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

Compétences évaluées par épreuve

Admissibilité :

- Ecrit 1 et Ecrit 2
a, b, f

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

Admission :

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

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

13

1.1.3.Des spécificités en fonction des disciplines et /ou des spécialités :

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

1.2. UNE CULTURE COMMUNE DE JURY

1.2.1.Un fil rouge : garantir l'équité de traitement des candidat.e.s

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

A cet égard, les journées de travaux de jury ont été d'une importance capitale pour créer, dès le début du concours, une culture commune de jury. Ces journées de travaux de jurys ont été consacrées :

- A l'intégration par les nouveaux juré.e.s des principes de la nouvelle maquette du CAPEPS rénové ;

- A la mise en cohérence des procédures d'évaluation entre les épreuves ;
- A l'élaboration des protocoles et des outils d'évaluation : dans un souci d'harmonisation, un bandeau d'évaluation commun, à quatre niveaux, avec curseur intra niveau, a été adopté.

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

1.2.2. Harmonisation et cohérence entre les épreuves

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

La présidente du jury tient à saluer le rigoureux travail des responsables d'épreuves, vices – présidents, qui a permis d'établir lors de cette **session 2017 une très grande cohérence des procédures d'évaluation mises en œuvre dans toutes les épreuves du concours (écrits, épreuves orales, épreuves de pratique physique)**

Tous les « bandeaux » d'évaluation ont été conçus sur un même modèle, organisé en 4 niveaux, avec un curseur intra niveau, et structuré pour répondre à la question suivante : **quels pré requis nécessaires et/ou quelles compétences préprofessionnelles attendues, a minima, pour être professeur.e stagiaire en alternance à la rentrée 2017 ?**

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

- En fonction des nécessités de fonctionnement ;
- Dans un souci d'équité de traitement des candidat.e.s ;
- A des fins de classement des candidat.e.s ;

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

- Sens et lisibilité du dispositif d'évaluation : pour le jury, pour les candidat.e.s, pour les formateur.rice.s ;
 - Changement de posture du jury ;
 - **Évaluation de « l'ici et maintenant » et « pari » sur « l'ailleurs et demain »** à travers le repérage de **potentialités prometteuses** pour l'exercice du métier ;
 - D'une évaluation « en creux » à une évaluation « en bosses » ;
-

- Formation et polyvalence du jury : faire des « ponts » entre les différentes épreuves.

Considérant que le bandeau d'évaluation est :

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

Pré bandeau commun à toutes les épreuves, pour la session 2017 :

Niveau	Compétence	Compétence	Curseur intra niveau = les
Niveau 4 : 17 – 20	Maîtrisée	Maîtrisée	Items à valoriser : item 1, item 2, Item 3... Irrecevabilité - Éthique, - Sécurité - Non maîtrise de la langue
Niveau 3 : 11 – 16,75	Acquise	Acquise	
Niveau 2 : 6 – 10,75	Repérée	Repérée	
Niveau 1 : 0 – 5,75	Absente	Absente	

1.3. RÉSULTATS DE LA SESSION 2017

Au terme du concours il convient de signaler que les **candidat.e.s qui ont été admis.es au CAPEPS public** ont obtenu une **moyenne supérieure ou égale à 10,23 (09,97 pour le CAFEP)**. C'est une grande satisfaction qui traduit bien la prise en compte par le jury d'un recrutement qui intervient en fin de Master 1, pour des candidat.e.s dont les aptitudes et connaissances professionnelles sont en cours d'acquisition. A titre indicatif, **la moyenne du concours 2017 pour public est de 10,46** (10,3 pour le CAFEP), et **la moyenne des admis pour le CAPEPS public est de 12,23** (11,9 pour le CAFEP).

NB : Pour plus de détails, les statistiques générales à suivre et commentaires par épreuve

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

En perspective de la session 2018, le travail de mise en lien plus explicite et formalisé, avec le référentiel de compétences professionnelles (BO du 29 juillet 2013) a été poursuivi, s'agissant

notamment de la compétence 14 « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* ».

1.3.1. Les valeurs de la République

Dans la continuité de la session 2016, la présidente tient à souligner la prise en compte dans les épreuves d'admission du CAPEPS du principe de l'évaluation des candidat.e.s sur leur capacité à faire partager les valeurs de la République, principe acté dans le cadre de la grande mobilisation pour les valeurs de la République engagée en janvier 2015.

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

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

1.3.2. Recruter à l'heure du numérique

La présidente tient à souligner le **saut qualitatif obtenu depuis la session 2014 et pleinement pour la session 2017, grâce à l'utilisation pour les deux épreuves orales, de tablettes numériques mises à disposition des candidat.e.s en salle de préparation ; sachant que pour la 2^{ème} épreuve orale, la tablette devient un outil interactif de communication avec le jury.**

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

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

(Se reporter pour plus de détails aux épreuves concernées dans le rapport du jury et pour l'oral 2 se reporter aux questions indiquées dans le rapport 2016)

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

- Observer et analyser la motricité d'élèves en activité réelle ;
- Concevoir une leçon et/ou des situations d'apprentissages pour faire progresser les élèves en lien

avec un projet de formation disciplinaire, les observations, le diagnostic et les analyses effectuées sur la vidéo (et non plus « hors sol », avec des conduites hypothétiques d'élèves, etc.) ;

- Partir d'éléments concrets observables, pour se projeter au-delà de la classe et de la discipline EPS, dans toutes les dimensions du métier d'enseignant.

1.4. REMERCIEMENTS

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

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

Ce rapport traduit cet engagement sans faille du jury et sa volonté de permettre aux futur.e.s candidat.e.s, ainsi qu'à leurs formateur.rice.s, de se préparer certes aux épreuves de la session 2018, mais aussi de s'inscrire dans une dynamique plus large de formation permettant d'appréhender les exigences du métier d'enseignant, au regard des réformes engagées et des défis majeurs que doit relever notre école.

2. STATISTIQUES GÉNÉRALES

2.1. INFORMATIONS GÉNÉRALES – SESSION 2017

2.1.1 : 2 CONCOURS

	INSCRITS	PRESENTS	ADMISSIBLES	ADMIS
FEMMES	1579	1230	586	315
HOMMES	3975	3018	1212	585
TOTAUX	5554	4248	1798	900

2.1.2 : CAPEPS

	INSCRITS	PRESENTS	ADMISSIBLES	ADMIS
FEMMES	1342	1075	519	281
HOMMES	3467	2711	1080	519
TOTAUX	4809	3786	1599	800

2.1.3 : CAFEP

	INSCRITS	PRESENTS	ADMISSIBLES	ADMIS
FEMMES	237	155	67	34
HOMMES	508	307	132	66
TOTAUX	745	462	199	100

2.1.4 : ADMISSIBILITÉ

	CAPEPS	CAFEP
MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINÉS	7,77	7,84
MOYENNE DES ADMISSIBLES	11,08	11,06
TOTAL DU DERNIER ADMISSIBLE	33	33,5
MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE	8,25	8,38

2.1.5 : ADMISSION

	CAPEPS	CAFEP
MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINÉS	10,06	9,78
MOYENNES DES ADMIS	12,39	11,99

2.1.5 : ADMISSION ET ADMISSIBILITÉ

	CAPEPS	CAFEP
NOMBRE DE POSTES	800	100
MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINÉS	10,46	10,3
MOYENNES DES ADMIS	12,23	11,9
TOTAL DU DERNIER ADMIS	122,76	119,64
MOYENNE DU DERNIER ADMIS	10,23	9,97

2.2.TAUX DE RÉUSSITE PAR GENRE – SESSION 2017

2.2.1 : 2 CONCOURS

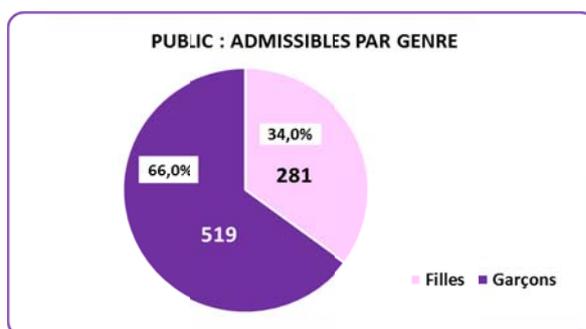
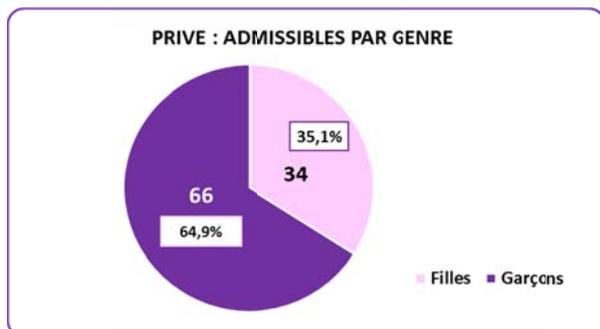
	TOUS	FILLES	GARS
Ayant composé	4248	1230	3018
Admissibles	1798	586	1212
Admis	900	315	585
Taux de réussite Admission	50,1%	53,8%	48,3%

2.2.1 : CAPEPS

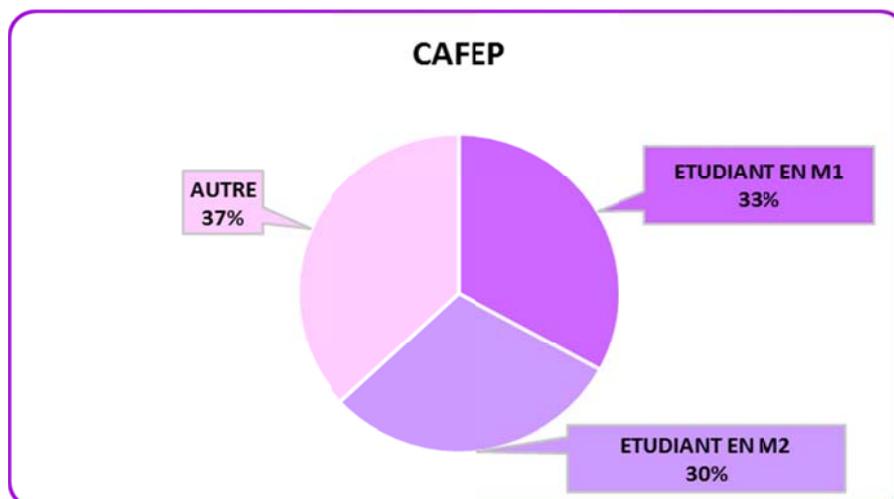
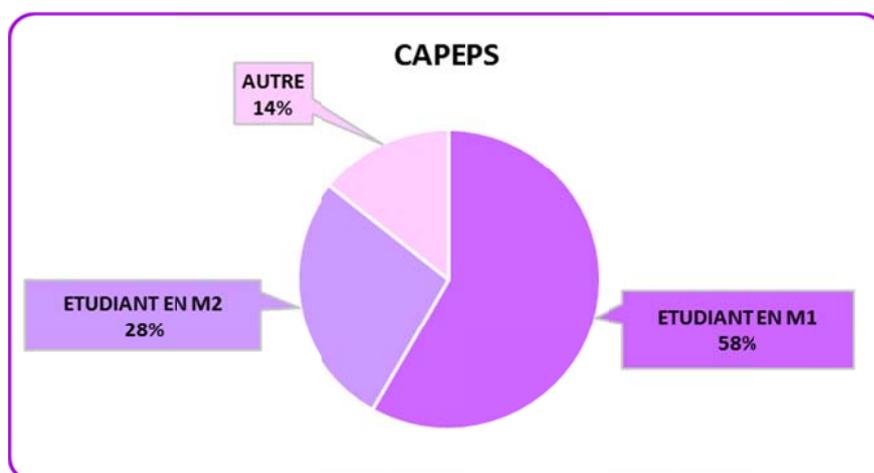
	TOUS	FILLES	GARS
Ayant composé	3786	1075	2711
Admissibles	1599	519	1080
Admis	800	281	519
Taux de réussite Admission	50,0%	54,1%	48,1%

2.2.2 : CAFEP

	TOUS	FILLES	GARS
Ayant composé	462	155	307
Admissibles	199	67	132
Admis	100	34	66
Taux de réussite Admission	50,3%	50,7%	50,0%



2.3. TAUX DE RÉUSSITE PAR DIPLÔME – SESSION 2017



3. PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITÉ : ÉCRIT 1

Dissertation portant sur les fondements sociohistoriques et épistémologiques de l'éducation physique et des activités physiques, sportives et artistiques (APSA)

L'épreuve a pour but d'évaluer la capacité du.de la futur.e enseignant.e à situer son action professionnelle au regard des permanences et des transformations de l'éducation physique, sous l'influence de déterminants endogènes et exogènes au système éducatif.

3.1.PROGRAMME DU CAPEPS 2017 (publié le 8 juin 2016)

Les enjeux de l'éducation physique dans le système éducatif en France de la fin du XIXe siècle à nos jours :

- Les enseignants d'EPS face à l'évolution des savoirs à enseigner ;
- Expérimentations pédagogiques, transformations de l'EPS et du sport scolaire ;
- La scolarisation des pratiques de pleine nature et des pratiques artistiques ;
- L'éducation des corps, de la personne et la formation du citoyen ;

Rappel du sujet :

« Les disciplines, au-delà de leur ancrage historique et de leurs finalités pédagogiques propres, souffrent toujours de cet écart entre les programmes tels qu'ils sont prévus, les cours qui sont enseignés et ce qui est, au bout du compte, véritablement appris par les élèves.

C'est pourquoi, on ne parle plus seulement aujourd'hui de « programmes » mais plus largement de « curriculum », en prenant en compte non seulement les connaissances transmises par l'enseignant mais l'appropriation de celles-ci par les élèves, ce qu'on appelle les compétences. En ce sens, les programmes concernent aussi la place et la réussite des élèves à l'école, ainsi que les modes d'évaluation puisqu'il ne s'agit plus seulement de demander aux enseignants de se conformer à une liste de prescriptions, mais de viser l'acquisition de compétences par les élèves qui leur sont confiés.

Le véritable enjeu de la transmission est de donner la possibilité aux élèves de s'approprier les savoirs dispensés, et c'est bien l'objectif du socle commun qui identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire ». (Terra Nova, Que doit-on apprendre à l'école ? » (27 mai 2016).

Vous discuterez cette prise de position, en fin d'extrait, et vous montrerez dans quelle mesure les enseignants d'EPS ont pu répondre à cet enjeu depuis 1945.

Si la forme proprement dite du sujet d'écrit 1 de la session de 2017 ne présente pas de surprise, il s'inscrit toutefois en continuité des précédentes sessions en demandant notamment aux candidat.e.s de s'engager dans un processus réflexif tout en sachant que leurs connaissances sont issues de quatre années de formation initiale. Un tel sujet pourrait être en effet posé dans d'autres concours de recrutement de la fonction publique, ce qui témoigne bien de la volonté du Directoire du CAPEPS-CAFEP de ne pas discriminer les candidat.e.s à partir des seules connaissances académiques mais de les classer en fonction de leur faculté à s'engager dans une discussion, à mener des raisonnements hypothétiques et à défendre un point de vue argumenté. En ce sens, le présent sujet d'écrit 1 permet une fois encore de mettre en exergue la compétence « b » en cherchant à identifier la présence d'une démarche critique. Comme les années précédentes, il était donc attendu des candidat.e.s qu'ils.elles soient en mesure de « *mettre leurs savoirs en perspective dans le cadre d'un exercice professionnel* » et ainsi de manifester un « *recul critique vis-à-vis de ces savoirs*¹ ».

3.2. ANALYSE DU SUJET

Sur le fond, par contre, en demandant aux candidat.e.s de prendre position sur un discours contemporain, le risque était grand de les déstabiliser alors que là encore ce sujet permettait de les classer à partir d'éléments précis, justement contenus dans cette citation dont la longueur a surpris un certain nombre d'entre eux. L'effet de surprise s'est accentué avec l'identité de l'auteur de cette citation qui a incontestablement posé problème aux candidat.e.s. En effet, demander d'analyser une prise de position d'un « Think tank » qui se dit proche du Parti socialiste avait de quoi les déstabiliser². Le bon sens devait toutefois l'emporter et l'importance accordée au titre de ce rapport, « Que doit on apprendre à l'école ? », auquel plusieurs membres du CNP actuel ont participé, permettait de mieux identifier les enjeux sous-jacents et en particulier le rapport des élèves aux savoirs, à la fois sur le plan des discours mais aussi et surtout sur le plan des pratiques professionnelles, c'est-à-dire celles qui sont mises en œuvre au quotidien dans les différents établissements scolaires et aux différentes époques. En effet, poser cette question par l'intermédiaire de l'existence des quatre groupes d'aptitudes institutionnalisés au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, revenait non seulement à interroger la place des enseignants d'EPS (qu'ils soient moniteurs, maîtres ou professeur.es certifiés) vis-à-vis des médecins dans la définition des savoirs à dispenser à ces quatre catégories de publics scolaires, mais permettait aussi et surtout de mieux comprendre l'existence d'une pluralité de savoirs retranscrits à cette époque

¹ La compétence « b » précise notamment que ce recul critique comprend, selon les cas et en proportions variables, des considérations historiques et/ou épistémologiques, une réflexion sur la signification culturelle, éducative ou sociétale des savoirs, une approche de la didactique, de la pédagogie, une sensibilité aux convergences transdisciplinaires.

² D'après le site internet consulté en avril 2017, le but de Terra Nova est de produire et de diffuser des idées et des solutions politiques innovantes, en France et en Europe en favorisant « la rénovation intellectuelle de la social démocratie » et en produisant de « l'expertise et des solutions politiques opérationnelles ».

dans un livret d'EPS. De la même manière, interroger la nature des savoirs évalués dans les quatre composantes de la note d'EPS obtenue au Baccalauréat grâce au contrôle en Cours de Formation (CCF) instauré au lendemain du retour de l'EPS à l'Education nationale, nécessitait d'accorder une importance cruciale aux déterminants contextuels du début des années 1980. Si dans le premier temps, le contexte de la Libération rendait crédible la présence des jeux préparatoires aux sports collectifs pour les garçons et des danses populaires pour les filles dans les leçons d'EPS, la volonté d'évaluer la maîtrise des connaissances procédurales ou déclaratives se justifiait tout autant au début des années 1980 lorsque le ministre A. Savary ordonne aux enseignants d'EPS d'apporter la preuve de leur probable contribution à la lutte contre l'échec scolaire qui représente alors un coût économique non négligeable. Par ailleurs, en faisant explicitement référence au programme des programmes, l'extrait de ce rapport de Terra Nova ordonnait aux candidat.e.s de cette année d'interroger la nature des compétences visées d'une part lors des enseignements obligatoires d'EPS, mais aussi lors des temps facultatifs afin de bien mesurer en quoi ces acteurs d'une discipline résolument scolaire contribuent aussi bien dans le DIRE que dans le FAIRE à la transmission d'une culture scolaire que tout élève doit maîtriser à l'issue du Premier cycle du second degré. En d'autres termes, décrire la nature des savoirs à enseigner, entendus ici au sens de J.C Forquin comme étant « *l'ensemble des connaissances cognitives et symboliques qui, sélectionnées, organisées, normalisées, routinisées sous l'effet des contraintes de la didactisation, font habituellement l'objet d'une transmission délibérée dans le cadre des écoles* » (Ecole et culture. De Boeck, 1989) ne suffisait pas car la logique explicative devait l'emporter sur la logique descriptive. De la même façon, il était pertinent, sinon incontournable d'aborder d'une manière critique la notion de compétence, employée à trois reprises dans cet extrait de citation afin d'en comprendre l'évolution sémantique. De ce point de vue, la référence aux travaux de D. Delignières et C. Garsault publiés en particulier dans la revue EP.S n° 242 de 1993 (« *Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence* »), apparaissait comme une étape décisive dans la compréhension du sujet. D'après ces auteurs en effet, les compétences sont définies comme « *un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activités* ». Il était même possible de mettre en perspective cette définition avec celle proposée par J-L. Ubaldi en 2005 selon laquelle, la compétence représente « *la capacité d'une personne à agir d'une façon pertinente dans une situation donnée (caractérisée par un ensemble de contraintes) pour atteindre des objectifs spécifiques (niveau de réalisation défini)* ». » (Les compétences, Ed. revue EP.S, 2005).

Quelle que soit donc l'époque, une constance semble être identifiée. Les savoirs et/ou compétences apparaissent divisés en plusieurs catégories, les savoirs proprement dits (théoriques), les savoirs être qui relèvent de la morale et/ou de l'attitude et les savoirs faire qui concernent plus particulièrement la dimension motrice, c'est-à-dire celle du mouvement humain. Un des passages obligés de ce sujet ordonnait donc de démontrer l'évolution des rapports entre ces trois formes de savoirs et/ou compétences et les enjeux liés à leur transmission, entendue ici comme le processus permettant un transfert de quelque chose d'une personne vers une autre, en l'occurrence ici l'enseignant vers

l'enseigné. L'aspect conjoncturel prenait néanmoins tout son sens pour expliquer les choix opérés à la fois dans les pratiques professionnelles et dans l'affichage des intentions éducatives dans les programmes disciplinaires successifs et dans les deux socles communs de connaissances et de culture. Enfin, la notion d'appropriation ne pouvait être passée sous silence tant elle occupe une place centrale dans ce sujet. La capacité des candidat.e.s à lui donner du sens a participé elle aussi à la discrimination des productions écrites. D'après son étymologie, il s'agit donc bien d'expliquer les conditions permettant aux élèves « de faire leur propriété » les savoirs effectivement dispensés ou les compétences entendues ici comme la capacité à s'adapter à des problèmes de même nature³.

Au demeurant, il s'agissait donc bien ici de mener une réflexion sur les conditions d'apprentissage des savoirs (sous-entendu par l'emploi de l'expression « appropriation ») qu'il ne convenait pas de réduire aux seuls savoirs du corps. Apprendre n'est donc pas naturel et tout.e candidat.e devait en faire la démonstration à travers ce sujet dont un des enjeux consistait à interroger les cultures professionnelles qui se sont succédées au cours du Second XXe siècle. De façon concomitante, les illustrations devaient être privilégiées afin de mettre davantage de « chair » aux dissertations. Plusieurs exemples étaient donc attendus en matière de dispositif d'apprentissage et/ou d'évaluation. L'étude de la période contemporaine prenait alors tout son sens. En effet, depuis 2005, la nouvelle loi d'orientation permet aux enseignants d'EPS de disposer de moyens supplémentaires, notamment lorsqu'ils interviennent dans des EPLE en difficultés (REP, REP+). En publiant en 2006 : le socle commun de compétences et de connaissances, ces acteurs disposent désormais d'une référence en matière de réussite éducative et scolaire. Dans le domaine des activités physiques artistiques, les élèves doivent alors valider un certain nombre de connaissances, mais aussi de capacités et avoir une attitude propre à l'activité. La compétence attendue de niveau 3 pour l'activité danse stipule par exemple que tout élève doit être en mesure de « composer et (de) présenter une chorégraphie collective à partir d'un thème d'étude proposé par l'enseignant, en faisant évoluer la motricité usuelle par l'utilisation de paramètres du mouvement (espace, temps, énergie), dans un espace scénique orienté. Apprécier le degré de lisibilité du thème d'étude et l'interprétation des élèves danseurs » (Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010).

LES DEUX COMMANDES

Au regard de cette analyse, la question du sujet demandait au.à la candidat.e une double attitude :

- Il.elle devait apporter les preuves de cette activité de transmission de savoirs (*Vous montrerez*) ;
- Il.elle devait débattre de cette réalité en essayant d'apporter des éléments contradictoires (*Vous discuterez*).

³ Nous empruntons cette définition à Didier Delignières (revue EP.S. n°280, 1999) qui se réfère en l'occurrence ici aux travaux d'O. Reboul (*Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, 1980).

Un des premiers éléments de contradiction pouvait être repéré dans le début de la citation. En effet, on pouvait attendre du/de la candidat.e qu'il/elle fasse preuve d'un certain « recul critique » par rapport au début de l'affirmation. En utilisant le terme de « véritable », l'auteur de la citation laissait entendre que « le véritable enjeu de la transmission » soit aujourd'hui négligé dans l'acte éducatif scolaire. Si l'auteur prenait le soin de souligner la primauté de l'enjeu c'est qu'il lui apparaissait que d'autres enjeux venaient potentiellement subordonner « l'appropriation des savoirs dispensés ».

Le débat entre un acte éducatif scolaire centré prioritairement sur les savoirs disciplinaires et un acte éducatif valorisant plutôt la transmission de valeurs culturelles, esthétiques, intellectuelles pouvait éclairer le sens de cette contradiction. Ainsi, la réponse au sujet pouvait-elle se construire dans ce débat permanent entre une culture instrumentale centrée sur les savoirs disciplinaires et une culture humaniste valorisant la transmission de valeurs. L'histoire de l'éducation physique et sportive apparaissait alors comme un angle d'analyse pertinent pour comprendre cette contradiction qui anime la scolarisation des élèves dans le système éducatif français, plus particulièrement durant le Second XXe siècle. Les débats entre les tenants de la gymnastique méthodique et les partisans d'une méthode sportive ou les oppositions entre les culturalistes et les développementalistes étaient des pistes de réflexions et de réponses apparemment pertinentes pour éclairer ces controverses et échanges depuis 1945.

Mais pour approfondir cette discussion, il était également important de s'interroger à propos de la notion d'enjeu. Dans cette perspective, la connaissance de la réflexion proposée par Jean-Paul Clément dans *Sport et pouvoirs au XXème siècle* (PUG, 1994) apportait une expertise intéressante. « La réponse à cet enjeu » pouvait donc s'étudier à partir d'une dynamique de luttes entre les différents acteurs qui cherchent à s'appropriier tout à la fois la définition des savoirs et les conditions de leurs transmissions. Ainsi, la réponse des enseignants d'EPS supposait-elle de considérer l'éducation physique comme un « champ de concurrence » et d'interroger l'évolution des « définitions de l'éducation physique et de ses contenus » depuis 1945. En problématisant la réponse des enseignants à partir de l'affrontement des courants d'EPS au cours des années soixante et/ou des oppositions didactiques au cours des années quatre-vingt-dix, il était possible de montrer que la discipline se construisait dans une dynamique d'enjeu de pouvoirs dans la définition des conditions de transmission des savoirs.

Dans cette perspective, l'analyse du passage d'une éducation physique et sportive dispensant de manière dominante des savoirs méthodiques gymniques et sportifs au cours de trois temps (leçon, demi-journée de plein-air et association sportive) à une discipline d'enseignement dispensant majoritairement des compétences didactisées issues d'activités physiques sportives artistiques au cours de deux moments éducatifs (leçon et association sportive) permettait de poursuivre la réflexion pour « montrer les caractéristiques et le degré de la réponse des enseignants à cet enjeu de transmission ? »

Le choix de problématiser la discussion et la démonstration en termes d'enjeux évitait de tomber dans une démarche déductiviste dans laquelle une grande majorité de candidats a eu tendance à s'engager.

En effet, il s'agissait de montrer que les savoirs n'étaient pas des éléments naturels de l'acte éducatif scolaire où le seul fait de proclamer des intentions éducatives suffirait à construire des savoirs appropriés et transmissibles qui seraient de plus partagé de manière consensuelle par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

L'histoire montre, au contraire qu'ils sont avant tout le produit et le processus d'une aventure humaine ("*Démarche de construction du savoir*" de "*Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques*" O. Bassis, Hachette, 2003).

La réponse au sujet supposait donc d'aborder la construction de savoirs :

- d'une part en analysant les interactions des différents acteurs et groupements qui interviennent dans l'institution scolaire (enseignants, savants, politiques, élèves) ;
- et d'autre part en montrant que la construction était un processus variable en fonction des conjonctures.

La construction des savoirs en 1945 et l'institutionnalisation de leurs conditions de transmission ne pouvaient pas faire l'économie de l'analyse des interactions entre les médecins hygiénistes, les techniciens et les pédagogues sportifs, les gymnastes méthodiques voire les hébertistes qui s'inscrivaient dans un contexte de gouvernement provisoire où s'affrontent membres du PCF, du SFIO, de Parti Républicain (Radicaux, Paysans...) et de mouvements de droite (radicale et républicaine). D'une manière identique, la construction des savoirs dans les programmes d'EPS au cours des années 1990 devait s'analyser à partir des interactions entre les différents courants didactiques professionnels, universitaires et savants institués dans la dynamique d'une refondation de l'école caractérisée par la loi d'orientation de 1989 et « *la Charte des Programmes, rédigée par le Conseil national des programmes, après concertation avec toutes les parties concernées, définit ce qui doivent être désormais les procédures et les cadres d'élaboration de tous les programmes relevant du ministère de l'Éducation nationale* » du 13 novembre 1991.

L'objet du devoir consistait à réfléchir historiquement et épistémologiquement à propos de la signification culturelle, éducative ou sociétale des savoirs d'une part et d'autre part d'observer les causes et les conséquences dans les domaines de la didactique et de la pédagogie.

Par ailleurs, cette réflexion historique ne devait pas être anonyme. Les acteurs de cette transmission étaient clairement identifiés : les enseignants d'EPS (sous-entendu à travers leurs histoires). Il convenait donc de montrer la nature et le degré de leurs réponses à partir de différents analyseurs (formations initiales et continues, conceptions et pratiques). Comme le montre par exemple les travaux de B. Michon (1983), de B. Caritey (1998) et/ou Levet-Labridy (2007), la manière de concevoir et de transmettre les savoirs apparaît intimement liée aux conditions de la formation initiale et continue des enseignants. La centration sur des savoirs discursifs ou des savoirs plus pratiques conditionnent des pratiques pédagogiques plus ou moins technicistes en EPS. Dans la même logique, la diversité de modes de transmission ne pouvait pas faire l'économie d'une différenciation par rapport aux conceptions des

enseignants. Si les instructions officielles de 1967 instituent des savoirs fondés prioritairement sur la culture sportive, l'éclectisme des conceptions de l'époque semblent conduire à une diversité pédagogique inspirée tout à la fois des courants centrés sur le mouvement humain (Le Boulch), l'action motrice (Parlebas), l'expression corporelle (Pujade-Renaud), le constructivisme (Mérand), voire la lutte contre l'aliénation sportive (Brohm). Aussi le devoir engageait-il à observer la réponse des enseignants à travers leurs pratiques caractérisées principalement par leurs situations d'enseignement et leurs situations d'évaluation. Pour preuve en 1983, l'institutionnalisation de nouvelles conditions certificatives pour l'épreuve d'EPS au baccalauréat (arrêté du 17 juin 1983 et circulaire du 11 juillet 1983) témoigne d'une grande diversité de réponse dans les conditions d'évaluation de la connaissance en EPS.

C'est dans cette perspective que le modèle proposé par Marsenach (1981, 2005) concernant la logique d'évolution des pédagogies dans les leçons d'EPS pouvait éventuellement prendre tout son sens.

Enfin si la première partie de la citation n'était pas accentuée en gras, elle constituait toutefois un cadre d'analyse complémentaire très pertinent. Soulignant qu'il existait un écart entre les « programmes » prévus, ce qui est « enseigné » et ce qui est « véritablement appris », l'auteur de la citation invitait à réfléchir entre le DIRE et le FAIRE. L'analyse historique des instructions officielles de 1959 apparaissait un exemple particulièrement pertinent pour montrer à la lumière des instructions suivantes l'écart existant entre des prescriptions gymniques méthodiques selon un éclectisme fermé et la réalité de pratiques d'enseignement plutôt organisée autour de l'initiation et l'entraînement aux techniques sportives.

Le passage soulignant l'évolution du concept de « programmes » à celui de « curriculum » tout comme le remplacement de la notion de « connaissances » par celle de « compétence » offrait également la possibilité de préciser et de discuter la nature de la réponse des enseignants. L'observation historique des pratiques professionnelles des enseignants organisées évoluant d'une progression d'exercices méthodiques et techniques (Seurin, 1949) vers une mise en activité située pour acquérir des compétences méthodologiques et sociales (Gal-Petitfaux, 2015) donnait de la matière à réflexion.

3.3.NIVEAUX DE PRODUCTION DES CANDIDAT.E.S A TRAVERS LES CRITERES DU BANDEAU DE CORRECTION

Cette année encore, le classement des copies a été réalisé à partir de plusieurs critères complémentaires qui fonctionnent successivement d'une part, à partir de la compréhension et du traitement du sujet et d'autre part, à partir de la problématisation du sujet.

La compréhension et le traitement du sujet renvoient aux niveaux de réponse à la question posée : à savoir la prise en compte de la citation et de l'interrogation.

La problématisation renvoie à la définition des termes clés du sujet, leur analyse ainsi que leur mise en tension : « **Appropriation – transmission -savoir(s)** » « **(véritable) enjeu** ».

Un second niveau d'évaluation conduit à positionner la copie plus finement à l'intérieur de l'un des 4 niveaux du bandeau, à partir de l'argumentation déployée. Ce critère englobe : pertinence, maîtrise et variété des connaissances théorique, institutionnelles et professionnelles utilisées pour **analyser** et **traiter** le sujet.

Ce critère englobe les aspects quantitatifs (nombre et variété) et qualitatifs (précision et degré de maîtrise). De façon spécifique à l'épreuve d'écrit 1, ce curseur intra – niveau dépend de :

- **Engagement** (vous discuterez) : de l'absence d'analyseurs à des analyseurs juxtaposés vers des analyseurs articulés et délibérément sélectionnés.
- **Interprétation** : d'une approche exclusivement centrée sur l'évolution de l'école ou de l'EPS à des liens ponctuels avec certaines transformations de l'école ou de l'EPS vers une interprétation dialectique Ecole-EPS.
- **Connaissances** : de connaissances décalées, partielles et non référencées à des connaissances classiques et fondamentales par rapport et au sujet vers des connaissances pertinentes et issues de divers champs (historiques, sociologiques et épistémologiques).
- **Contextualisation et enjeux sociétaux** :
 - De l'absence et placage des facteurs endogènes et / ou exogènes à la mise en relation de ces facteurs sur toute la période proposée par le sujet.
 - D'une mise en rapport reposant sur des transformations scolaires génériques à la mise en rapport à des réformes structurelles ou disciplinaires concrètement situées et identifiées.
 - De périodes stéréotypées à une problématisation du nombre et de la nature des bornes temporelles
- **Références** : soit une absence totale, soit des références qui se caractérisent par leur inutilité, leur placage, leur dimension monolithique à des multi-références utiles et maîtrisées.

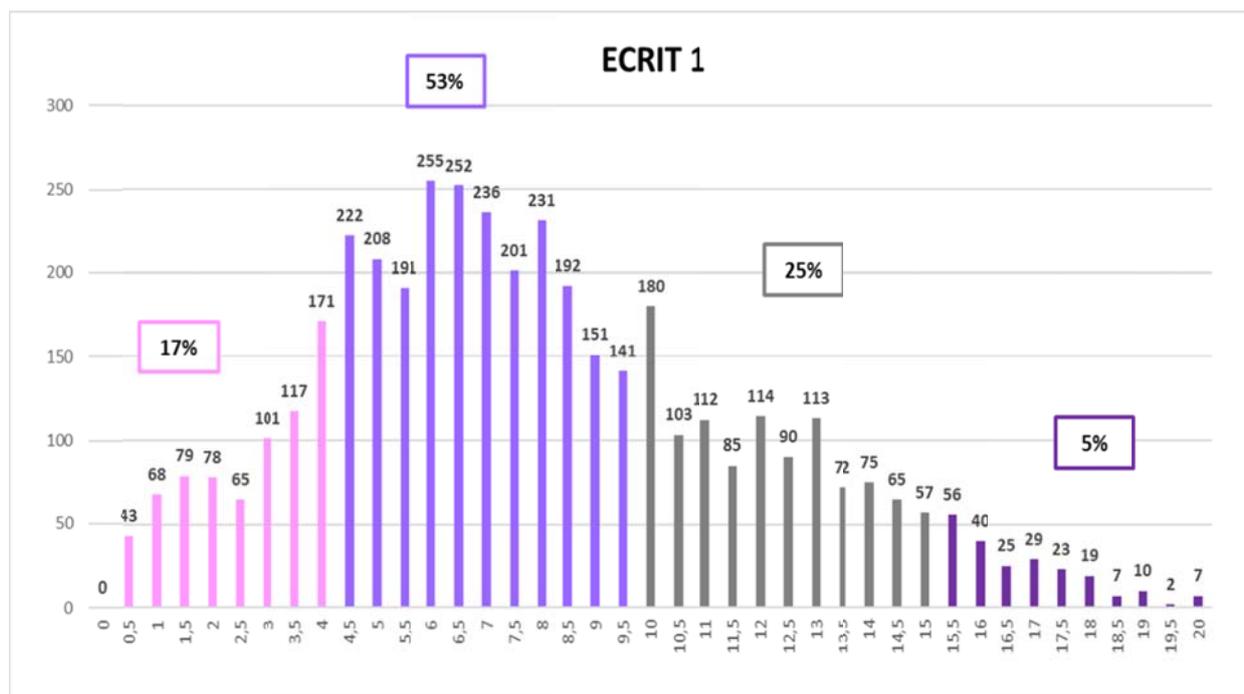
En troisième et dernier lieu, l'orthographe, la syntaxe et / ou la présentation sont pénalisés à hauteur de 3 points.

Outre cette logique de classement et d'évaluation en plusieurs phases, certains cas de figures particuliers peuvent conduire à situer une copie dans l'un des 4 niveaux :

- Pas de conclusion ou conclusion de 3 ou 4 lignes : 1 niveau inférieur du bandeau de correction
 - Absence d'une partie annoncée et conclusion correcte : 1 niveau inférieur du bandeau de correction
 - Absence d'une partie annoncée et de la conclusion : haut de niveau 1 (maximum 4/20) du bandeau de correction
-

- Copie non finie (introduction ou introduction + 1 partie) : niveau 1 (maximum 2/20) du bandeau de correction

Répartition des notes par niveau d'évaluation



3.3.1 NIVEAU 1

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

L'absence d'une partie annoncée en introduction et/ou l'absence d'une conclusion justifient de positionner la copie dans ce premier niveau du bandeau de correction, tout comme une copie non finie (introduction ou introduction plus une partie du développement).

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

3.3.2 NIVEAU 2 :

Les copies de niveau 2 sont caractéristiques d'une démarche descriptive et juxtaposée des processus d'acquisition et de transmission.

La compréhension et le traitement des copies montrent des réponses partielles centrées sur la 1^{ère} commande (« vous montrerez en quoi »).

Le.la candidat.e constate d'une manière prioritaire la réponse de l'EPS à l'appropriation des savoirs dispensés. Par ailleurs, la caractérisation des savoirs dispensés est prioritairement effectuée à partir des savoirs institués dans les textes officiels de la discipline.

La notion d'enjeu de la transmission est simplement décrite en construisant des liens ponctuels plus ou moins précis avec l'évolution de l'EPS.

La problématisation est réalisée à partir des notions plus ou moins définies et plus ou moins référencées à savoir « connaissances » - « savoirs » - « compétences » - « socle commun » - « enjeu ». Ces notions ne sont d'ailleurs pas mises en tension pour problématiser le sujet.

Dans ces conditions, seule la 1^{ère} partie de la citation en gras (Terra Nova) : « Le véritable enjeu de la transmission est de donner la possibilité aux élèves de s'approprier les savoirs dispensés » est prise en compte de manière explicite.

Ainsi le problème posé par le sujet se réduit-il à une prise en compte obligatoire et descendante de la part des enseignants d'EPS.

Si le.la candidat.e présente les savoirs dispensés à partir d'une triple dimension motrice, morale et intellectuelle, ces derniers ne sont pas discutés.

L'analyse du.de la candidat.e ne dépasse pas les années 1980.

Enfin, le.la candidat.e transforme le questionnement « a pu répondre » en une seule injonction « a dû répondre ».

3.3.3 NIVEAU 3 :

Les copies de niveau 3 sont caractéristiques d'une démarche explicative qui s'articule le plus souvent autour d'une mise en tension des termes appropriation – transmission et enjeu.

La compréhension et le traitement des copies montrent un effort de réponse avec un premier niveau de discussion. Les deux commandes « Montrez » et « discutez » sont prises en compte avec des propositions de mises en tension conduisant à des premières formes de démonstrations plus ou moins nuancées.

Cet effort de démonstration et de discussion s'articule avec un début de contextualisation en particulier par la convocation de l'histoire du système éducatif.

Le.la candidat.e traite du rapport entre le DIRE et le FAIRE et le met principalement en relation avec les

évolutions institutionnelles et conceptuelles de l'EPS.

Dans cette perspective, les enseignants d'EPS sont identifiés comme les acteurs de ces réponses en matière de méthode d'apprentissage et transmission.

La problématisation s'appuie sur des notions définies mais plus ou moins référencées.

La citation en gras est convoquée et appréhendée avec un début de nuance.

Les savoirs dispensés sont présentés sous une triple forme motrice, morale et intellectuelle mais ils ne sont pas mis en tension avec les enjeux.

Le problème posé par le sujet est explicité par le rôle des acteurs de l'EPS au regard de leur formation et/ou de leur conception.

Enfin, le.la candidat.e prend en compte l'interrogation « a pu répondre » en abordant la réponse des enseignants sous forme de possibles. Mais celles-ci ne sont pas analysées avec nuances.

3.3.4 NIVEAU 4 :

Les copies de niveau 4 sont caractéristiques d'une démarche engagée et critique.

La compréhension et le traitement du sujet structurent une réponse complète, nuancée, et explicitement reliée à la double commande du sujet.

Le.la candidat.e traite des enseignants et des différents types de savoirs qu'ils transmettent en ayant soin que leurs élèves se les approprient à court, moyen et long terme. Une attention particulière est apportée à la diversité des enseignants et à la pluralité de leurs références scientifiques justifiant leurs propositions didactiques. Leurs statuts et leur appartenance à tel ou tel courant pédagogique nourrit la démonstration d'une manière pertinente.

La démonstration est précise (causes et conséquences des conditions d'appropriation des savoirs enseignés de manière synchronique et diachronique) et nuancée (limites et / ou effets négatifs des conceptions d'apprentissage).

La problématisation s'appuie sur la définition des notions référencées de « savoirs » - de « compétences » et des verbes « transmettre » et « approprier ». Le problème posé par le sujet est mis en tension à travers des débats d'acteurs en EPS et/ou des postures (missions) professionnelles. Les mises en tension sont construites d'une manière personnelle et sont discutées d'une manière engagée et critique. La citation de Terra Nova est commentée et discutée tout à la fois dans l'introduction et au cours du développement. La notion d'enjeu est abordée de façon dialectique.

4. DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ : ECRIT 2

Dissertation ou étude de cas à partir de documents portant sur l'enseignement de l'EPS dans le second degré.

L'épreuve a pour but d'évaluer la capacité du/de la futur.e candidat.e à mobiliser les connaissances scientifiques, technologiques et professionnelles nécessaires à la compréhension des conditions d'enseignement et d'apprentissage requises pour favoriser les acquisitions des élèves dans le cadre de la mise en œuvre des programmes d'éducation physique et sportive dans les établissements du second degré.

4.1. PROGRAMME DU CAPEPS 2017 (publié le 8 juin 2016)

À partir d'une analyse d'un contexte spécifique, proposer, discuter et justifier des conditions d'enseignement favorables aux apprentissages en éducation physique et sportive et à la réussite scolaire de tous les élèves.

Quatre axes thématiques

Axe 1 : la matrice disciplinaire de l'EPS

- Parcours de formation pour la diversité des élèves dans un EPLE
- Les activités et pratiques physiques supports et moyens de l'EPS : savoirs, performances et compétences en EPS

Axe 2 : l'enseignement

- Les savoirs professionnels de l'enseignant : planifier, agir, interagir, différencier, réguler, évaluer
- La prise en compte du corps et des dimensions masculines et féminines dans les APSA comme leviers d'accès à la réussite des élèves

Axe 3 : les apprentissages

- Le développement des différents types de ressources d'ordre physiologique, moteur, neuro-informationnel, psychologique, psychosociologique chez les élèves en EPS
- L'élève en difficulté en EPS

Axe 4 : des questions scolairement vives

- EPS et interdisciplinarité
- Les usages du numérique en EPS : intérêt et limites

Rappel du sujet

« Dans une approche globale, la réforme du collège, qui entrera en vigueur à la rentrée 2016, agit sur tous les leviers pédagogiques pour améliorer la réussite des apprentissages de tous les élèves et leur permettre d'atteindre, au meilleur niveau possible, la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. » *Circulaire de rentrée, bulletin officiel du 14 avril 2016.*

Afin de contribuer à ce double objectif, quels savoirs professionnels l'enseignant d'EPS peut-il mobiliser aujourd'hui pour permettre à l'élève de surmonter ses difficultés en EPS ?

À partir d'exemples concrets, vous justifierez et illustrerez vos propositions en vous appuyant notamment sur l'analyse des données contextuelles proposées en annexe.

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

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

Le sujet à traiter s'inscrit dans une logique définie par des textes délimitant les modalités de l'épreuve et par un programme. De façon plus particulière, le sujet du CAPEPS externe et du CAFEP rénové 2017 cible explicitement les deuxième et troisième axes thématiques du programme de l'écrit 2 à savoir « l'enseignement » et « **les savoirs professionnels de l'enseignant** » ainsi que « les apprentissages » et « **l'élève en difficulté en EPS** » articulés au service d'un **double** objectif : **la réussite dans les apprentissages et la maîtrise du nouveau socle.**

La difficulté pour les candidat.e.s était de bien percevoir que ces items (en caractères gras dans le paragraphe précédent) étaient à mettre étroitement en tension entre eux en s'appuyant explicitement sur les éléments de contexte donnés. Au regard des mots clés, il était donc nécessaire de sélectionner, trier et remanier les connaissances utiles délivrées en formation plutôt que les énumérer ou les plaquer.

4.3.ANALYSE ET TRAITEMENT DU SUJET

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

4.3.1 La forme du libellé

Cette année a vu apparaître une forme nouvelle de sujet dans cette seconde épreuve d'admissibilité. Si la structure générale de la question reste dans la droite ligne des sujets des 2 années précédentes, elle a été complétée d'une proposition de contexte (en annexes) dans lequel devait notamment s'inscrire la réponse à la question.

Le libellé du sujet représente, par sa longueur, le nombre de mots clés à considérer et sa complexité une réelle difficulté pour les candidat.e.s, encore alourdie par la présence, cette année, d'annexes destinées à positionner la réponse dans un contexte concret.

Il s'agit de considérer la première partie, tirée de la circulaire de rentrée, bulletin officiel du 14 avril 2016, comme une précision quant aux des objectifs poursuivis par la réforme du collège : « la réussite des apprentissages et la maîtrise au meilleur niveau possible des compétences du socle de connaissances, de compétences et de culture ».

La deuxième partie énonce la question à laquelle il fallait répondre : « Afin de contribuer à ce double objectif, quels savoirs professionnels... »

La troisième partie oriente la nature des éléments de la réponse : « ...vous justifierez et illustrerez...en vous appuyant notamment ... »

Suivaient, en annexes des données contextuelles de type macro (données nationales concernant globalement les examens au niveau national et académique) de type méso (caractéristiques établissement) et de type micro (se rapportant à la classe).

La complexité du sujet imposait aux candidat.e.s d'appréhender d'abord globalement le libellé avant d'en faire une analyse méthodique de nature à leur permettre de se positionner en tant que concepteurs pour s'emparer d'une problématique professionnelle. Pour ce faire, il leur fallait extraire et étudier les nombreux termes clés et exigences du sujet, prendre de la distance avec leurs outils préconçus, opérer

un tri dans leurs connaissances théoriques et pratiques pour mettre en évidence une argumentation construite et convaincante.

Une fois encore, le jury constate que certains termes clés de la question ont été évacués, survolés, détournés ou réduits lors de la phase d'analyse par un très grand nombre de candidat.e.s. Ainsi a-t'il été constaté quelquefois qu'une « réussite » générique a été traitée en lieu et place de l'idée de « surmonter les difficultés en EPS », de la même façon les « leviers pédagogiques » se sont parfois purement et simplement substitués aux « savoirs professionnels » dans certaines copies. Les difficultés en EPS ont souvent été réduites à des élèves « en difficulté » et n'ont pas toujours été clairement identifiées. Le jury rappelle l'intérêt de passer par une phase méthodique et rigoureuse d'analyse de l'ensemble des termes clefs du sujet et de leurs inter relations pour appréhender la spécificité de la question posée.

Ce travail préparatoire qui peut, en effet, se lire au travers de l'introduction doit constituer la colonne vertébrale de l'ensemble de la réflexion et ne peut se résumer à un effet d'annonce uniquement présent dans l'introduction. Trop souvent, le corps des devoirs se contente de traiter très globalement des thématiques dans lesquelles s'inscrivent les mots clés sans plus en envisager la complexité liée aux tensions singulières imposées par la question. La juxtaposition d'idées supprime leur articulation.

4.3.2. Le fond du libellé

À travers sa longueur et sa complexité, le sujet amène à définir explicitement pour mettre en relation – voire en tension – trois blocs sémantiques clés et centraux : les « savoirs professionnels, les « difficultés d'apprentissage en EPS » et « le double objectif » : réussite des apprentissages et socle commun.

4.3.3. Problématique professionnelle soulevée par le sujet

La nécessaire mise en tension entre ces trois blocs sémantiques dans une perspective de justification et d'illustration amenait à considérer de manière critique les savoirs professionnels susceptibles de permettre à l'élève de surmonter, donc, de vaincre ses difficultés d'apprentissage afin de contribuer à l'atteinte au meilleur niveau possible du socle commun de connaissances de compétences et de culture (S4C).

Le problème professionnel ainsi posé se devait, de par la nature des éléments de réponse imposés par le sujet d'être :

- **justifié**, c'est à dire que les choix devaient être consciemment et explicitement réalisés au regard de la nature des difficultés et des objectifs poursuivis

- **illustré** en contexte au sens large du terme. Cette contextualisation devant prendre appui prioritairement sur les données aussi bien macro, que méso ou micro.

Le jury a constaté qu'une majorité de copies ne traitaient les savoirs professionnels que de manière descriptive sans justifier le choix de ceux qui avaient été mobilisés. Trop souvent les mises en tensions souhaitées et prescrites par le sujet se perdaient au profit d'un séquençage temporel de l'intervention (avant, pendant, après), correspondant à un plan type. Pour autant les meilleures copies positionnaient bien la justification au regard d'une double contrainte : l'objectif poursuivi dans l'atteinte du socle et l'obstacle rencontré par l'élève associé à un type de difficulté.

Le sujet proposé cette année invitait les candidat.e.s à positionner cette problématique professionnelle dans un contexte concret, supposé permettre une mise en perspective plus riche des propositions. Pour autant les productions ont peu exploité toutes les dimensions de ce contexte. Le plus souvent les données macro ont servi à positionner l'analyse du sujet dans l'introduction et ont rapidement été abandonnées au profit des éléments micro ou méso qui eux servaient d'appui aux illustrations.

4.3.4. Le registre argumentaire de la dissertation contextualisée

Tout en renouvelant quelques recommandations relatives à l'usage raisonné et pertinent des références au service d'une analyse et d'une démonstration, les paragraphes qui suivent rappellent le statut et la fonction des connaissances dans l'écrit 2, proposent une analyse des termes clés du sujet et évoquent des pistes d'intégration des éléments de contextualisation dans l'analyse et l'argumentation.

A. Statut et fonction des connaissances : pertinence et maîtrise des références mobilisées dans l'analyse et le traitement du sujet.

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

Toutefois, si la dissertation a pour enjeu la mobilisation des connaissances du candidat.e, le jury rappelle une fois encore ici que celles-ci ne sont pas premières⁴ et qu'elles doivent être mobilisées afin de servir utilement l'analyse du libellé qui conduira à l'élaboration de la problématique professionnelle. Autrement dit, il s'agit bien dans la dissertation contextualisée attendue en écrit 2 de mobiliser des connaissances de nature variée autant professionnelles, qu'académiques pour les mettre au service de l'analyse et du traitement du sujet. Ces connaissances ont donc pour fonction de concourir à

⁴ Une fois que la copie est positionnée dans un niveau, les références constituent un des éléments du curseur intra niveau. Se référer au paragraphe 5.2 : « Curseur intra niveau » Page 21

l'émergence d'une réflexion professionnelle, de la nourrir et en aucun cas de s'y substituer. **C'est bien cette réflexion professionnelle qui est attendue et évaluée dans le cadre de cette épreuve renouvelée.**

Le jury rappelle qu'une surcharge de références inappropriées, plaquées et/ou juxtaposées nuit à la compréhension de la logique d'analyse puis du traitement du sujet par le.la candidat.e. Ainsi l'accumulation de références – souvent dans l'introduction – peut contribuer à produire un effet d'annonce qui semble quelquefois avoir pour fonction de se substituer à un véritable travail d'analyse des termes clés du libellé permettant de déboucher sur un croisement raisonné de ceux-ci à des fins de problématisation. En conséquence, l'appui pertinent sur des connaissances maîtrisées, non artificiellement convoquées, conjugué – au cas échéant et de manière pertinente – avec l'analyse des données contextuelles proposées en annexe du libellé du sujet⁵ constitue un pré requis indispensable pour la formalisation de la problématique et le traitement du sujet.

En conséquence, le jury rappelle une fois encore qu'il convient d'armer le raisonnement de connaissances judicieusement choisies, éclairant le traitement et ne cherchant pas à s'y substituer ou à le brouiller.⁶ Sur ce point, et malgré l'évolution de l'épreuve vers une dissertation contextualisée, le jury constate pour la n^{ième} année consécutive que les références théoriques, professionnelles, scientifiques et institutionnelles mobilisées dans les copies, sont souvent imprécises, lacunaires et parfois inexactes. Variables quantitativement et qualitativement et rarement complétées, réactualisées ou renouvelées au regard des avancées actuelles des recherches dans le domaine des sciences de l'intervention, ces références ne sont pas toujours mises au service d'une démonstration cohérente et pertinente au regard de la spécificité du libellé. Ce constat récurrent depuis ces dernières années interroge la préparation à l'épreuve et au concours et de manière plus générale la formation des enseignants. Le jury recommande aux candidat.e.s de présenter des références complètes⁷ en lien avec la spécificité du libellé et de renouveler un certain nombre de références anciennes, extrêmement communes et parfois dépassées, signes d'un habitus de formation et/ou parfois d'un effet de formatage marqué⁸. Il est recommandé de travailler également sur les documentations professionnelles pour enrichir les exemples et d'inscrire la formation autour des missions de l'enseignant (EPS, AS, interdisciplinarité) tout en veillant au pôle moteur (cadre A de la fonction publique, « ingénieur » de la motricité).

B. Analyse des mots clés du libellé et mise en perspective critique dans le cadre de l'exercice professionnel.

⁵ Sur ce point, se reporter au paragraphe « intégration des éléments de contextualisation dans l'analyse et l'argumentation » (p.XX).

⁶ Comme par exemple la succession de citations approximatives mal exploitées.

⁷ A minima : l'auteur et l'année

⁸ Ce constat est malheureusement récurrent comme le montre cet extrait du rapport 2016. « Le jury relève encore cette année de très fréquentes approximations en ce qui concerne les références convoquées, les auteurs, les années, les ouvrages et parfois même les idées ou les résultats de travaux. Ces références restent dans l'ensemble peu actualisées. Les textes institutionnels, souvent mentionnés, sont plus ou moins bien utilisés et maîtrisés. Le jury rappelle que la précision, le nombre des sources citées ainsi que la référence à des travaux scientifiques relativement récents représentent des éléments de valorisation de la copie pour peu qu'ils soient véritablement utilisés pour l'argumentaire et non seulement plaqués dans le texte. Ces constats renouvellent la nécessité de se rapprocher des exigences de l'épreuve en étayant les connaissances par des références actualisées et de première main, pertinentes et variées. L'actualisation, la diversification et l'approfondissement des sources issues de la recherche notamment en STAPS, en Sciences de l'Intervention et en Sciences de l'Éducation est nécessaire pour une préparation efficiente et pertinente de l'épreuve. »

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

Les paragraphes qui suivent ne représentent en aucun cas un « corrigé type » mais ouvrent des pistes potentielles d'analyse et de traitement possibles du sujet. En aucun cas, il ne s'agit ici de privilégier l'ancrage dans telle ou telle orientation scientifique, tel ou tel courant didactique ou pédagogique et encore moins de faire un inventaire exhaustif des références potentiellement convocables dans le domaine, ce qui serait illusoire vu le nombre, la richesse et le développement des travaux dans les différentes disciplines contributives.

Comme l'an passé, et au vu de la variété et de la diversité des connaissances et références mobilisables pour traiter le sujet, les rédacteurs du rapport ont opté pour l'évocation de quelques références – présentées en note de bas de page – rarement ou jamais citées dans les copies permettant d'ouvrir, d'éclairer ou d'approfondir la définition et l'analyse de certains termes clés du libellé et/ou de nourrir un argumentaire pertinent.

La spécificité du sujet qui réside dans la seconde partie du libellé nécessitait que soient prioritairement mobilisées des connaissances et références en liens directs avec les trois blocs sémantiques clés et centraux du libellé : a) la mobilisation de « savoirs professionnels » ; b) la contribution à un « double objectif » ; c) les « difficultés » à surmonter en EPS (c).

Des savoirs professionnels au cœur de la réponse

Ainsi formulé le sujet tend à mettre en débat l'idée qu'il existe des « savoirs professionnels » mobilisables en situation par l'enseignant d'EPS pour contribuer au double objectif mentionné dans la circulaire de rentrée parue au B.O. du 4 avril 2016.

Ancré dans la réalité du métier, le savoir professionnel pouvait être approché de manière générique et défini de manière compréhensive comme un savoir d'action nourri par la théorie, un savoir sur le faire et pour le faire⁹.

Du fait de son emploi au pluriel dans le libellé, cette notion controversée dans le domaine de la recherche comme dans le champ de la formation pouvait être également définie en extension en prenant

⁹ « Profanes ou scientifiques, deux types de savoirs forment aujourd'hui une dialectique centrale dans le domaine de recherche relatif aux savoirs des enseignants (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) : ceux qui émergent des productions scientifiques des chercheurs et ceux qui, issus de l'expérience personnelle de chaque enseignant, demeurent exclus du processus normatif ayant autorisé les premiers. » (Buznic, 2015)

« Théoriques » ou « d'action », « de la pratique » ou « sur la pratique » (Malglaive, 1990 ; Barbier, 1996 ; Altet, 1996), « disciplinaires », « didactiques », « pédagogiques » ou « psychologiques » (Shulman, 1986 ; Develay, 1994), issus de la formation initiale, de la formation professionnelle, de l'expérience personnelle, des recherches en éducation ou des disciplines scolaires (Bourdoncle, 1994 ; Gauthier, 1997 ; Tardif, Lessard, 1999), les savoirs des enseignants constituent un objet de recherche central qui interroge les chercheurs en intervention, en éducation et en formation depuis une trentaine d'années. Les premières recherches ont permis un travail d'identification, de reconnaissance et de catégorisation de ces savoirs selon leur provenance, leur rapport fonctionnel à la pratique professionnelle ou encore les dimensions de cette pratique qu'ils permettent d'éclairer. Ce travail nécessaire de formalisation a alors progressivement conduit à identifier les articulations, les étayages réciproques et les conflits épistémologiques et sociaux entre ces différents savoirs (Perrenoud et al., 2008) ; Buznic, 2015)

De nombreux travaux explorent leur circulation entre activité scientifique, formation et pratique professionnelle (Dugal, Léziart, 2004 ; Clanet, 2009 ; Leutenegger, Amadeu-Escot, Schubauer-Leoni, 2014). Moins nombreux sont ceux qui envisagent leur émergence à partir des savoirs d'expérience des enseignants.../... (Carnus & Terrisse, 2013 ; Buznic, 2015).

appui sur le premier des deux items de l'axe thématique n°2 du programme (l'enseignement) : « les savoirs professionnels de l'enseignant : planifier, agir, interagir, différencier, réguler, évaluer ». Cette option mettait l'accent sur la diversité des savoirs professionnels mobilisables par les enseignants, offrait des pistes de structuration du traitement, et permettait d'intégrer à la réflexion la dimension temporelle ne se limitant pas à la phase interactive de l'enseignement – apprentissage.

Une autre approche de cette notion centrale du libellé pouvait également se faire par l'usage de synonymes ou de termes connexes comme ceux de gestes professionnels¹⁰, de compétences professionnelles¹¹ ou encore d'expertise professionnelle¹².

Les différentes approches de cette notion centrale du libellé – non exclusives les unes des autres – et plus ou moins perceptibles dans les copies – offraient des ouvertures qui permettaient d'envisager différents développements. Quelle que soit l'option retenue pour éclairer la notion¹³, le jury rappelle la nécessité de définir **de manière explicite** les termes clés du sujet¹⁴. Par ailleurs, il était important, quelle que soit l'approche (ou les approches) retenue(s), de spécifier les savoirs professionnels en EPS du fait de la particularité de cette discipline scolaire, de ses contenus et de son organisation au sein du système éducatif.

Une fois l'ensemble des savoirs professionnels en EPS identifiés et spécifiés, le libellé invitait les candidat.e.s à repérer, à justifier et à illustrer ceux qui étaient **potentiellement mobilisables** en termes de **leviers** pertinents dans un contexte donné pour contribuer notamment à l'atteinte du double objectif énoncé dans la partie introductive du libellé.

Le jury a pu faire le constat que les savoirs professionnels ont souvent été présentés dans les copies comme prioritaires au regard des autres éléments du sujet s'inscrivant la plupart du temps comme des allants de soi dans une temporalité classique : avant, pendant et après la phase interactive de l'enseignement - apprentissage. En effet, souvent considéré comme une évidence, ils ont été insuffisamment discutés et mis en relation voir en tension avec les deux autres blocs sémantiques clés du libellé.

« Afin de contribuer à ce double objectif »

Ce second bloc sémantique à circonscrire de manière explicite et à discuter nécessitait de revenir sur la première partie du libellé en particulier sur l'extrait « améliorer la réussite des apprentissages de tous les élèves et leur permettre d'attendre, au meilleur niveau possible, la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Une réflexion – non réduite à une évocation – autour du premier objectif était de nature à discuter la question fondamentale des apprentissages en EPS et de leur optimisation. Cette réflexion – pourtant

¹⁰ Notamment en référence aux travaux de D. Bucheton.

¹¹ Notamment en référence au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation paru dans le numéro 30 du Bulletin Officiel le 25 juillet 2013.

¹² Notamment en référence aux travaux de F.V. Tochon.

¹³ Le jury n'a pas d'attente particulière au regard de telle ou telle approche.

¹⁴ Extrait du rapport 2016 : « La définition des mots clés peut prendre différentes formes (sens commun, dictionnaire, auteur, illustration, etc.). Quelle que soit la forme, elle permet au jury de comprendre à propos de quoi le.la candidat.e raisonne. En l'absence de définition, le discours reste dans l'implicite et il n'est pas possible pour le jury de savoir si le.la candidat.e a compris ou non le sujet ».

incontournable quelle que soit la formulation des libellés – a rarement été menée. Souvent considérée comme une évidence, « l'amélioration de la réussite des apprentissages de tous les élèves » a été trop fréquemment absente de l'analyse du sujet par les candidat.e.s et souvent réduite aux apprentissages moteurs et/ou méthodologiques et sociaux eux-mêmes abordés de manière superficielle et « magique » comme des allants de soi à travers la conception, la mise en place et l'évaluation de situations d'apprentissage. La question de leur optimisation à travers leur réussite pour tous les élèves a été évincée dans une très grande majorité des copies.

Le jury rappelle que « quels que soient les ancrages théoriques de nature à éclairer cette question fondamentale, il convient de rappeler et de souligner le caractère à la fois pluriel et spécifique des apprentissages en EPS. Essentiellement mais non exclusivement moteurs, les apprentissages en EPS relèvent d'un processus inscrit dans la durée et peuvent se traduire – à terme(s) – de manière visible et durable par des acquisitions, modifications ou encore transformations des conduites et/ou des comportements – au sens large – à travers le vécu éprouvé d'un ensemble d'expériences corporelles. Cette définition générique permet de cibler les enjeux et la spécificité de l'enseignement de l'EPS en milieu scolaire qui vise la construction et le développement de compétences de nature diverse à travers un éventail d'expériences corporelles développant la motricité et utilisant des activités physiques sportives et artistiques (APSA) pour contribuer – avec d'autres – à éduquer et former le citoyen d'aujourd'hui et de demain »¹⁵.

Ces considérations permettaient de relier le premier objectif avec le second relatif à la maîtrise du socle commun et des différentes compétences qui le structurent dans un contexte institutionnel marqué par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école¹⁶ qui mentionne que « la scolarité obligatoire doit **garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés** »¹⁷. **Le plus souvent évoqué de manière plus ou moins précise – voir exacte – le socle commun est exposé comme une injonction indiscutable et/ou un allant de soi institutionnel. Là encore, une réflexion critique et constructive nécessitant un engagement personnel était de nature à pointer les enjeux, les difficultés et les limites de la contribution à ce double objectif articulant au service de la réussite de tous les élèves des aspects disciplinaires, interdisciplinaires, pluridisciplinaires et transversaux. Cet engagement personnel, encore trop rare dans les copies, a été particulièrement apprécié et valorisé par le jury**¹⁸.

Pour permettre à l'élève de surmonter ses difficultés en EPS

Ce troisième et dernier bloc sémantique à analyser pouvait être discuté non pas comme un troisième

¹⁵ Extrait du rapport du jury 2016

¹⁶ Le "socle commun de connaissances et de compétences" présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Le livret scolaire permet de rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants et restituer ainsi une évaluation complète et exigeante. La maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B.). La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a fait évoluer et a redéfini le socle commun, désormais intitulé "socle commun de connaissances, de compétences et de culture". (<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>)

¹⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

¹⁸ Se référer au paragraphe 5.2 : « Curseur intra niveau » (p. 21)

objectif mais comme une forme de spécification du premier objectif visant la réussite des apprentissages de tous les élèves en mettant une focale sur les difficultés des élèves en EPS. En lien direct avec le second item (l'élève en difficulté en EPS) de l'axe 3 du programme (les apprentissages), le libellé invitait à interroger l'activité de l'élève en EPS face à certaines difficultés qu'il lui fallait surmonter. Notons que le verbe « surmonter », rarement pris en compte dans l'analyse et le traitement du sujet, n'est ni éviter, ni pallier les difficultés rencontrées mais qu'il s'agit bien pour l'enseignant d'aider l'élève à les surmonter, à les surpasser et à les vaincre. Notons aussi que le terme de difficultés au pluriel dans le libellé nécessitait d'être défini et questionné. En effet, ce terme polysémique, très utilisé dans le domaine scolaire constitue un obstacle plus ou moins surmontable à l'action et à sa réussite. Passagères ou durables, évitables ou inévitables au regard des enjeux d'apprentissage, les difficultés sont variables en nature (motrices, affectives, cognitives, etc.) et en intensité (petite, grande, très grande). Elles recouvrent en conséquence un large éventail : de la gêne à l'échec en passant par l'écueil, l'erreur, voire le trouble. Un rapide panorama autour de ce mot clé du libellé permettait de sortir de l'implicite, de prendre position et conduisait à poser la question : quelles sont les difficultés rencontrées ou « rencontrables » en EPS ? Ce troisième bloc sémantique, rarement mis en relation avec le premier objectif, amenait les candidats.e.s à identifier et à questionner les savoirs professionnels les plus à même de permettre à l'élève de dépasser certains obstacles préalablement identifiés. Rarement définies et encore moins discutées, les difficultés des élèves en EPS ont souvent été introduites comme des évidences inévitables faisant partie du quotidien de l'enseignant d'EPS. Dans les quelques copies qui ont explicitement traité de la nécessité d'identifier les difficultés en EPS, c'est davantage de la nature (cognitive, affective, motrice) en lien avec le type de ressources mobilisées dans la construction des compétences que de leur intensité (petite, grande ou très grande) dont il a été question. Pourtant certaines données contextuelles étaient de nature à nourrir l'analyse quant au repérage des difficultés, à leur origine, leur variabilité en fonction des contextes et à leur caractère évitable ou inévitable¹⁹

La troisième partie du libellé invitait les candidat.e.s à justifier et à illustrer leurs propositions dans des exemples concrets. Au-delà de mises en œuvre prenant appui sur les données locales fournies en annexe, d'autres exemples variés en termes d'APSA, couvrant tout le cursus de formation (collège au lycée), prenant en compte des publics différents et notamment ceux à besoins éducatifs particuliers ont été appréciés à partir du moment où ils étaient clairs, cohérents, en lien avec le libellé du sujet et suffisamment détaillés et réalistes. Le jury renouvelle le constat d'une grande hétérogénéité à plusieurs niveaux : faisabilité et pertinence des exemples ; énonciation des compétences en jeu ; qualité des exemples (dialectique théorie-pratique) ; diversité des publics et des contextes ; prise en compte de la temporalité, etc. Ces variations sont autant d'éléments de classement des copies à l'intérieur d'un niveau de production²⁰.

Pour conclure sur ce point, le jury renouvelle le constat d'une grande hétérogénéité dans la mobilisation

¹⁹ Voir le paragraphe qui suit : « intégration des éléments de contextualisation dans l'analyse et l'argumentation ».

et la maîtrise des références²¹ relatives à aux mots clés au cœur du libellé du sujet. Plus ou moins implicites, plus ou moins référencées et rarement mises en relation, ces ressources potentielles sont cependant plus ou moins organisatrices de la réflexion et du traitement. Les données contextuelles ont souvent été sous-exploitées²² et certains termes du libellé fréquemment survolés et parfois même occultés, (contribuer – peut-il – prise en compte – surmonter). Pourtant, l'ensemble de ces éléments invitaient le.la candidat.e à nuancer le discours, à l'inscrire dans l'ici et ailleurs et à envisager les limites des propositions.

C. Intégration des éléments de contextualisation dans l'analyse et l'argumentation.

L'argumentation est un élément d'une démarche critique propice au développement d'une posture préprofessionnelle. Les éléments contextuels participent de la compréhension du sujet. Construire cette posture permet aux candidat.e.s de montrer leur appartenance à la profession en même temps que leur capacité à participer activement aux objectifs de l'école.

Les données nationales permettent de mettre en avant le contraste entre le principe d'égalité et la réalité des inégalités. « Inégalités de réussite », « poids fort de l'origine sociale », « climat scolaire anxiogène », « insertion professionnelle difficile » sont autant de constats à replacer dans une perspective d'ensemble pour interroger la cité scolaire XX. Ces constats, qui questionnent les principes d'égalité ou d'équité²³, peuvent être plus ou moins pondérés par l'effet établissement (composition sociale du public, implantation géographique). Les résultats au baccalauréat et au DNB, au plan national, constituent une réalité complexe et permettent d'ouvrir un questionnement sur ce que l'établissement a à « ajouter » au niveau initial de ses élèves. Pour la discipline EPS, les données stipulent une réussite plus ou moins équilibrée entre les garçons et les filles mais un pourcentage d'inaptitudes plus important chez ces dernières. Ce constat peut faire émerger la question du sens et des représentations chez les élèves, d'autant que les moyennes les plus élevées apparaissent dans des APSA genrées (féminin ou masculin). Il était possible de faire un lien entre les moyennes les plus élevées et les APSA les plus fréquentes dans les ensembles certificatifs et ainsi interroger la question de la programmation en EPS pouvant engendrer de l'iniquité et des difficultés.

Les données académiques renvoient le.la candidat.e à circonscrire l'établissement XX dans un espace plus large, à émettre des hypothèses quant aux résultats au baccalauréat et au DNB par rapport aux résultats nationaux, à discuter la question de la politique d'établissement et de la place de son projet.

²¹ Quelles que soient leur nature (académique, professionnelle, institutionnelle)

²² Se référer au paragraphe suivant.

²³ Et ébranlent singulièrement l'idéologie méritocratique.

Les données locales présentent comme points saillants l'hétérogénéité et l'absentéisme et renvoient à la mise en place du projet pédagogique EPS. Le.la candidat.e pouvait interroger la problématique de la démarche enseignante, de sa pluralité et de son adaptation aux caractéristiques des publics. La question est alors de savoir si cette hétérogénéité d'élèves rend les contextes d'apprentissage moins propices à la réussite des apprentissages. Là encore, le.la candidat.e pouvait interroger la question des compétences propres et du pourcentage des acquis en fin de troisième pour le niveau 2 du côté des garçons et des filles. Ceci pouvait le conduire à discuter du choix des APSA et des modes d'entrées dans ces dernières.

Le zoom sur la classe de 4^{ème}1 reprend la présence de l'hétérogénéité en EPS renforcée d'un point de vue morphologique et de l'engagement moteur ainsi que trois élèves (2 filles et 1 garçon) considérés en grande difficulté. Le.la candidat.e peut interroger la problématique de la motivation, des motifs d'agir, des interactions, des évaluations, de l'inclusion des élèves à besoins particuliers, etc., pour faire vivre ses mises en œuvre didactiques et pédagogiques. La notion de « grande difficulté » doit conduire le.la candidat.e à la définir et à en préciser ainsi sa nature. Il s'agit par exemple de comprendre le sens de l'expérience en EPS et d'interroger le rapport au savoir et aux apprentissages et de proposer des mises en œuvre s'articulant autour de la différenciation, de la régulation et du choix des contenus d'enseignement.

Pour conclure sur ce point, les éléments contextuels étaient là pour nourrir la réflexion, pour illustrer les propositions au service de la problématique et en conséquence pour aider le.la candidat.e à poser ses réponses sans l'enfermer pour autant dans un contexte donné. Dans les bonnes copies, ils servent de point de départ à une réflexion « spiralaire » sur les enjeux du système éducatif.

4.4. STRUCTURATION DU DEVOIR ET QUALITÉS RÉDACTIONNELLES

La majorité des candidat.e.s a su rédiger une dissertation (introduction, développement et conclusion) apportant une réponse au sujet posé. La méthodologie de surface est respectée. La rédaction témoigne d'une maîtrise avérée de la langue française permettant au correcteur de comprendre les idées et les arguments, et de suivre le raisonnement.

Les introductions s'organisent à partir d'une méthodologie : une contextualisation plus ou moins pertinente au regard de la question posée, des définitions plus ou moins référencées et remobilisées à travers un rapprochement et plus rarement une mise en tension de tout ou partie de l'ensemble des termes du sujet conduisant à un questionnement le plus souvent large ou inopérant et une tentative de problématique. De là découle une annonce de plan dont la logique n'est pas toujours apparente.

Les développements s'organisent le plus souvent autour de deux ou trois parties annoncées en

introduction. Elles ne sont pas toujours équilibrées ni explicitement reliées.

Les conclusions sont rédigées correctement dans la plupart des cas même si elles sont de plus en plus courtes. Elles participent à clore le raisonnement mais n'ouvrent pas toujours à une réflexion connexe.

Les meilleur.e.s candidat.e.s réalisent une production organisée qui permet une lecture fluide. L'écriture est au service du raisonnement de façon à mettre en tensions l'ensemble des termes du libellé avec des liens explicites à la phrase d'introduction du sujet. La structure permet l'émergence de parties cohérentes et pertinentes. Les candidat.e.s savent utiliser les connecteurs de façon logique, adaptée et variée : « ainsi, donc, toutefois, cependant... » pour guider leur pensée. Le vocabulaire et les modes d'expression sont propres à la discipline et témoignent d'une relation circulaire entre l'ensemble des termes clés du sujet. Les parties sont aérées et donnent aux correcteurs de réels repères. Les introductions présentent un fil conducteur. Les arguments sont clairement énoncés et référencés. Les illustrations viennent renforcer le propos et mettent en avant une véritable construction de connaissances contextualisées ainsi que la présence d'une culture EPS au sein du système éducatif. Les éléments contextuels servent d'appui à la réponse dès l'introduction et tout au long du devoir. Ils servent le raisonnement et les mises en œuvre. Leur utilisation montre une réflexion et une compréhension des données macro, méso et micro qui organisent l'EPL dans le système éducatif. Les conclusions permettent de clôturer la réflexion, de synthétiser ou résumer les réponses apportées lors du développement. Elles ouvrent sur des idées connexes et présentent des limites et des perspectives. La structuration du sujet ainsi que les qualités rédactionnelles guident le lecteur-correcteur tout au long du devoir et permettent de reconnaître les étapes de la réflexion.

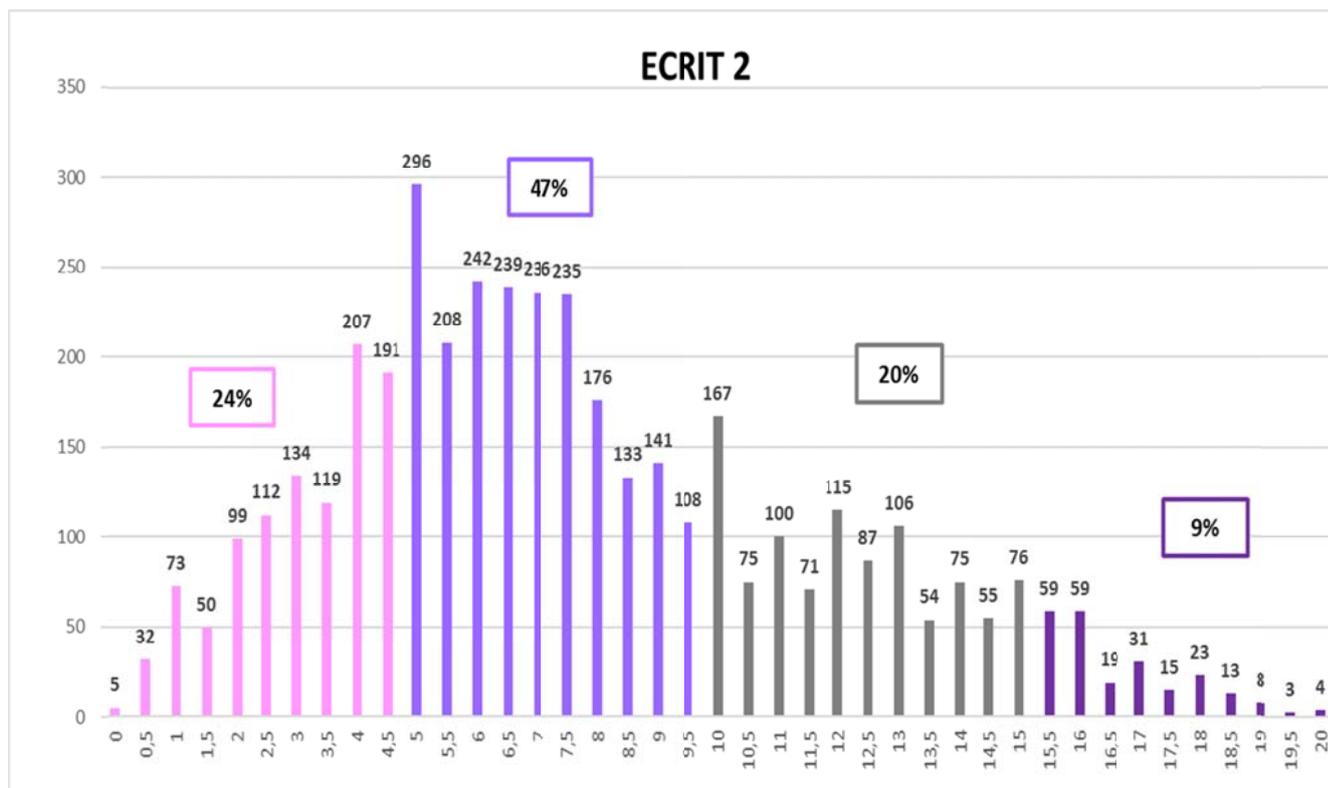
Les moins bonnes copies sont souvent le résultat d'un formatage méthodologique. Certaines attestent d'un niveau de maîtrise de la langue insuffisant (accords, conjugaison, tournures de phrase, abréviations...). Le soin apporté à l'écriture, à la syntaxe et à la grammaire est également un problème dans certaines copies (langage familier, utilisation d'abréviations, de schémas, des phrases sans verbe ou des phrases interminables de plus de 10 lignes). Le vocabulaire spécifique à la culture de la discipline n'est parfois pas maîtrisé. Certaines copies présentent des ratures ou des sur-ajouts. Il devient difficile d'identifier les différentes étapes du raisonnement. Les introductions minimalistes ne présentent pas de définition des termes clés. Les problématiques sont floues voire absentes ou ne sont qu'une reformulation sous forme de paraphrase voir de recopiage du libellé du sujet. Les développements sont une suite d'idées souvent non référencées et ne présentent pas de logiques argumentaires. Les liens avec le sujet et/ou le problème professionnel sont rarement identifiés. Les candidat.e.s croient répondre au sujet en répétant le libellé du sujet. Les illustrations sont absentes ou décontextualisées. La troisième partie est souvent inachevée ou raccourcie ainsi que la conclusion. Les éléments contextuels sont inexistantes ou posés sans être utilisés. Les conclusions s'apparentent soit à un copier-coller de l'introduction, soit un simple résumé des parties. Elles ne présentent ni réponse à la question posée, ni

perspectives et ne soulignent aucun enjeu. A ce niveau de production, la structuration du sujet ainsi que les qualités rédactionnelles rendent difficile l'identification des étapes de raisonnement.

Le jury rappelle que la dissertation est un **outil de communication** qui permet d'évaluer les productions des candidat.e.s à partir d'un référentiel métier. L'observation, les échanges professionnels avec les enseignants, dans l'exercice du métier lors du stage, créent les racines d'une réflexion pour les futurs professeur.es d'EPS. Ce lien peut permettre au.à la candidat.e la construction d'une culture du métier indispensable pour discuter efficacement des problématiques à l'écrit.

4.5 NIVEAUX DE PRODUCTION À TRAVERS LES CRITERES DU BANDEAU DE CORRECTION

Répartition des notes par niveau d'évaluation



4.5.1. Quatre niveaux de production

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

A. NIVEAU 1.

Le problème posé par le sujet est absent. Les notions clés telles que les savoirs professionnels, les difficultés d'apprentissage en EPS ou encore le double objectif (amélioration de la réussite des apprentissages de tous et maîtrise du S4C au meilleur niveau possible) sont oubliés.

Des effets d'annonce sont parfois repérables dans les copies : les termes sont partiellement ou non définis, et ne sont par la suite pas mis en tension. Le propos est centré sur la réussite en EPS avec dans de nombreux cas des propositions artificielles telles que la constitution de groupes, les EPI ou encore les tablettes numériques comme garants de la réussite pour tous. La question de la difficulté est ici contournée. On trouve encore dans cette catégorie de copies l'oubli de la prise en compte des données contextuelles fournies dans le sujet. Ces données de niveau national, académique ou encore local devaient servir d'appui à l'argumentation puisque l'épreuve consiste en une dissertation contextualisée.

On peut repérer dans cette catégorie de copies, des propositions dangereuses telles que la musculation avec charges en collège ou un oubli total des éléments de socle (domaines d'apprentissage, compétences, générales, attendus de fin de cycle) qui devait constituer un des fils conducteurs des arguments avancés.

Enfin on trouve encore des copies fantaisistes, non achevées ou présentant de nombreuses faiblesses sur le plan orthographique, grammatical ou syntaxique. Certaines présentent des schémas, des dessins, des abréviations, des ratures qui ne peuvent être recevables dans le cadre d'un concours de la fonction publique recrutant des cadres A.

B. NIVEAU 2.

Les copies présentent une réponse lacunaire au problème posé par le sujet. Celui-ci n'est pas reformulé, il reste implicite.

Des effets d'annonce apparaissent parfois dans les introductions : les termes, partiellement définis, ne sont ni mis en liens, ni mobilisés par la suite.

La difficulté en EPS est essentiellement motrice. L'argumentation n'est pas construite autour d'une articulation souhaitée entre les termes clés du sujet que sont les savoirs professionnels, les difficultés en EPS en lien avec le double objectif. Cette mise en tension n'est pas repérable et bien souvent la

problématique est présentée immédiatement après les termes clés. Les élèves sont présentés de manière générique et n'incarnent jamais une ou des difficulté(s) clairement identifiée(s) en EPS, qu'elle soit d'ordre cognitif, psycho-social, psycho-affectif ou moteur.

À ce niveau les candidat.e.s définissent dans l'introduction les dimensions motrice, méthodologique et sociale des difficultés en EPS, mais ils ne les traitent pas dans le développement. Les savoirs professionnels définis *a minima* se cantonnent à évoquer des capacités de planification de l'enseignant où le cœur du propos relève plus d'une volonté de faire réussir tous les élèves quitte « à réduire les différences de réussite entre élèves »²⁴ en contournant la question de l'identification des difficultés et des obstacles épistémologiques de nature inévitable rencontrés en EPS. On peut aussi repérer des productions où le savoir professionnel consiste à « différencier » en faisant des groupes dont on ne connaît pas la nature ni l'objectif visé.

Les références scientifiques sont ici souvent pauvres ou très anciennes (par exemple « le décalage optimal » (Allal, 1979)). D'autre part les éléments du socle ne sont que superficiellement évoqués. Les situations proposées, plus ou moins artificielles et présentant de rares contenus d'enseignement permettent de s'inscrire « globalement » dans l'ensemble des domaines d'apprentissage, de manière assez « magique ». À ce niveau on ne voit pas l'élève apprendre ni l'enseignant enseigner. Enfin les données contextuelles ne sont utilisées que très partiellement. Les candidat.e.s de ce niveau de bandeau se sont exclusivement appuyés sur les données locales de la classe de 4^e 1 fournies dans le sujet.

C. NIVEAU 3.

À ce niveau, le.la candidat.e apporte des preuves explicites qu'il a compris le sujet et plusieurs éléments de réponse apparaissent dans les copies et sont explicitement reliés au problème posé par le sujet. Celui-ci est reformulé. Les candidat.e.s parviennent à proposer (sans toutefois les nuancer) certains éléments d'une stratégie d'enseignement intégrant *a minima* une articulation entre deux éléments parmi les trois blocs sémantiques clés du sujet (savoirs professionnels, difficultés en EPS, double objectif). Ici les difficultés en EPS et les savoirs professionnels sont clairement explicités, même si les références scientifiques ne sont pas systématiques dans le bloc argumentaire. La difficulté en EPS est appréhendée à plusieurs niveaux et peut par exemple constituer le plan du devoir. Les savoirs professionnels (agir, interagir, réguler, différencier, réguler, évaluer, remédier) sont articulés entre eux pour étayer le propos et le traitement de la difficulté en EPS. La référence au double objectif est permanente et s'incarne par des éléments de socle clairement maîtrisés dans le cadre d'un traitement didactique d'une APSA (domaines d'apprentissage, compétences générales, attendus de fin de cycle, degrés d'acquisition). Les définitions sont plus ou moins référencées, actualisées, contextualisées. Les limites et nuances du

²⁴ Extrait de copie.

propos tenu sont inégales et certains termes connexes du sujet tels que « surmonter » ou « contribuer » sont parfois évoqués dans l'introduction, puis oubliés dans la suite de la dissertation. On relève ici une tentative d'opérationnalisation de la connaissance théorique dans la pratique ainsi qu'une présence d'illustrations pertinentes dans plusieurs champs d'apprentissage faisant le lien avec la nature des difficultés en EPS que peut poser ce champ. Les exemples sont généralement clairs, complets, réalistes. Ils mettent en relation l'activité de l'enseignant et les transformations des élèves dans plusieurs des données contextuelles proposées par le sujet. Celles-ci ne se limitent pas au contexte de classe. L'appui sur les données nationales ou académiques participe également à l'argumentation et à l'étayage du propos.

D. NIVEAU 4

À ce dernier niveau, la réponse à la question est élaborée à partir d'une analyse systémique du problème posé. Celui-ci est clairement énoncé à l'issue d'un raisonnement structuré et logique. Savoirs professionnels, difficultés en EPS et double objectif sont définis, référencés (textes officiels, publications scientifiques récentes, variées et précises), contextualisés et mis en tension. La problématisation et le plan annoncé sont clairement suivis et conservés tout au long de l'argumentation. Les difficultés sont plurielles, différenciées tout comme les savoirs professionnels, ciblés en regard de stratégies d'enseignement et d'apprentissage recherchés. Les trois blocs sémantiques clés sont systématiquement articulés et les illustrations sont opérationnelles avec des cas d'élèves clairement présentés, des contenus d'enseignement pertinents et adaptés. Les blocs argumentaires sont nuancés et des limites sont clairement présentes faisant la plupart du temps un lien régulier avec les mots secondaires comme « surmonter » et « contribuer ». Les savoirs professionnels sont en lien permanent avec des éléments de difficulté en EPS orientés vers plusieurs champs d'apprentissage complémentaires et renvoyant à des éléments de réussite ou de maîtrise du socle. L'ensemble des données contextuelles : locales, académiques, nationales sont utilisées pour éclairer le propos.

Les savoirs professionnels sont spécifiques et pluriels. En tant qu'obstacles à la réussite des apprentissages en EPS, les difficultés sont toujours traitées en nature au regard des dimensions motrice, méthodologique et sociale des apprentissages et parfois même en intensité (petite, grande voir très grande difficulté). Des conditions concrètes sont identifiées voire discutées et mises en lien avec les termes clés du sujet. Les enseignants apparaissent concepteurs et régulateurs de leurs interventions face à la difficulté, s'adaptant à celles repérées chez un public scolaire appréhendé dans ses spécificités (niveaux de classes, élèves à besoins éducatifs particuliers, etc.). Les élèves y sont décrits dans leurs singularités.

4.5.2. Curseur intra niveau

Cette année, quatre items ont été retenus par le jury pour faire évoluer le curseur à l'intérieur de chaque niveau²⁵.

A. Références utiles et maîtrisées : pertinentes, variées, actualisées, justes²⁶.

Quel que soit le niveau d'entrée dans le bandeau, les références institutionnelles et scientifiques constituent un des éléments de curseur à l'intérieur d'un même niveau de production. Ainsi le jury a, par exemple, su faire la différence entre une référence globale et rapide au socle commun de connaissances de compétences et de culture, et une référence plus maîtrisée relevant d'un élément précis du socle (attendu de fin de cycle, compétence générale, repère de progressivité), nommé et opérationnalisé dans une proposition professionnelle.

De la même manière, le jury considère une référence scientifique pertinente et maîtrisée lorsqu'elle éclaire de manière probante une articulation entre les données contextuelles et/ou l'idée soutenue avec l'illustration proposée. Par exemple, la nécessité de constituer des groupes de travail conformément à des stratégies didactiques à définir clairement ne peut pas se limiter à l'évocation rapide de Jean-Pierre Rey, 2000 « *Le groupe* » comme caution scientifique. Dans cet exemple, la nature du groupe ou de la forme de groupement retenu comme modalité est à mettre en lien avec une stratégie didactique explicite.

B. Engagement du.de la candidat.e : prise de position personnelle explicite, lucidité du propos (bon sens), limites et nuances envisagées.

L'engagement du.de la candidat.e représente un critère sensible et potentiellement prometteur car il s'agit dans le cadre de l'écrit 2 de parvenir à défendre et à justifier des positions personnelles argumentées sans pour autant paraître péremptoire. Un engagement professionnel crédible, argumenté et en conséquence réfléchi et convainquant est attendu dans les productions des candidat.e.s.

Cet item est par ailleurs un indice de la quatorzième compétence commune à tous les professeur.es et personnels d'éducation : « **S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel** »²⁷. Pour cette session, ont été appréciées les copies où les candidat.e.s allaient jusqu'à la justification de contenus d'enseignement spécifiques, concrets et opérationnalisables qui mettaient en lien des éléments contextuels, scientifiques, et institutionnels.

Les candidat.e.s capables de préciser les limites de leurs propositions ont été particulièrement

²⁵ Ces quatre items sont les leviers d'une évaluation positive qui consiste à repérer et à valoriser certains points forts du.de la candidat.e

²⁶ En phase avec le sujet, exactes (dans le cas de citations), précises (à minima l'auteur et l'année), dosées (en quantité suffisante mais non envahissante dans chaque partie), ciblées pour renforcer le propos, variées (scientifiques, institutionnelles, professionnelles), actualisées.

²⁷ Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013). Cette compétence a été particulièrement ciblée cette année dans les quatre épreuves du concours.

appréciés. Ainsi, il n'était pas si facile d'identifier l'ensemble des élèves manifestant des difficultés en EPS dans une classe (cognitive, motrice, psycho-affective ou psycho-sociale). Il n'était pas plus aisé, dans le cadre d'un enseignement différencié d'apporter une réponse professionnelle efficiente à l'ensemble des difficultés repérées.

C. Lien explicite à la phrase introductive, prise en compte de certains termes du sujet²⁸.

Au-delà des blocs sémantiques clés qui nécessitent un détour plus approfondi notamment par des définitions référencées, le jury rappelle l'importance de prendre en compte l'ensemble des termes du sujet. La plupart du temps, les meilleures copies ont souvent intégré ces termes « secondaires » dans la phase d'analyse et/ou d'argumentation. De manière très contrastée, les copies les plus faibles ont rarement identifié et encore moins discuté ces termes alors qu'ils permettaient de nuancer le propos et qu'ils étaient au cœur de la question posée. En effet le « peut-il » invitait le.la candidat.e à envisager le champ des possibles et dans certaines circonstances, à préciser que l'enseignant d'EPS ne pouvait pas toujours amener tous ses élèves à surmonter leurs difficultés : faute de temps, faute de motivation, faute de situation inadaptée proposée, faute d'engagement, etc.

D'autre part « la contribution » de l'enseignant d'EPS invitait le.la candidat.e à se considérer membre d'une équipe d'enseignants de toutes disciplines, où l'EPS ne représente qu'une part des compétences générales et spécifiques alimentant les 5 domaines du socle.

En parallèle d'une définition des difficultés en EPS plus ou moins approfondie, de rares copies ont, dans chaque partie du développement, spécifié la nature de la « contribution », présenté une (ou plusieurs) difficulté(s) plus ou moins identifiée(s) qu'il fallait « surmonter »²⁹ et expliqué ce qu'il était possible ou pas de faire pour permettre à chacun de dépasser sa ou ses difficultés.

D. Qualité des exemples concrets : diversité des publics et/ou des contextes, qualité de l'énonciation des difficultés en EPS.

Comme les années précédentes, la qualité des exemples proposés a été retenue également comme élément d'un curseur oscillant entre deux extrêmes : des situations non contextualisées, « magiques » ne faisant ni référence à un public particulièrement visé ni une catégorie de difficulté en EPS clairement identifiée à des situations d'apprentissage contextualisées en réponse à des difficultés repérées et analysées et débouchant sur des contenus d'enseignement précis au service d'apprentissages moteurs, méthodologiques ou sociaux explicités et justifiés par des références scientifiques diverses articulées à

²⁸ Et notamment « surmonter », « contribuer », « peut-il »

²⁹ Et non pallier ou éviter

des notions-clés de la réforme du collège (attendus de fin de cycle, compétences générales, compétences travaillées, attendus de fin de cycle, repères de progressivité).

4.6. CONSEILS AUX CANDIDAT.E.S

Le jury rappelle aux candidat.e.s que l'épreuve d'écrit 2 doit révéler des compétences en matière de communication écrite. Cette exigence suppose de la part des candidat.e.s une capacité à rendre lisible l'intégralité des propos et à guider le correcteur dans sa lecture et sa compréhension du raisonnement.

Le jury conseille aux candidat.e.s :

Au plan de la forme :

- Relire la copie après chaque partie, ménager un temps de relecture afin d'éviter un maximum de fautes d'orthographe ;
- Structurer la copie afin qu'elle reflète les différentes étapes de la démonstration.
- Aérer les parties pour mieux les repérer ;
- Choisir la couleur noire plus facile à lire pour le correcteur ;
- Rendre la copie lisible jusqu'à la conclusion par une proposition de dissertation répondant aux exigences minimales au regard de la calligraphie, du style, de la syntaxe, du vocabulaire et de la ponctuation mobilisés. La maîtrise du vocabulaire et l'utilisation d'un style dynamique privilégiant les phrases courtes attestent d'un niveau BAC + 4. Le.la candidat.e doit savoir consacrer une partie de son temps à la relecture de sa copie ;
- Garder à l'esprit qu'il s'agit d'une épreuve de communication : le style, la calligraphie et l'orthographe sont des points à ne surtout pas négliger.

Au plan méthodologique :

- S'appropriier la complexité du sujet, son contexte, le ou les problèmes professionnels mis en exergue dans la problématique ;
- Cibler si le sujet demande une réponse, un avis, une comparaison, une explication, etc. ;
- Définir, expliquer et illustrer les notions, les concepts du sujet ;
- S'appuyer sur les données contextuelles proposées quel que soit le sujet, le faire explicitement et prioritairement si la commande du sujet l'exige ;
- Mettre en tension les termes clés afin de construire le devoir et proposer une cohérence lisible ;
- Débuter l'introduction par une accroche pertinente ;
- Suivre le plan annoncé ;

- Ouvrir chaque partie avec une phrase introductive annonçant la thèse retenue ;
- Reprendre le problème posé dans le sujet à chaque fin de partie voire de paragraphes pour vérifier que son argumentaire est en phase avec lui. Cela évite les dérives ou autres considérations connexes qui peuvent conduire à un hors sujet ;
- Produire des transitions afin de rester dans la logique de pensée et dans le fil conducteur - constructeur du cheminement intellectuel ;
- Articuler les références avec le développement du propos ;
- Rédiger une conclusion consistante, comprenant un résumé, une réponse et une réelle ouverture (par exemple autour d'une question scolairement vive). En cas de crise temporelle, le devoir doit se terminer par une conclusion qui *a minima* répond à la question posée par le sujet ;
- Prendre le temps de lire plusieurs fois le sujet pour en extraire tous les termes clés, identifier les concepts, les notions, les qualificatifs et/ou les mots de liaison afin de traiter le sujet dans sa totalité. Repérer et structurer l'usage à faire des données contextuelles. Relire chaque partie au fur et à mesure afin de prendre en compte tout au long du devoir le fil rouge déterminé lors de l'introduction ;
- Mobiliser les références et construire les illustrations afin de compléter le raisonnement. À cet égard, il est attendu une actualisation des références qu'elles soient institutionnelles ou issues de la recherche en EPS ou en Sciences et techniques de l'intervention ;
- Adapter et varier les illustrations à la spécificité du sujet ;
- Organiser le questionnement à partir de trois ou quatre questions révélatrices de l'ensemble des interrogations du/de la candidat.e au regard du sujet. Le questionnement conduit à mettre en avant les différents blocs du sujet ;
- Proposer une problématique qui sera le résultat de la mise en tension des termes, véritable fil conducteur du développement. La problématique n'est ni une reformulation du sujet ni une paraphrase de celui-ci. Elle doit faire émerger des solutions suite à un problème professionnel posé. Ce dernier est le plus souvent explicite mais peut amener à une réflexion plus élargie autour d'un enjeu éducatif macroscopique ;
- Présenter un plan cohérent, logique et organisé à partir des réponses pertinentes au regard du sujet posé. Le plan est ensuite mis en œuvre dans le développement ;
- Utiliser des éléments de transitions entre les parties ou les paragraphes afin de visualiser clairement la cohérence du développement et de la réflexion ;
- Développer une argumentation explicite en apportant des preuves référencées et des illustrations contextualisées où l'enseignant agit en interaction avec les élèves dans un contexte spécifié. La dimension professionnelle (posture, contenus, gestion de classe) doit être visible et crédible dans les choix des illustrations ;

- Veiller à équilibrer les différentes parties, à ne pas privilégier l'introduction au dépend de la conclusion ;
- Prévoir un temps suffisant pour formaliser une conclusion consistante.

Le jury conseille aux candidat.e.s d'éviter de :

- Proposer des problématiques de type reformulation du sujet sans mise en perspective du problème professionnel ;
- Utiliser des stratégies de valorisation de connaissances au dépend du raisonnement ;
- Utiliser des plans standardisés ;
- Formuler des annonces dans l'introduction non développées par la suite (effets d'annonce) ;
- Retranscrire des blocs argumentaires censés répondre à tous les types de sujets ;
- Présenter des parties déséquilibrées ou non achevées ;
- Bâcler la conclusion.

Enfin, le jury conseille aux candidat.e.s de :

- Comprendre et s'appuyer sur la logique d'évaluation des devoirs ;
- S'entraîner à partir de sujets variés tant au plan de la formulation qu'au plan du problème professionnel identifié ;
- Travailler sur l'ensemble des items du programme du CAPEPS ;
- Croiser les items pour alimenter l'argumentation ;
- S'approprier l'essence et le sens des données institutionnelles relatives à l'EPS et au système scolaire, en particulier les nouveautés ou évolutions majeures ;
- Ouvrir le sujet sur le niveau scolaire (collège ou lycées) non évoqué dans le sujet (logique de parcours) ;
- Faire de leur stage un lieu de mise à l'épreuve de l'articulation entre les connaissances académiques et professionnelles issues de leur cursus universitaire et l'enseignement à travers les situations d'interactions éprouvées avec les élèves. De ce point de vue, les situations d'enseignement réellement vécues nourrissent le questionnement et les illustrations. Leur analyse distanciée donne du sens à la mobilisation des connaissances théoriques pour éclairer et approfondir l'argumentation. Elles autorisent également la construction, après expérimentation d'un répertoire de situations concrètes, contextualisées et adaptées à un public. L'appui sur un contexte particulier demandé dorénavant dans les sujets n'en sera que plus aisé ;
- De varier, cibler et réactualiser les références apportées (institutionnelles, théoriques, scientifiques...).

5. PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION : ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

5.1. DÉFINITION, ORGANISATION DE L'ÉPREUVE

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

5.1.1. Organisation de l'épreuve

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

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

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

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

5.1.2. Le sujet de l'épreuve

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

5.1.3. Le contexte

Les informations sur le contexte sont très synthétiques. Sont indiqués : le type d'établissement, la classe, la place de la leçon que le.la candidat.e doit présenter dans le cycle d'APSA ou la séquence d'apprentissage, la durée effective de la leçon est de 1h30 (exceptée pour la natation : une heure). Pour le lycée, la compétence attendue pour le niveau de classe correspondant aux programmes en vigueur est indiquée dans le sujet ; pour le collège, la compétence proposée par l'enseignant ainsi que les attendus de fin de cycle sont également précisés.

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

5.1.4. La question

Pour la session 2017, la question était la suivante :

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

« » (Un élément prélevé au niveau du projet d'établissement, ou du projet d'EPS. Cet élément peut être référé à un domaine du S4C).

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

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

5.2. EXPLICITATION DE LA QUESTION

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

« Enseignant dans cet établissement »

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

D'autres compétences professionnelles sont également interrogées :

En lien avec la leçon :

- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation (disciplinaire et général) ;
- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage ;
- Maîtriser les savoirs disciplinaires ;
- Prendre en compte la diversité des élèves ;
- Evaluer les progrès et les acquisitions (de toute nature) ;
- En lien avec son action au sein de la communauté éducative ;
- Coopérer au sein d'une équipe (disciplinaire et interdisciplinaire) ;
- Contribuer à l'action de la communauté éducative ;
- Coopérer avec les partenaires de l'école ;
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ;
- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier.

Il est attendu du.de la candidat.e qu'il.elle définisse les deux éléments de la question de façon à les mettre en tension et à les articuler au regard du caractère singulier du contexte. L'extraction conjointe d'informations saillantes, issues du dossier papier et de la vidéo, justifie ces propositions singulières : le.la candidat.e est ainsi amené.e à se positionner en interrogeant la pertinence des deux éléments au regard du contexte.

Ce positionnement devra s'inscrire à tout moment dans une posture éthique et responsable, montrant que le.la candidat.e conçoit ses actions au sein de l'établissement en cohérence et en convergence avec les autres acteurs de la communauté éducative.

« Vous concevrez »

Le.la candidat.e dispose de trois heures de préparation pour construire une leçon en lien avec un projet de formation disciplinaire dont il est à la fois architecte et maître d'œuvre. Celui-ci ne peut ni se confondre avec les finalités de l'E.P.S. qu'il recherche, ni se limiter à un objectif de leçon. Il doit être adapté aux caractéristiques des élèves du dossier, pris dans leurs contextes éducatif, social et culturel. Il doit également mettre en tension les deux éléments du sujet : complémentarité, interdépendance, relations de cause à effet... En conséquence, le projet de formation disciplinaire doit révéler sans équivoque les choix opérés par le.la candidat.e.

Il doit montrer au jury sa capacité à exploiter ses connaissances acquises en formation initiale et ses expériences en établissement au service de choix argumentés, à partir de l'ensemble des informations du contexte (dossier papier et vidéo).

Il est attendu que le.la candidat.e s'appuie simultanément sur :

- Les exigences de formation des programmes de la discipline (ensemble des compétences, des attendus de fin de cycle) et du S4C (pour le collège)
- L'analyse des acquis et des besoins des élèves, en exploitant notamment les éléments saillants

de la vidéo, tant sur les plans moteur que méthodologique ou social.

Le jury évalue la capacité du.de la candidat.e à concevoir un projet de formation disciplinaire explicite :

- Qui s'organise sur deux dimensions, diachronique (la leçon, le cycle, l'année, le cursus, les continuums inter-cycles) et synchronique (les démarches, stratégies pédagogiques interdisciplinaires, opérationnalisation des priorités nationales et des dispositifs institutionnels...) ; il s'agit bien d'une proposition qui doit contribuer à la construction du parcours de formation de l'élève.
- Et qui intègre des dispositifs d'apprentissage.

Le degré d'adaptation de ce projet de formation au contexte proposé dans la question est un élément d'appréciation et de discrimination des candidat.e.s.

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

La question posée invite le.la candidat.e à « concevoir une leçon en lien avec un projet de formation disciplinaire élaboré à partir de deux éléments » prélevés dans le dossier. La nature de ces éléments est toujours référée à des valeurs éducatives qui fondent le parcours citoyen d'un élève au sein d'un établissement mais également à des éléments de la loi de refondation de l'école, en particulier le socle commun de connaissances, de compétences et de culture – décret du 31/03/2015.

Le premier élément se réfère aux priorités fixées par l'établissement (projet d'établissement, projet EPS, S4C) pour l'ensemble de la communauté des élèves. Le deuxième élément est issu de la classe (caractéristiques des élèves, projet de la classe ou de cycle d'APSA ou séquence d'apprentissage).

Ces deux éléments, structurant la formulation du projet de formation, servent de points d'appuis à la conception de la leçon. Ils doivent obligatoirement être pris en compte par le.la candidat.e au regard des besoins d'apprentissage des élèves. Ils induisent des mises en relation claires, explicites et synthétiques : choix didactiques et stratégies pédagogiques qui s'opérationnaliseront à différents niveaux :

- Dans la situation d'apprentissage détaillée ;
- Dans la leçon présentée ;
- Au sein du cycle d'APSA ou de la séquence d'apprentissage ;
- A l'échelle d'une année, du cycle de consolidation et/ou d'approfondissement, dans la liaison inter-cycles et/ ou sur l'ensemble de la scolarité ;
- Dans le cadre de dispositifs transversaux.

Il s'agit bien ici, pour le.la candidat.e, de montrer l'intégration de la leçon dans son projet de formation disciplinaire.

« Vous détaillerez au moins une situation d'apprentissage »

La ou les situation(s) détaillée(s) doit (vent) être éclairée(s) et justifiée(s) au regard du projet de formation et du contexte. Le.la candidat.e ne peut cependant faire l'économie d'insérer cette situation dans la cohérence globale de la leçon, et ce dès l'échauffement, traduisant une articulation réfléchie des situations. Une présentation de la leçon complète est attendue, au-delà de la seule situation zoom.

« Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques »

Le.la candidat.e doit démontrer clairement comment son projet de formation est mis en œuvre dans la leçon. Il doit notamment faire état de prises de position argumentées n'hésitant pas à se positionner en continuité et/ou en rupture avec les propositions précédentes.

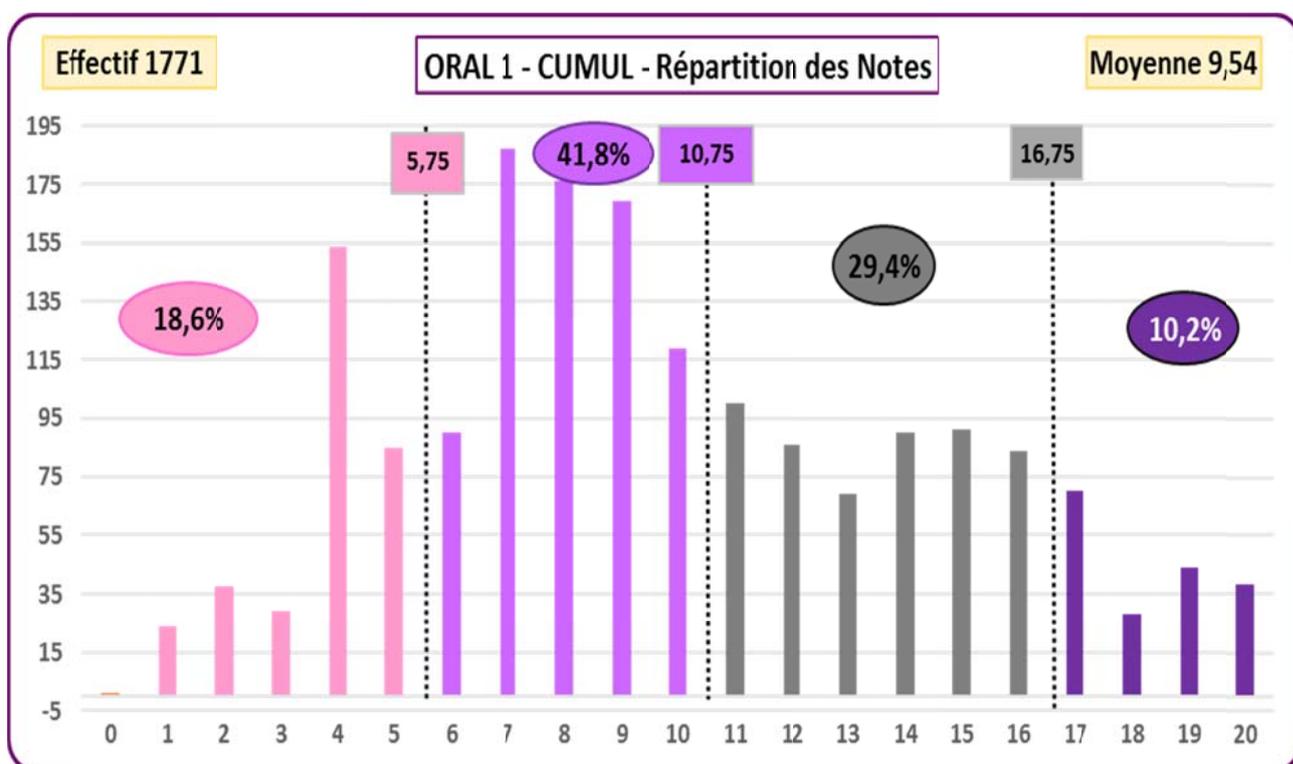
Pour justifier ses propositions, l'analyse des acquis et des besoins des élèves dépasse la simple description des comportements observés dans la vidéo ; cette analyse suppose une capacité de lecture de la motricité des élèves mise en lien avec les problèmes caractéristiques du champ d'apprentissage ou de la compétence propre. La formulation d'hypothèses explicatives au regard de l'ensemble des ressources mobilisées par les élèves permet ensuite de déterminer puis hiérarchiser les transformations à engager. Le.la candidat.e doit formuler de façon explicite les repères à faire construire aux élèves, de manière à clarifier les progrès escomptés sur les plans moteur, méthodologique et social.

Le jury évalue la capacité du.de la candidat.e à expliciter, justifier, argumenter ses choix, à les compléter ainsi que son aptitude à analyser et discuter les alternatives qui lui ont été soumises pour enrichir ses propositions au cours de l'entretien.

Le jury apprécie la pertinence des connaissances mobilisées par le.la candidat.e, ainsi que son éthique professionnelle, sa réactivité et sa capacité à interagir avec lui (capacité d'écoute, clarté de la réflexion, précision du vocabulaire).

5.3. NIVEAU DE PRESTATION DES CANDIDAT.E.S

Répartition des notes par niveau d'évaluation



5.3.1 Prestations de niveau 1

Les candidat.e.s de ce niveau ne répondent pas aux attentes de l'épreuve. L'approche est décontextualisée, les propositions sont formelles ou génériques, voir irréalisables.

Le projet de formation disciplinaire est soit absent, soit très peu évoqué ou reprend les éléments de la question sans les exploiter ; ceux-ci sont parfois même contournés ou oubliés.

L'articulation de la leçon et du projet de formation est inexistante.

La leçon repose sur des situations d'apprentissage proches de la simple mise en action des élèves avec des exercices totalement inadaptés aux caractéristiques contextuelles.

Les transformations, motrices et /ou méthodologiques et sociales, sont ici absentes.

La compétence propre ou la logique du champ d'apprentissage n'est pas respectée, l'activité support de la leçon peut même être complètement ignorée. Les candidat.e.s peuvent également reprendre intégralement la leçon précédente sans apport supplémentaire permettant des transformations chez les

élèves.

Par ailleurs, les candidat.e.s les plus faibles présentent des propositions irréalisables voire irrecevables, qui ne génèrent pas d'apprentissage moteur ou qui sont exclusivement centrées sur les CMS.

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

5.3.2. Prestations de niveau 2

Projet de formation disciplinaire et leçon témoignent d'une approche juxtaposée ; les transformations motrices et/ou méthodologiques et sociales restent implicites.

Les deux éléments de la question sont peu définis, peu exploités ou de manière déséquilibrée. Leur articulation avec les contenus proposés reste formelle.

Les dispositifs d'apprentissage existent sans contenu identifié. Les apprentissages sont considérés comme allant de soi dans le cadre de la situation proposée : Le.la candidat.e tombe dans la « magie de la tâche ». Les transformations visées sont annoncées mais jamais mises en œuvre au sein de la leçon.

De ce fait, le jury peine à identifier la valeur ajoutée des propositions.

Les enjeux plus transversaux sont difficiles à appréhender en dépit de la sollicitation du jury. La plus-value que peut apporter la discipline EPS au sein d'un EPLE au service de la réussite globale des élèves n'est pas explicitée. Le projet de formation disciplinaire est envisagé sur du court terme : leçon, séquence d'apprentissage ou cycle d'APSA, année mais rarement au-delà...

5.3.3. Prestations de niveau 3

Le.la candidat.e propose une leçon articulée avec le projet de formation. Ce dernier est envisagé à plus ou moins long terme et/ou de manière plus ou moins transversale. Les deux éléments de la question sont définis, mis en relation et débouchent sur quelques opérationnalisations.

Les quelques transformations envisagées sont adaptées aux élèves grâce à l'analyse des différents éléments du dossier et de la vidéo ainsi qu'à l'identification de contenus explicites.

On visualise le fonctionnement de l'enseignant, des élèves et de l'APSA dans les propositions de manière globale mais explicite. Cependant, les régulations restent confuses ou génériques.

Les candidat.e.s sont capables de justifier les dispositifs d'apprentissage de façon explicite et adaptée en les reliant en partie au projet de formation. Ils organisent l'apprentissage des élèves sur les deux versants (moteur, méthodologique et social). Les candidat.e.s mettent en relation les contraintes qu'ils proposent dans le dispositif avec les apprentissages visés.

Les enjeux du système éducatif sont connus pour justifier le projet de formation ; des priorités sont repérées et exploitées dans le cadre des propositions émises par le.la candidat.e

5.3.4. Prestations de niveau 4

Les candidat.e.s construisent leur exposé et leurs réponses en mettant en tension les deux éléments de la question en lien avec le dossier et la vidéo. Le projet de formation est élaboré de façon systémique et justifié, dans une dimension professionnelle, individuelle et collective. Il est envisagé à la fois de manière synchronique et diachronique, traduit en propositions concrètes et variées.

La leçon apporte une plus-value à la formation des élèves en proposant des différenciations pertinentes et des régulations. Les transformations engagées chez les élèves sont explicites, articulées entre elles (motrices, méthodologiques et sociales) et envisagées de manière évolutive.

Les élèves à besoins particuliers font l'objet d'une plus grande attention à l'aide de régulations explicites et adaptées, ce qui révèle une posture éthique appréciée du jury.

Les candidat.e.s sont perçu.e.s par le jury comme des acteurs.trices engagé.es dans la mise en œuvre des valeurs républicaines de l'école : ils peuvent construire des liens entre les différents niveaux de l'enseignement de l'EPS et avec les autres disciplines. Les candidat.e.s connaissent les priorités du système éducatif national, ils sont capables de montrer comment leurs propositions s'inscrivent dans ces orientations et leur permettent d'optimiser le projet de formation.

Le.la candidat.e est en capacité de mobiliser l'ensemble des connaissances acquises en formation initiale au profit des compétences préprofessionnelles recherchées par l'épreuve.

5.3.5. Eléments d'appréciation complémentaires

Il est attendu du.de la candidat.e qu'il.elle fasse preuve d'écoute afin d'instaurer un véritable dialogue professionnel avec le jury. Le discours est engagé et cohérent, le vocabulaire employé est clair et adapté. Le.la candidat.e sait se montrer réactif.ve aux questions du jury.

Le.la candidat.e doit également faire preuve de lucidité et de prise de recul sur ses propositions, en s'emparant du questionnement du jury pour, si nécessaire, nuancer son propos ou le défendre avec pertinence.

Enfin, le.la candidat.e est amené.e à mobiliser à bon escient des connaissances diverses (institutionnelles, scientifiques, empiriques, didactiques, pédagogiques, etc...) pour gagner en pertinence et tente de les opérationnaliser dans ses propositions.

5.4. CONSEILS AUX CANDIDAT.E.S

Le jury invite les candidat.e.s à :

- Respecter les valeurs éthiques de l'école et les traduire en propositions concrètes.
- Définir les éléments de la question et, en lien avec le contexte, à problématiser le sujet, à opérationnaliser leurs choix dans des propositions concrètes.
- S'appuyer sur les deux éléments de la question pour définir des filtres de lecture du dossier et de la vidéo afin de mieux diagnostiquer l'activité des élèves.
- Opérer des choix ciblés à partir d'éléments contextuels saillants pour formuler un projet de formation disciplinaire précis et pertinent et se préserver d'un projet « fourre-tout »...
- Articuler la leçon au projet de formation dans une temporalité courte (la leçon, le cycle d'APSA ou la séquence d'apprentissage), mais également plus longue (année, cycle, cursus scolaire), et en lien avec des enjeux transversaux.
- Exprimer clairement les acquisitions visées par leurs dispositifs d'apprentissage, d'un point de vue à la fois moteur, méthodologique et social ; mettre en évidence les variables et contraintes sur lesquelles jouer pour provoquer ces acquisitions.
- Réfléchir et questionner l'utilité des rôles sociaux, des outils mobilisés par les élèves, pour qu'ils constituent une aide réelle aux apprentissages.
- Recentrer l'exposé sur l'articulation de la leçon dans le projet de formation et la proposition d'apprentissages efficaces et réellement contextualisés.
- Exploiter les périodes de stages prévues durant leur formation initiale pour se familiariser avec le fonctionnement d'un établissement et vivre une démarche d'enseignement dans un contexte institutionnel réel et singulier.
- Enrichir sa connaissance des différents contextes d'enseignement par le partage d'informations, d'expériences entre pairs pour mieux connaître les différents publics et leurs spécificités.
- Mobiliser leurs connaissances théoriques acquises tout au long de leur cursus universitaire pour justifier leurs choix didactiques et pédagogiques, notamment au niveau de la transformation de la motricité des élèves. Un corpus minimal de connaissances sur les APSA du concours est indispensable, de manière à ne délaissé aucun champ d'apprentissage ou compétence propre.
- Être force de proposition. Le.la candidat.e peut éventuellement s'inscrire en rupture avec les choix initiaux ou stratégies pédagogiques du dossier, à l'aide d'un argumentaire étayé.
- Vivre des simulations en vue de proposer une prestation orale audible, présentant un niveau de maîtrise de la langue suffisant et en adoptant une posture favorable aux échanges.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

- Anticiper des stratégies de communication par la construction de media facilitant l'interaction avec le jury (schémas, tableaux, code couleurs, ...)

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

6. DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : ENTRETIEN DE SPECIALITÉ

6.1. ORGANISATION DE L'ÉPREUVE

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

Parmi ces quatre APSA, il en retient une pour être le support de la prestation physique et de l'entretien de spécialité (en athlétisme, pour l'entretien, un tirage au sort est effectué au sein du biathlon choisi par le.la candidat.e).

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

Pour l'heure de préparation le.la candidat.e dispose de : la question "générique", du sujet qui se trouve sur la tablette, du programme relatif à la scolarité obligatoire (cycle 3 et cycle 4) pour les volets 1 et 2 ainsi que du volet 3 pour l'EPS. Il dispose également des programmes et référentiels pour le Lycée voies GT et Pro, du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (BO n°17 du 23 avril 2015).

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

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

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

Vous justifierez vos choix.

Le sujet se présente sous la forme d'une fiche contexte qui précise quelques éléments relatifs à la prise de vue (établissement, classe, attendus de fin de cycle, niveau de compétence attendue, description de l'élève ou du groupe d'élèves à observer, description succincte du dispositif, indications sur le montage lui-même et la séquence vidéo elle-même. Cet ensemble a une durée qui dépend de l'APSA.

La vidéo présente un ou des élèves lors d'un moment de pratique physique en EPS, ou lors d'un entraînement en Section Sportive Scolaire ou à l'Association Sportive ou en compétition UNSS, ou bien

encore en enseignement facultatif ou de complément.

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

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

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

6.2. ENJEUX DE L'ÉPREUVE

Les compétences préprofessionnelles attendues sont :

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

Ces compétences sont appréciées à partir d'un certain nombre d'attentes sur :

- L'observation et l'analyse des comportements d'élèves en activité physique et le choix des axes essentiels de progrès. L'appui sur des comportements réellement observés dans la séquence vidéo et présentés au jury à l'aide de la tablette reste une attente forte de l'épreuve.
- La proposition d'un projet d'intervention qui visera des acquisitions pertinentes et cohérentes au regard des éléments remarquables de la vidéo. Ces acquisitions sont présentées de manière explicite, à travers un projet d'intervention qui permet ensuite de situer une ou des situations d'apprentissage dans un continuum plus large (avant /après).
- La projection de son exercice professionnel dans des contextes prévisibles et liés à son activité de spécialité. Les séquences vidéo portent sur des élèves de la 6ème à la terminale, correspondant aux attendus de fin de cycle 3 et 4 pour le collège et aux niveaux 3, 4 et 5 de compétence attendue pour le lycée. Ces séquences sont filmées pendant des cours d'EPS, des

séquences d'AS / UNSS, en enseignement facultatif ou de complément ou encore en section sportive scolaire. Des élèves au comportement moteur sortant de l'ordinaire au regard de leur niveau de classe peuvent donc être indiqués comme "sujet" au.à la candidat.e. Leur niveau de pratique est alors estimé par le jury et proposé dans la fiche contexte.

- La prise en compte des nouveaux programmes de la scolarité obligatoire et l'intégration explicite des domaines du Socle Commun dans ces programmes (cf volet 2). Leur mise en œuvre a été questionnée systématiquement par le jury quel que soit le sujet traité (collège ou lycée).
- La formulation d'un objectif ou d'une compétence qui s'insère dans le cursus (attendu de fin de cycle au collège) qui reflète le niveau constaté du ou élèves.
- La conduite d'une réflexion à propos du métier d'enseignant en s'appuyant sur l'expertise développée dans son APSA de spécialité. Il s'agit de se situer dans le cadre des fonctions de l'école, au sein d'un EPLE, d'une équipe et de construire un enseignement, de le discuter et enfin d'interagir.

Les compétences préprofessionnelles attendues reposent également sur ces trois points :

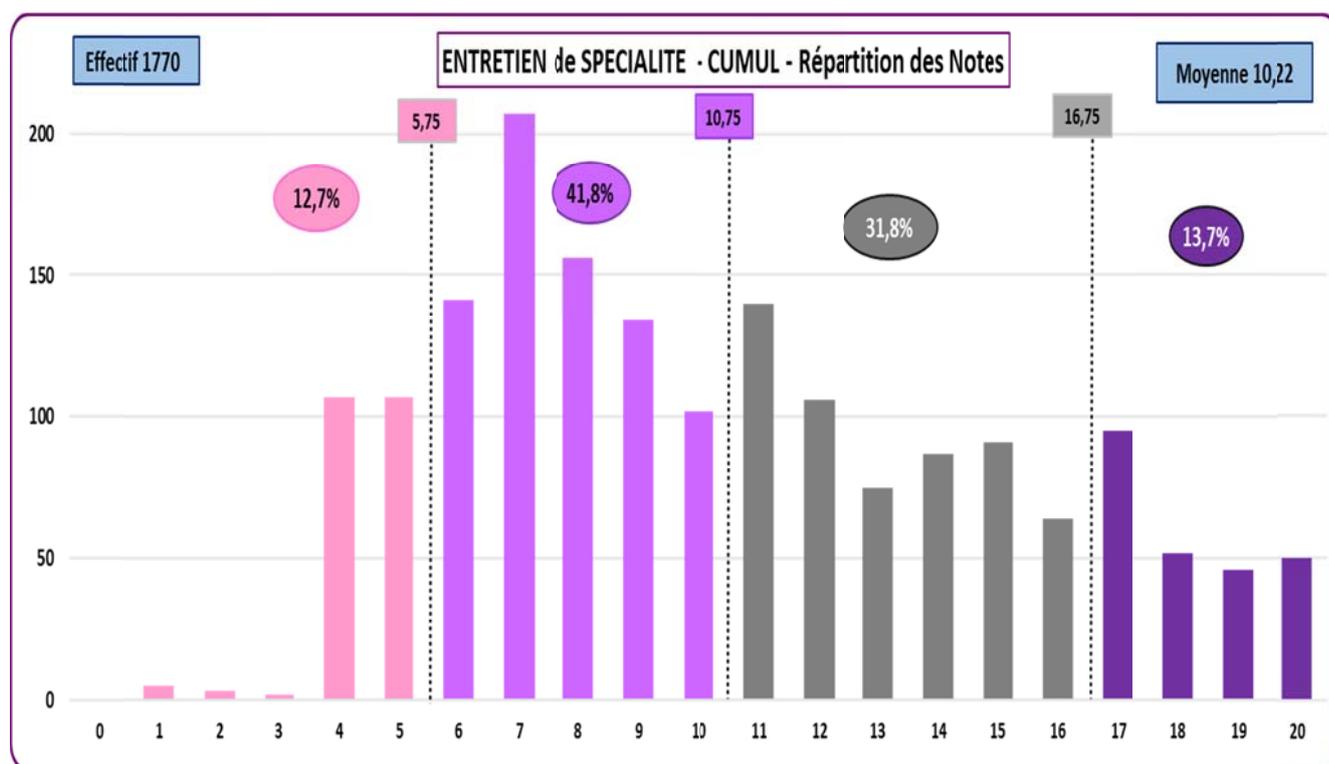
- La curiosité professionnelle (**Se projeter**) :
Le.la candidat.e, futur.e professeur.e d'EPS, peut-il.elle commencer à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ?
Le jury positionne les prestations d'un.e candidat.e qui conçoit son action de manière individuelle avec des connaissances institutionnelles, scientifiques et culturelles fragiles vers un.e candidat.e qui exploite l'ensemble de ces éléments avec pertinence.
Le.la candidat.e apporte une plus-value à l'équipe pédagogique par une démarche de développement professionnel.
- La prise de position (**Convaincre**) :
Le.la candidat.e peut-il.elle se positionner et justifier ses différents choix importants ?
Le jury positionne les prestations d'un.e candidat.e évasif.ve incapable de justifier ses choix à un.e candidat.e convaincant.e, étayant son argumentation de connaissances multiples.
Le.la candidat.e organise son propos sur la base d'éléments hiérarchisés et pertinents.
- La nature du dialogue (**Communiquer**) :
Le.la candidat.e permet-il.elle l'installation d'un échange de nature préprofessionnelle ?
Le jury positionne les prestations d'un.e candidat.e hésitant.e et maladroit.e dans sa

communication avec le jury à un.e candidat.e qui s'exprime clairement, utilisant les différentes fonctionnalités de la tablette au service d'une discussion professionnelle enrichie

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

6.3. QUELQUES DONNEES STATISTIQUES

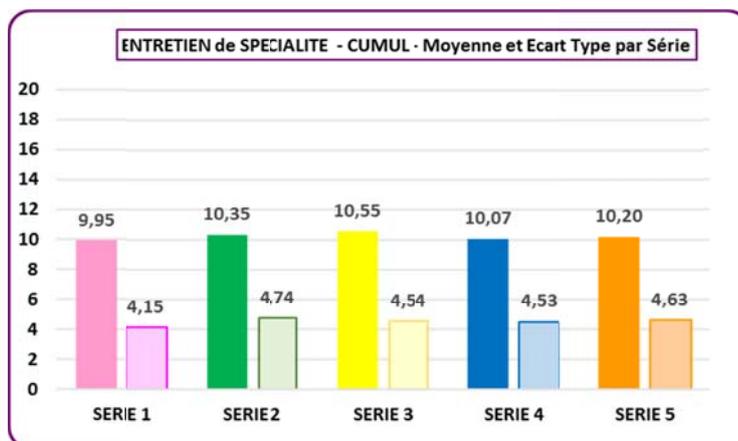
6.3.1. Répartition des notes dans l'épreuve d'entretien de spécialité :



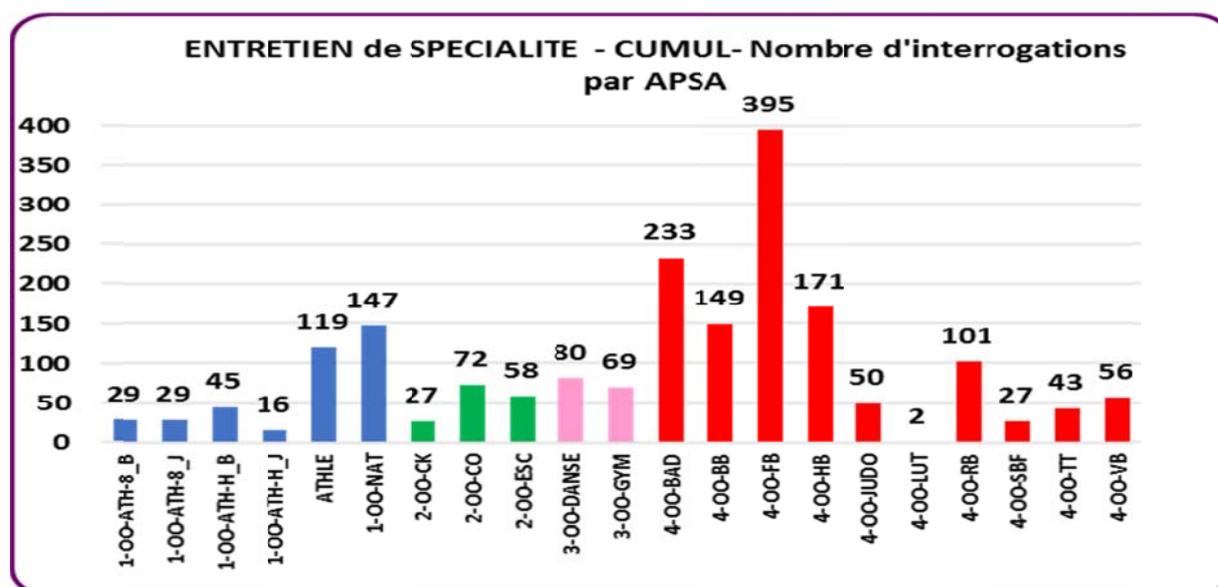
La moyenne de 10,22 est satisfaisante et la distribution des notes témoigne d'une répartition des candidat.e.s au sein des quatre niveaux de prestation identifiés par le jury et illustrés plus loin dans ce rapport.

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

L'écart type est important pour l'ensemble des notes de l'épreuve (4,52) et pour chaque série (de 4,15 à 4,74). Il est régulier et témoigne de la capacité du jury à discriminer de manière importante les candidat.e.s sur toute la durée du concours.

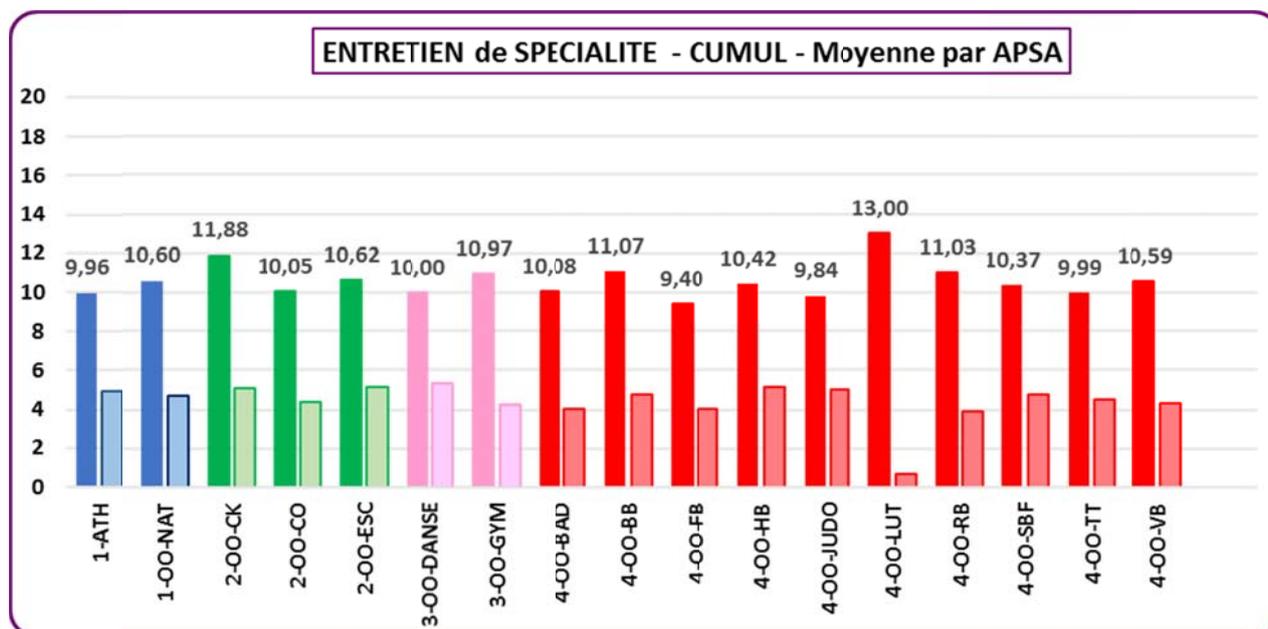


6.3.3. Le choix des candidat.e.s par activité :



La CP4 (CA4) continue à être très largement choisie avec des activités telles que le football et le badminton qui attirent de très nombreux.ses candidat.e.s qui ne sont, d'ailleurs, toujours pas tous des spécialistes de ces activités. La CP1 (CA1), malgré une baisse d'effectif en athlétisme, arrive ensuite et, comme les années précédentes les CP (CA) 2 et 3 sont moins choisies. Ce tableau des effectifs par activité permet de relativiser les écarts entre APSA du tableau suivant.

6.3.4. Les moyennes par APSA :



Les écarts de moyennes constatés entre APSA sont à relativiser au regard des effectifs de candidat.e.s interrogé.es, par exemple la moyenne en CK de 11,88 ne concerne que 27 candidat.e.s alors que le 9,40 de moyenne en Football en concerne 395. La moyenne de cet entretien se situe à 10,22. On peut constater que 10 APSA sur les 17 du concours se situent au-dessus de la moyenne de l'épreuve.

6.4. NIVEAU DE PRESTATION DES CANDIDAT.E.S

Les jurés se prononcent à l'issue du passage de chaque candidat.e sur les éléments de compétences repérés. Ceci permet d'attribuer à la fin de l'entretien une note qui participe à l'obtention d'un "passeport pour l'alternance", du point de vue de cet oral.

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

Chacun de ces niveaux présentés ci-dessous est accompagné d'exemples issus des interrogations de cette année. Ces exemples n'ont pas valeur de modèle et ne trouvent leur pertinence qu'au regard du contexte et de la vidéo proposés dans le cadre d'un sujet singulier.

6.4.1. NIVEAU 1 : les compétences préprofessionnelles sont très insuffisantes, voire absentes.

A. Descriptif générique du niveau 1 :

Le.la candidat.e fait une lecture superficielle voire erronée de la motricité de l'élève, sans cadre d'analyse et sans indicateur. Le projet d'intervention est inadéquat et les objectifs de transformation ne sont pas définis.

Le.la candidat.e n'identifie pas le(s) problème(s) rencontré(s) par les élèves. Cela se traduit par des propositions didactiques inadaptées et peu articulées. Une certaine pauvreté, voire une absence de contenu est identifiée, même si la situation peut être réalisable. Celle-ci ne permet pas d'apprentissage mais place l'élève en situation d'activité. En dépit du questionnement, les réponses ne sont toujours pas adaptées. C'est un.e candidat.e qu'on imagine difficilement concevoir et organiser les conditions d'apprentissage d'un élève. Il ne prend pas position et fait preuve de peu de curiosité professionnelle.

On retrouve également, à ce niveau de prestation, des candidat.e.s qui, sans mettre en danger les élèves, ont des difficultés à convaincre leur jury de la pertinence et de la faisabilité de leurs propositions. Ces dernières ne s'inscrivent pas dans la réforme du collège. Leurs analyses sont plaquées et sans rapport avec la vidéo observée. Le.la candidat.e est parfois capable de se rendre compte de ses erreurs sans pour autant y remédier de manière réfléchie.

Pour les plus mauvaises prestations, les indicateurs d'irrecevabilité correspondent à des problèmes d'éthique avérés, de mise en danger des élèves, d'irrespect envers le jury et/ou par un manque total de connaissances au service des apprentissages et du système éducatif.

B. Illustrations dans différentes APSA :

En Athlétisme :

Le.la candidat.e décrit un élève en javelot de niveau 1 en se focalisant sur la phase de double appui sans relever la tenue de l'engin, le trajet moteur du bras. Le problème rencontré n'est pas identifié. Il ne connaît pas les principes d'efficacité d'un lancer de javelot.

Le.la candidat.e propose un travail de double appui sans proposer un projet d'intervention sur le bras lanceur. La situation est inadéquate au regard du problème identifié. Les situations proposées sont de simples mises en activité sans contenus d'enseignement.

En Danse

Pour un groupe d'élèves en fin de cycle 4 (en classe de 3^{ème} dans le cadre d'une présentation en fin de leçon). Les élèves utilisent une motricité quotidienne, sans nuance d'énergie et de temps, avec très peu

d'engagement corporel. Le.la candidat.e ne repère pas cet axe de transformation prioritaire et s'engage dans un projet d'intervention visant à améliorer uniquement les relations entre danseurs.

En Gymnastique sportive

Le.la candidat.e identifie des hypothèses ne correspondant pas au problème de l'élève :

Exemple « une surcharge cognitive » identifiée comme problème prioritaire pour un élève qui fléchit les bras durant un enchaînement aux barres asymétriques.

En Badminton :

La lecture de la motricité est erronée, elle ne prend que peu en considération les données biomécaniques et les candidat.e.s n'appréhendent pas efficacement les hypothèses explicatives du comportement observé. La lecture des conduites d'élèves ne s'appuie pas sur des cadres d'analyse formalisés et n'envisage que les aspects négatifs des prestations (lecture en termes de manque chez les élèves).

Exemple : élève constamment en retard sur les volants car ses déplacements ne sont pas effectués en pas chassés (vision techniciste de l'activité n'investiguant pas des hypothèses bio informationnelles et /ou cognitives).

En Tennis de Table :

Le.la candidat.e se focalise exclusivement sur l'action sur la balle en occultant tous les paramètres tels que : intentions, espaces de jeu, trajectoires, émotions. Le.la candidat.e se contente de décrire de manière globale le geste (attaque coup droit par exemple) sans indicateurs précis.

En Handball :

Le.la candidat.e décrit la vidéo de manière exclusivement chronologique (*par exemple : « ils font une passe, puis un dribble, puis... »*) sans observables précis. Il ne parvient pas à dégager un projet d'intervention en lien avec les conduites typiques décrites.

Nous retrouvons également ici les candidat.e.s qui tentent d'améliorer une ressource qui n'est pas déficiente à la lecture de la vidéo (*exemple, le.la candidat.e devrait traiter le problème du « jeu en lecture », dans le choix de passer ou dribbler, et il se focalise sur le renforcement moteur du dribble ou de la passe...ex : armé du bras*)

Le.la candidat.e présente un très faible niveau de connaissances sur l'APSA et utilise un vocabulaire culturellement inapproprié (*exemple, pour un sujet en défense en cycle 4, il n'évoque à aucun moment l'intention de récupération qui doit organiser le projet collectif défensif ; il confond le « décalage » avec le « flottement » ; il ne connaît pas la différence entre un système et un dispositif défensif. (Il méconnaît les postes de jeu en attaque et la numérotation en défense placée).*

Le.la candidat.e a des difficultés à analyser le cursus en handball et méconnaît les évaluations certificatives.

Le.la candidat.e n'est pas en mesure de se positionner dans sa conception de futur enseignant, et peut se contredire dans l'entretien.

Pour justifier les propos, la tablette n'est pas au service de la démonstration, les jurés sont obligés de revenir à cette étape.

Le.la candidat.e présente un projet d'intervention incohérent ou irréaliste ne permettant pas de faire progresser la motricité des élèves, ou en décalage complet avec le niveau des élèves. *Par exemple, il propose une situation de référence en 6 contre 6 + GB pour des élèves de cycle 3 ayant des difficultés à prendre de l'information, ou alors il propose une situation en terminale N4 cherchant à récupérer la balle en défense homme à homme demi-terrain.* Un ou des éléments caractéristiques des situations en handball ne sont parfois pas articulés (partenaires / adversaires / balle / cible).

Le.la candidat.e n'est pas en mesure de repérer explicitement ce que l'élève apprend et comment il peut progresser à travers les situations. *Par exemple : il annonce une situation travaillant sur les « principes du démarquage », mais n'est pas en mesure de les donner sous forme de contenus d'enseignement.*

Les propositions faites n'aboutissent à l'évidence pas à un réel apprentissage. Les critères d'évaluation et de réussite sont souvent absents. Les variables ne sont pas envisagées. Le seul référent des apprentissages est la répétition, mais celle-ci n'est jamais guidée.

Les domaines du socle commun sont simplement évoqués sous forme de catalogue ou absents dans le projet d'intervention.

Le.la candidat.e témoigne d'une méconnaissance des différentes fonctions de l'enseignant d'EPS. Il n'est pas possible d'attester d'une posture « préprofessionnelle », d'une prise de position ou d'une réelle réflexion sur le métier d'enseignant d'EPS dans un EPLE ou en tant que spécialiste du handball (*par exemple, il est incapable d'identifier la place du handball au sein de la CP4*). Par ailleurs le projet à moyen terme (séquence d'apprentissage) et / ou long terme (cursus) n'est pas envisagé. Et lorsqu'il est évoqué par le jury, les réponses ne sont envisagées qu'au regard de formes de jeu et de principes très généraux.

Propositions irrecevables :

- Le.la candidat.e ne parvient pas à dégager un projet d'intervention adapté au niveau des élèves même aidé par le jury.
 - Il.elle présente une méconnaissance manifeste de l'activité : Il ne maîtrise pas le vocabulaire spécifique, ne connaît pas la logique de construction des compétences attendues en handball et est incapable de proposer une analyse en termes de rapport de force).
 - Le.la candidat.e n'utilise pas un langage approprié et reste fermé à l'échange.
 - Le.la candidat.e ne perçoit pas le problème de sécurité au sein d'une situation : il est incapable de
-

fournir les consignes de sécurité aux élèves (*par exemple, les principes pour réaliser correctement une neutralisation*).

- Même aidé par le jury, le.la candidat.e ne présente à aucun moment un élément susceptible de faire progresser les élèves dans leur motricité.
- Un réel problème d'éthique apparaît (*par exemple, au regard de la mixité ou du handicap*).

En Rugby :

La peur du contact associée à une situation unique de plaquage fermée et non évolutive (un contre un, avec un plaqueur à genoux qui répète un geste de plaquage sans aucune variable et sans incertitude), nous semble être un observable de ce niveau).

La vidéo montre des conduites typiques et la situation proposée rajoute des difficultés motrices et cognitives à l'élève le mettant particulièrement en échec, sans remettre en causes les conditions de sécurité.

Propositions irrecevables :

Le.la candidat.e propose le jeu du « béret » départ face à face avec une grande distance de charge.

Le jury tient à souligner que l'éthique liée à l'enseignement de l'EPS a été respectée.

6.4.2. NIVEAU 2 : Les compétences préprofessionnelles sont repérées.

A. Descriptif générique du niveau 2 :

Le.la candidat.e effectue une lecture descriptive de la motricité et ne parvient pas à faire le lien entre les causes et conséquences. Le projet d'intervention se limite à des situations descriptives (Pas de contenu, pas de critère de réalisation et de réussite, dispositif non adapté, "magie de la tâche"). Les quelques connaissances sur la spécialité restent très théoriques, elles sont difficiles à exploiter dans une mise en œuvre pédagogique car faiblement maîtrisées. La posture est recevable mais le.la candidat.e ne sera pas force de propositions.

A ce niveau, le.la candidat.e propose une analyse incomplète de la vidéo. Par rapport à l'extrait observé, le.la candidat.e va se focaliser uniquement sur certaines ressources ou problèmes, qu'il considère comme prioritaires (*par exemple uniquement affectives pour la danse*) mais pas des plus pertinents. Ce qui contribue à proposer un projet d'intervention assez cohérent, mais parcellaire, au regard de l'enseignement de l'activité-support. Il évoque des liens avec le Socle Commun.

Les connaissances techniques, culturelles et scientifiques sont présentes mais peu poussées voire peu maîtrisées.

Les situations restent parfois « magiques ». Les apprentissages sont des « allant de soi » et implicites.

Le.la candidat.e s'adapte et revoit certaines de ses propositions au fil du questionnement. Les réponses proposées sont souvent convenues voire formatées ou partielles. L'ouverture à d'autres contextes donne lieu à des pistes de réflexion et laisse présager une certaine curiosité professionnelle en devenir.

Le.la candidat.e propose une analyse incomplète et le problème relevé dans la vidéo reste non résolu. Son projet d'intervention met en évidence une possible évolution des élèves dans leurs apprentissages, même si cette dernière reste limitée. L'élève est « stéréotypé ». Le jury estime que l'intervention de l'enseignant proposée pourra permettre à l'élève d'être actif, certes, mais simplement « applicateur ».

B. Illustrations dans différentes APSA

En Athlétisme :

Dans la vidéo, un élève en demi-fond N1 adopte une allure irrégulière au sein d'une course et entre les différentes séries. Le.la candidat.e traite l'attitude de course de l'élève et ne fait qu'évoquer l'irrégularité des courses sans avoir calculé les vitesses de chacune d'entre elles. La mise en relation avec la VMA est inexistante.

Exemple : Méconnaissance de l'exploitation de la notion de VMA (Vitesse Maximale Aérobie), des paramètres (quantité de travail, intensité, récupération, nombre de répétition, ...) à utiliser pour proposer un projet d'intervention en demi-fond.

En Natation :

La motricité du nageur est décrite de manière générique et partielle : « ciseaux peu efficaces » « respiration non construite ».

Les différents indicateurs qualitatifs et quantitatifs ne sont pas reliés entre eux (juxtaposition d'informations) : « équilibre oblique ; prise d'information du terrien ; respiration non aquatique ».

Le.la candidat.e ne parvient pas à décrire les acquisitions du nageur.

Absence d'hypothèses ou énumération d'hypothèses sans prise de position (absence de hiérarchisation).

Les hypothèses sont rarement associées à un type de ressources (affective, cognitive, biomécanique, énergétiques)

Les connaissances scientifiques, législatives, réglementaires sont approximatives ou partielles : le.la candidat.e annonce des notions sans être capable de les expliciter (résistance négatives, surface du maître couple, portance) verbalement ou sous forme de schéma.

Le projet d'intervention n'est pas en lien avec les hypothèses explicatives.

Le.la candidat.e ne se positionne pas dans une démarche d'enseignement ; le.la candidat.e propose une intervention sur le court terme (situation) mais il n'y a pas de perspective (moyen et long terme) : il ne voit pas l'intérêt d'améliorer la brasse pour aborder ensuite le crawl dans la formation du nageur sur le cursus

Le.la candidat.e propose une situation d'apprentissage formelle ou compliquée pour le niveau de l'élève : comme le constat du problème n'est pas assez précis (problème de coordination bras/jambes ou de

symétrie pas assez explicite) le.la candidat.e propose une situation n'ayant pas d'influence positive : il suffit pour le.la candidat.e de donner une planche pour qu'il réalise le « bon » mouvement. Le.la candidat.e ne définit pas clairement la SA en termes d'objectif (pour l'enseignant, effet recherché), de but (pour l'élève), consignes, dispositif matériel, critères de réussite et réalisation) ; il ne donne pas de critères assez précis que l'élève se voit progresser. Les variables de remédiation (simplification et/ou complexification) ne sont pas exposées. Le.la candidat.e n'identifie pas d'indicateurs de transformation dans la SA. Le lien au socle est formel : le.la candidat.e évoque le domaine 1 (enrichissement de la motricité) mais ne parvient pas à décliner les 4 niveaux de maîtrise en prenant un indicateur d'acquisition.

En Canoë kayak

Le constat reste superficiel, les hypothèses sont partielles et non hiérarchisées. Elles ne permettent pas de différencier les causes des conséquences : Le.la candidat.e perçoit un déséquilibre qu'il attribue à un problème de propulsion alors qu'il s'agit d'un manque de dissociation souvent lié à l'utilisation des calages de l'embarcation.

Les critères de réussite ne sont pas toujours clairs, voir absents. *Par Exemple le.la candidat.e propose de mieux caler l'élève dans le bateau sans préciser les calages qui peuvent avoir leur rôle dans l'équilibre, il oublie les indicateurs sur la pagaie ou éprouve des difficultés pour dire quels indicateurs, à quelle distance.*

En Escalade

Un.e candidat.e de niveau 2 va réaliser une analyse très générale de la motricité de l'élève : « il pose mal ses pieds, cherche beaucoup ses appuis » mais sans expliquer précisément ce qu'est une mauvaise pose des pieds (*en calage par exemple, ce qui empêche toute mobilité ou transfert, mais qui peut être rassurant pour un élève débutant car il a l'impression d'être équilibré sur ses appuis*) ni les conséquences sur la motricité (pas de charge du pied ni de poussée possible, donc obligation de tracter sur les mains et forte dépense énergétique).

Les hypothèses explicatives sont souvent implicites, non hiérarchisées. Le.la candidat.e peut en énoncer certaines mais ne fait pas de choix prioritaire et tente de tout résoudre dans ses situations. Le problème identifié n'est pas toujours focalisé sur la motricité, et souvent peu pertinent par rapport à la vidéo proposée.

Il en découle un projet d'intervention formel, très général : « d'un élève qui a des mauvaises poses de pieds à un élève qui va optimiser la poussée des jambes »

Les situations qui en découlent sont très souvent génériques, sans consignes précises ou configurations spécifiques de prises sur la structure : « l'élève va devoir grimper jusqu'en haut du mur pour progresser ». Très souvent, du matériel vient contraindre la motricité du grimpeur (yeux bandés, mains « menottées », matériel accroché au baudrier ou aux chaussons...) Ces situations, souvent proposées par les candidat.e.s semblent rarement pertinentes car elles contraignent encore plus la motricité d'un

élève qui est déjà en difficulté. De plus, lorsque l'on enlève les artifices de ces situations, le.la candidat.e ne parvient pas à justifier d'un réel apprentissage de l'élève. L'argumentaire du.de la candidat.e pour justifier de ses situations est faible, il éprouve des difficultés à détailler une situation qui reste magique. Lorsque plusieurs situations sont proposées, il n'existe pas souvent de cohérence temporelle entre elles, le.la candidat.e ne parvient pas à justifier l'antériorité de l'une par rapport à l'autre et vice versa.

Les critères de réalisation sont souvent globaux, tout comme le critère de réussite qui est « aller en haut, réussir la voie/ réussir le bloc ». Les variables sont très générales : « une voie plus difficile, une voie moins difficile, ou augmenter ou diminuer le nombre de prises. »

Malgré l'accompagnement du jury, le.la candidat.e ne parvient pas à rendre beaucoup plus explicite son exposé et ses contenus.

L'élève est donc un simple applicateur des consignes de l'enseignant, qui exécute une tâche souvent décontextualisée qui est censée le faire apprendre, avant d'être remis dans le contexte de la vidéo pour résoudre le problème identifié.

En Danse :

Pour des élèves de Niveau 4 en classe de Terminale : dans le cadre d'un duo, les élèves à observer se précipitent dans la réalisation et manquent d'amplitude dans leur gestuelle. Un procédé de composition prioritaire utilisé par ces élèves est le « question-réponse ». Le.la candidat.e axe de manière prioritaire son projet d'intervention sur les procédés chorégraphiques. Cette approche montre que ce dernier a occulté quelques points de l'analyse motrice et des ressources engagées. Il va bien contribuer à enrichir l'écriture chorégraphique par le biais des procédés chorégraphiques variés, mais l'évolution sur le plan moteur passe au second plan.

En Badminton :

Une lecture de la motricité qui repose sur des observables clairs et qui permettent un travail de description des comportements cohérents. En revanche, les hypothèses explicatives sont trop généralistes et ont tendance à survaloriser le versant bio-informationnel d'où des propositions de SA un peu « passe-partout » comme le « banco » qui a souvent une fonction « magique ».

Exemple : l'élève ne renvoie pas le volant quand il le reçoit en dehors de la zone centrale car l'alignement œil/raquette/volant est rompu.

Les situations d'apprentissage visent toutes à développer les capacités perceptives d'anticipation-coïncidence sans faire de référence à la notion de déplacement et de plan de frappe alors qu'un contenu moteur serait plus adapté.

En Tennis de table :

Le.la candidat.e propose un projet d'intervention générique, sans évolution ni lien direct avec la motricité de l'élève observé. Il utilise des outils comme le panier de balles ou le sur-filet sans objectifs ni

justifications cohérentes. Il évoque le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Exemple : *le.la candidat.e propose un projet d'intervention sur l'acquisition du service à effet alors que le problème identifié est celui de l'anticipation des conséquences du service dans la perspective de pouvoir anticiper le retour de service.*

En Handball

Le.la candidat.e n'est pas capable d'identifier avec précision les problèmes des élèves ou occulte des moments déterminants de la vidéo. Il reste dans le flou lors de la phase de description et d'analyse et peine à distinguer les ressources auxquelles renvoient les obstacles à la performance des élèves. *Par exemple, il évoque un problème de « prise d'information » ou de « communication » en défense en niveau 4, sans réellement l'explicitier ou l'analyser.*

Nous retrouvons également ici des candidat.e.s qui proposent une analyse essentiellement « individuelle » (*par exemple : « l'arrière est orienté latéralement, et fait la passe... »*) et n'envisagent pas le rapport de force dans sa globalité (*par exemple, quel impact des partenaires ? de la défense ?*).

Les hypothèses explicatives restent assez formelles, listées et non hiérarchisées. Toutes les ressources sont citées aux jurés, mais ne sont pas exploitées sur les SA proposées.

En effet, nous retrouvons un profil de candidat.e capable de « constater » les problèmes, mais sans être en mesure de les « décrypter ». *Par exemple : ils constatent un manque d'engagement dans l'intervalle en N4, mais ne parviennent pas à expliquer si ce problème est de nature informationnelle / cognitive / motrice).*

Le.la candidat.e présente quelques connaissances, qui peuvent rester parfois superficielles. Il a du mal à envisager le cursus de formation à court, moyen, long terme. Il peut être en difficulté pour évoquer les attendus de fin de cycle, et les compétences visées.

Les connaissances scientifiques ne sont pas mobilisées pour justifier les propos. *Par Exemple, le.la candidat.e évoque la nécessité de placer le « bras haut » pour faire une passe ou un tir, sans justifier (pourquoi).*

Les outils professionnels sont parfois évoqués mais ne sont pas au service d'un enrichissement de la motricité.

L'élève est actif mais sans réellement prendre part au processus. La plupart du temps, il ne fait qu'appliquer des « consignes » données, il ne sait pas ce qu'il apprend. L'élève ne développe souvent qu'un type de ressource et pourrait être en difficulté pour réinvestir les éléments travaillés dans une situation de jeu.

Le.la candidat.e a tendance à proposer un projet d'intervention global, composé de situations isolées faisant souvent appel à la « magie de la tâche ». *Par exemple, il met en place des « repères au sol » dans une situation d'attaque placée pour augmenter l'EJEO, mais n'est pas réellement en mesure d'expliquer à quoi ils servent dans l'apprentissage des élèves.*

Il est en difficulté pour justifier ses propositions (*par exemple, le choix de travailler en surnombre défensif*

ou le choix d'interdire le dribble dans une situation). Nous pouvons retrouver ici un profil de candidat.e qui privilégie les aspects purement « techniques » au détriment des ressources à solliciter qui apparaissent souvent grâce à une relance du jury.

Les acquisitions (connaissances, capacités, attitudes) sont rarement précisées et le.la candidat.e les relie parfois avec difficulté à la compétence attendue ou aux AFC. Les rôles sociaux sont évoqués sans réelle plus-value pour les apprentissages mais reliés avec les domaines du S4C.

Le.la candidat.e présente des connaissances fragiles le gênant pour envisager une continuité des apprentissages tout au long du cursus de l'élève. La séquence est explicitée sous forme d'une SR et le projet à long terme se réduit à un principe général. Ses propositions restent « standardisées », formatées
Exemple : il opte pour des équipes mixtes sans réellement justifier son choix ou prendre du recul sur les enjeux éducatifs).

La posture « préprofessionnelle » attendue n'est pas encore vraiment affirmée, le rayonnement dans l'établissement ne s'envisage qu'au travers d'un accompagnement insistant du jury.

En Rugby :

Le travail de la circulation du ballon dans un jeu de mouvement particulièrement difficile chez le débutant n'est envisagé que par l'intermédiaire de situations d'apprentissage de techniques de passes sans opposant.

En Volley-ball :

Le.la candidat.e lit la motricité du.de la joueur.euse et décrit les conséquences. Exemple : l'élève frappe de manière explosive, ce qui entraîne un envoi du ballon en dehors du terrain.

Il décrit ce qu'il voit successivement dans la vidéo (catalogue d'indicateurs) ou bien le cadre d'observation est incomplet et/ou plaqué. *Par exemple : une observation qui porte exclusivement sur l'organisation motrice du.de la joueur.euse et qui occulte totalement l'observation du.de la joueur.euse au sein du collectif.*

Le.la candidat.e utilise une hypothèse formelle, non cohérente pour la création de son projet d'intervention. *Par exemple : un.e candidat.e qui indique « que le.la joueur.euse n'a pas assez de force pour viser la zone arrière du terrain » sans que cette hypothèse ne puisse être opérationnalisée dans ses situations.*

A l'inverse nous avons aussi le cas de candidat.e.s qui s'arrêtent à la lecture de la motricité sans donner explicitement d'hypothèses explicatives. *Par exemple : un.e candidat.e qui met en évidence que le problème prioritaire est le renvoi direct systématique du.de la joueur.euse mais qui n'explique pas les causes possibles de ce comportement récurrent.*

Le projet d'intervention se limite à une ou deux situations proposées à court terme et sans lien entre elles. Elles ne sont pas cohérentes avec le problème visé et/ou le niveau des élèves et/ou le niveau de compétence attendue/ des attendus de fin de cycle

Exemples :

- *une situation de réception avec une zone à viser puis une situation globale de match. Le lien est simplement évoqué avec le socle commun*
- *le.la candidat.e dit seulement qu'il place un observateur, ce qui lui permettra de valider le domaine 2 ou 3 du socle commun*

Le rôle de l'enseignant ainsi que la manière dont les élèves apprennent ne sont pas précisés.

Les régulations sont absentes ou se résument à une liste de variables que le.la candidat.e ne justifie pas.

Le jury regrette souvent à ce niveau que les situations proposées n'offrent aucune alternative décisionnelle à l'élève.

En Judo :

Le.la candidat.e décrit les différentes actions sans identifier l'origine du problème. Il perçoit l'inefficacité de l'action de l'élève mais ne relie pas ce constat à des causes motrices : posture, garde et déplacement par exemple.

Le.la candidat.e déconnecte son analyse de son projet d'intervention en choisissant par exemple de s'attarder sur des considérations techniques liées à la réalisation de O soto gari.

Le.la candidat.e plaque une situation proposant des couloirs de travail par exemple avec de nombreux critères de réalisation technique mais oublie de considérer la commande de Uke et l'état du rapport de force en présence au début de la situation.

Nous notons la présence d'un arbitre, présence pour la forme comme attendu dans les domaines du socle, mais propositions plaquées. L'arbitre, évoqué dans la situation comme une évidence, ne reçoit pas de consignes et le.la candidat.e peine à hiérarchiser des contenus à ce sujet.

6.4.3. NIVEAU 3 : les compétences préprofessionnelles sont acquises :

A. Descriptif générique du niveau 3 :

Le.la candidat.e propose un cadre d'analyse complet et judicieux de la motricité des élèves. Toutes les ressources sollicitées sont décryptées avec justesse. Il situe l'élève dans le niveau en termes d'acquisitions et fait des choix pertinents par rapport aux attendus de fin de cycle et aux compétences visées. Il repère les décalages entre les constats réalisés et les attentes de la compétence visée (ou l'attendu de fin de cycle) pour le niveau de pratique. Cette mise en tension, va permettre de concevoir et de mettre en œuvre un projet d'intervention cohérent et adapté pour réduire l'écart avec l'Attendu de Fin de Cycle ou le niveau de compétence attendue.

Inscrit sa proposition dans le Socle Commun, de ce point de vue sa démarche est contributive.

Le projet d'intervention permet de répondre aux hypothèses de départ.

Le.la candidat.e parle de l'élève singulier identifié sur la vidéo. Il s'y réfère tout au long de son exposé et

de son entretien. Le.la candidat.e connaît son activité de spécialité et s'appuie sur sa culture. Cette dernière est contributive de sa démarche d'enseignement.

Le.la candidat.e semble en mesure d'accompagner l'élève dans ses apprentissages spécifiques : donne des pistes pour influencer positivement la motricité de l'élève. On perçoit que les élèves sont impliqués.

Les situations d'apprentissage sont cohérentes par rapport au projet d'intervention, même si elles manquent parfois de précision ou de nuances. Elles mettent les élèves en apprentissage. Les compétences méthodologiques et sociales, émergent de manière satisfaisante.

Le.la candidat.e propose un projet d'intervention qui offre une ouverture à moyen terme (cycle ou séquence d'enseignement).

Le.la candidat.e est réactif.ve, il.elle est capable de faire évoluer ses propositions par des remédiations dans ses situations d'apprentissage. Le.la candidat.e commence à prendre du recul mais perçoit encore assez peu les relations à tisser entre sa spécialité sportive support de son enseignement en EPS et les différentes missions dévolues au corps enseignant. Le jury perçoit l'engagement et un certain réalisme professionnel.

Le jury voit également l'élève agir et apprendre au regard des problèmes constatés dans la vidéo. Cependant, son temps de pratique pourrait encore être optimisé par différents paramètres ou variables, pas toujours mobilisés spontanément par le.la candidat.e (intervention de l'enseignant ; interactions ; complexifications ou simplifications).

B. Illustrations dans différentes APSA :

En course d'orientation

La description des comportements de l'élève sur la trace tient compte de la vidéo (profil de l'élève). L'élève sur la vidéo s'engage dans son parcours sans regarder sa carte, peut-être connaît-il déjà la zone, ou peut-être n'anticipe-t-il pas son itinéraire.

La situation est adaptée à l'élève et répond au problème identifié. Il est capable de se projeter sur des réponses possibles d'élèves, par exemple une situation de course d'orientation classique transformée qui propose plusieurs itinéraires possibles.

- Le dispositif présenté est clair et complet.
- Les Critères de réussites sont cohérents
- Les propositions de situation ouverte, montrent des évolutions possibles (complexification/simplification).
- Le.la candidat.e a conscience de l'avant et/ou de l'après au niveau de la séquence (10 leçons), (*exemple : nous nous situons à la 3^{ème} leçon sur 10, nous pensons que l'élève a déjà appris cela et qu'il reste cela à apprendre...*)

En Danse

Pour un élève de Cycle 3 (6^{ème}) dans le cadre d'un duo en fin de leçon. L'élève observé regarde constamment son partenaire derrière lui (repères visuels prépondérants). Après l'analyse des ressources mobilisées et la mise en évidence des attendus de fin de cycle, le.la candidat.e proposera un axe de transformation basé sur le développement du travail d'écoute (développer des repères autres que visuels), l'acceptation de certaines responsabilités liées au leader.

En Gymnastique sportive

Le.la candidat.e se centre sur l'élément le plus problématique de l'enchaînement à court terme (la roue) puis à moyen terme, fait évoluer la composition de l'enchaînement ou intègre l'élément dans une série. (Roulade avant/roue)

En Badminton :

A partir d'un élève effectuant des dégagés avec des trajectoires en cloche dans la partie centrale du terrain adverse. Les SA sont cohérentes mais essentiellement de nature analytique et ne prennent pas en compte la notion de déplacement en se centrant uniquement sur la notion de frappe à l'arrêt avec une recherche d'orientation de tamis adaptée.

En basket-ball

Le.la candidat.e utilise un cadre d'analyse qui permet de s'émanciper d'une lecture chronologique de la vidéo. Exemple : utilisation d'une grille avec item Espace de Jeu Effectif, temps, habiletés motrices, porteur de balle/ non pb ; attaque/défense, en termes quantitatifs ou qualitatifs. D'autres partent des acquis des élèves au regard de la compétence attendue ou des attendus de fin de cycle.

En Handball

Les Situations d'apprentissage sont présentées dans un « cadre » organisé même si certains aspects restent plus délicats à approfondir (par exemple, le guidage de l'enseignant au sein d'une situation, les rôles sociaux, les variables didactiques...). La progressivité ou la cohérence des situations sont partiellement envisagées (*par exemple, le.la candidat.e éprouve quelques difficultés à expliquer le transfert des acquis d'une situation d'apprentissage vers une situation de référence*). Les situations sont encore présentées de manière un peu « figées » (*par exemple, l'exposé des situations ne permet pas toujours de vérifier si le.la candidat.e anticipe les déplacements des joueur.euse.s, le départ de l'action...*). L'interaction avec le jury permet toutefois de les faire évoluer. Les réponses sont alors souvent spontanées et explicites, et les régulations productives. C'est dans ce cadre que le S4C s'opérationnalise alors qu'il restait formel dans l'exposé.

En Football

Le.la candidat.e décrypte la vidéo en identifiant quelques acquisitions et surtout des manques (ex : en phase offensive, l'écartement est acquis mais pas l'étagement). Il fait un ou des choix en termes d'hypothèses (*exemple : hypothèses affectives/ motrices / cognitives évoquées et centration sur les 2 premières pour répondre au problème de la vidéo*).

Le.la candidat.e maîtrise soit les connaissances essentielles du football, soit celles des élèves dans l'activité scolaire mais a des difficultés à maîtriser les 2 à la fois (*exemple : sait animer une défense de zone mais incapacité à les traduire simplement pour des élèves de cycle 4*)

L'action de l'enseignant se résume souvent à des « arrêts flash » qui résolvent tous les problèmes !

Le lien avec le S4C est souvent fait avec le D1 (motricité), D2 (observateurs) ou avec le D3 (arbitres ou coopération). Le projet à moyen terme est souvent associé à la fin de la séquence et à long terme sur le cycle (séquence) suivant.

L'élève progresse dans les SA, souvent sous l'influence du jury qui accompagne le.la candidat.e dans la démarche de construction de son projet d'intervention (*exemple : tirer en position favorable de marque est précisé avec le jury car amalgamé avec tirer en situation favorable de marque : l'élève peut être en situation favorable de tir sans pour autant être en position favorable de tir : orientation du corps, mauvais contrôle*)

En rugby

Pour accompagner l'élève dans ses apprentissages, les situations proposées permettent à ce dernier de réinvestir ses acquis dans une situation de collectif total sans accompagnement/intervention explicite de l'enseignant. La discussion permet au.à la candidat.e de préciser les contenus d'enseignement relatifs aux situations. *Par exemple : Le.la candidat.e observe des difficultés des élèves à gérer une situation de déséquilibre numérique en fin de cycle 4. Il propose alors une situation cohérente de 2 attaquants contre 1 défenseur, qui permet à l'élève d'avoir deux choix de jeu.* L'enseignant établit des contenus d'enseignement clairs et précis pour les deux choix de jeu et propose des régulations en jouant sur le temps et l'espace.

En volley-ball

Les indicateurs retenus rendent compte des aspects de la motricité :

- Au niveau de la frappe du ballon : en termes d'équilibration, de dissociation segmentaire, de coordination, de placement par rapport au ballon...
- Au niveau perceptif : centration sur le ballon, la cible, le partenaire, l'adversaire...
- Au niveau décisionnel : logique de jeu en renvoi direct ou indirect

Il décrypte la motricité en identifiant les causes et les conséquences sans forcément les relier entre elles (le.la candidat.e identifie le problème de lecture de trajectoires et d'attitude préparatoire sans définir quel problème est prioritaire).

6.4.4. NIVEAU 4 : les compétences préprofessionnelles sont maîtrisées dans le contexte du sujet et dans les autres contextes proposés au cours de l'entretien.

A. Descriptif générique du niveau 4 :

La lecture de la motricité est pertinente et se fait grâce à un cadre d'analyse fin et relativement exhaustif de la situation.

Ce cadre est référencé et justifié. Le.la candidat.e propose un projet d'intervention articulant le niveau de compétence attendue (ou l'attendu de fin de cycle) et le profil des élèves identifiés : les acquisitions sont clairement posées et les axes de transformations pertinents au regard du ou des problème(s) identifié(s). Le.la candidat.e est réfléchi.e et propose des échanges nourris et argumentés avec le jury. Il manifeste de la conviction dans ses propos, prend position et fait preuve de bon sens.

Il envisage la situation dans toute sa dimension : motrice, méthodologique et sociale. Sa démarche est constitutive du Socle Commun.

Le projet d'intervention s'inscrit dans une temporalité à moyen terme (séquence-cycle), se projette dans du long terme (cycle-année-association sportive), voire un cursus (les dispositifs artistiques, section, classe spécifique). Des partenariats peuvent être évoqués, ainsi que le travail en interdisciplinarité.

Le.la candidat.e qui établit un « fil rouge explicitation » entre le problème identifié grâce à l'analyse vidéo et la situation qui apparaît comme une véritable solution pour dépasser l'obstacle prioritaire.

Le.la candidat.e réussit à hiérarchiser ses propositions. Son analyse se réfère à des connaissances solides, maîtrisées et articulées de l'APSA. Au cours de l'exposé et de l'entretien, le.la candidat.e nous fait la preuve d'une appropriation personnelle des notions fondamentales. Le projet d'intervention décrit est adapté à la situation et permet à l'élève, ou au groupe observé de progresser. La culture de l'activité de spécialité devient un réel atout. Elle est « constitutive » de sa démarche d'enseignement. Ce.tte candidat.e montre qu'il sera possible de rendre l'élève acteur et auteur de ses apprentissages.

Par le traitement didactique proposé, on voit l'élève se transformer et on comprend comment il apprend. Au cours des situations d'apprentissage, les élèves développent différentes ressources et les réinvestissent dans des situations différenciées.

C'est une véritable démarche de construction de nouvelles acquisitions dans laquelle l'élève est acteur. Une approche par compétence est mise en place, les élèves agissent mais aussi réfléchissent et interagissent (projet de jeu, de performance, de prestation physique, mise en place de rôles sociaux).

B. Illustrations dans différentes APSA :

En Athlétisme

A propos de l'analyse de la motricité en course de haies les indicateurs sont précis et diversifiés (Indicateurs quantitatifs : Nombre d'appuis, temps inter obstacles ; indicateur qualitatifs : analyse du départ, franchissement, course inter-obstacles). Le.la candidat.e fait des liens entre les causes et les conséquences de chacun des indicateurs sur la motricité. Les hypothèses sur les différentes ressources sollicitées sont exploitées et hiérarchisées.

En Natation :

Le.la candidat.e relie de façon claire les causes aux conséquences observées : le manque de vitesse identifiée provient d'une inefficacité des mouvements de jambes en brasse : l'écartement trop prononcé des genoux couplé à une absence de verrouillage des chevilles en flexion sur la poussée empêche une création et un maintien de la vitesse

Le.la candidat.e se positionne dans une démarche d'enseignement ; le.la candidat.e propose un découpage explicite sur le court terme (leçon), moyen terme (fin cycle 3) et long terme (vers cycle 4 ici) : le.la candidat.e se positionne en disant clairement qu'il va faire passer l'élève d'une brasse sécuritaire à une brasse coordonnée et performante (CA1) ; à moyen terme, il sera possible d'enseigner à cet élève le crawl comme nage plus rapide (faire vivre à l'élève les bénéfices du crawl) puis à long terme (cycle 3) de le placer dans une motricité alternée plus efficiente que la brasse (crawl et dos : recherche de la continuité des actions).

En Canoë kayak :

Le.la candidat.e apprécie les acquis de l'élève. Il est capable à l'aide d'un cadre d'analyse de type « propulsion, équilibration, direction » de formuler des hypothèses et de hiérarchiser les besoins. Il dépasse, avec l'aide du jury, cette première modélisation pour affiner sa première analyse. Il intègre des notions telles que l'angle, la gîte, la dissociation... et articule l'ensemble au système de ressources spécifique à l'activité (lecture du milieu sur le plan informationnel). La dimension émotionnelle liée à la navigation eau-vive dans laquelle l'appréhension du dessalage est très présente est intégrée à l'analyse.

En Danse :

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

« Je constate que cet élève de Terminale de niveau 4, lors des phases de déplacement a des appuis quotidiens : pieds, fesses, dos. La surface totale de l'appui est utilisée (le.la candidat.e le montre sur la tablette). Ses appuis sont totalement détachés d'une intention et ne servent pas directement le projet expressif. Cela peut s'expliquer par plusieurs hypothèses. L'hypothèse prioritaire est qu'il n'arrive pas à



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

gérer le couple prise de risque / interprétation. Par conséquent, le contenu visé sera d'enrichir la tonalité expressive par l'exploration et l'utilisation choisie d'appuis variés qualitativement et quantitativement ».

En Gymnastique sportive :

Le.la candidat.e propose un PI à court terme pour résoudre le problème identifié en s'appuyant sur l'analyse effectuée.

Il propose un aménagement du milieu qui modifie l'intention de l'élève de manière favorable : rallongement du bloc en mousse pour favoriser l'antéimpulsion complète durant le premier envol, il fait évoluer la difficulté de la tâche en la complexifiant. Le.la candidat.e prévoit des régulations ciblées en lien avec les obstacles prévisibles rencontrés par l'élève.

Le.la candidat.e envisage un projet d'intervention à moyen et long terme en donnant des repères de progressivité. (Lune plat dos puis lune complète abordée en lycée professionnel).

En Badminton :

Pour un élève qui n'arrive pas à conclure en situation favorable de marque en N3 : Les situations d'apprentissage visent, de façon concomitante, à faire acquérir un bagage technique plus étoffé (smash plus piqué, contre amorti, kill) et une lecture du jeu permettant de décoder les instants pour les déclencher. Le.la candidat.e priorise ses choix et établit une progressivité dans les apprentissages.

En Rugby :

Dans la situation de gestion de déséquilibre au niveau 3 (Lycée) de la compétence attendue, le.la candidat.e propose alors une situation de surnombre plus complexe : 2 attaquants contre 2 défenseurs (avec des entrées décalées et/ou étagées). Celle-ci illustre un projet d'intervention à court terme permettant un réinvestissement des acquis en termes d'espace et de temps (vitesse, distance d'affrontement, motricité) pour réussir dans des situations d'opposition homme à homme jusqu'au collectif total. Et ces propositions sont ensuite déclinées dans une vision d'intervention à moyen et long terme.

En Lutte

Les indicateurs d'analyse de la vidéo sont sélectionnés et choisis pour rendre compte de façon explicite des problèmes liés à l'attaque de jambes identifiés par le.la candidat.e.

En Savate boxe française

A partir des besoins prioritaires identifiés il propose un découpage explicite sur le court terme (leçon), moyen terme (fin cycle 3) et long terme (vers cycle 4).

Le.la candidat.e propose un projet d'intervention pour passer :

- D'un élève qui se désorganise défensivement en déclenchant systématiquement un mouvement

reflexe d'une grande amplitude (libérant une cible au lieu de la protéger) ;

- A court terme à un élève capable de déclencher une parade imposée sur une attaque simple présentant peu d'incertitudes puis de l'enchaîner avec une riposte simple
- A moyen terme, à un élève capable de déclencher une parade adaptée sur une attaque simple présentant des incertitudes et d'enchaîner une riposte efficace dans un rapport de force régulé
- Puis à long terme (cycle 4) à un élève capable de déclencher des parades variées sur un enchaînement d'attaque de 2 à 3 touches puis de l'enchaîner avec une riposte efficace.

Le.la candidat.e propose une situation d'apprentissage efficace voire évolutive en lien direct avec le problème identifié : Après un signal les deux tireurs s'immobilisent. Le tireur Bleu, attaque direct visage bras arrière, tireur rouge déclenche une parade bloquée

Le.la candidat.e définit clairement la S.A en termes d'objectif (pour l'enseignant, effet recherché), de but (pour l'élève), consignes, dispositif matériel, critères de réussite et réalisation, variables liées aux comportements attendus), lien au socle fonctionnel : la relation au partenaire tireur permet de construire une réelle collaboration entre les deux élèves. (Domaine 3, citoyenneté)

6.5. Exemples de question

Les questions posées par le jury au cours de l'ensemble de l'entretien sont nombreuses et variées. Elles dépendent du sujet, du moment de l'interrogation, de la qualité des propositions ou des réponses du.de la candidat.e. Le jury accompagne le.la candidat.e dans son oral pour qu'il puisse donner le meilleur de lui-même. Certaines sont globalement communes à l'ensemble des APSA ou des CP, d'autres sont spécifiques aux APSA. Les nombreux exemples, proposés dans les rapports 2015 et 2016 restent intéressants à consulter. Nous en proposons à nouveau dans ce rapport afin d'aider les candidat.e.s à se préparer au mieux.

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

- Pourriez-vous rappeler la compétence attendue, préciser la phase de jeu ?
- Quels observables avez-vous utilisé pour analyser la vidéo ?
- Comment avez-vous procédé pour extraire une analyse pertinente des comportements présents sur la vidéo ?
- Quels indicateurs vous permettraient de justifier les acquisitions des élèves ?
- Pouvez-vous dissocier les problèmes identifiés d'ordre collectif et individuel ?

- Comment analysez-vous ce comportement ? Quelles ressources sont mobilisées par les élèves ? Par exemple, à cet instant précis, sur quels éléments l'élève prend l'information ? Pouvez-vous justifier à l'aide de la vidéo ?
- Pouvez-vous hiérarchiser vos hypothèses de cause ?
- Pouvez-vous reformuler votre projet d'intervention selon l'analyse que nous venons de réaliser ?
- Quels observables utilisez-vous pour identifier les problèmes moteurs spécifiques à l'activité Badminton ?
- En quoi vos contenus d'enseignement s'inscrivent-ils dans la logique de votre axe de transformation sélectionné ?
- Quels liens tissez-vous entre les conduites typiques d'élèves observés et vos acquisitions visées ?
- Pourriez-vous faire un zoom (arrêt sur image) ou commenter une séquence de votre choix qui illustre particulièrement le problème prioritaire rencontré par cet élève ?
- L'analyse du rapport de force est-il un critère qui organise votre observation ? Quels sont les observables qui vous permettent de qualifier le rapport de force, ou de qualifier son évolution au cours de l'échange.
- Présentez-nous le cadre d'analyse qui a servi de filtre à votre observation.
- Quels indicateurs pertinents (qualitatifs et quantitatifs) avez-vous utilisé ?
- Quels sont les acquis du ou des élève(s) observés ?
- Au regard de la CA ou des AFC, où en sont les élèves observés ?

Quelques exemples en basket :

- Comment les élèves se répartissent-ils dans l'espace de jeu ?
- Analysez le tir en course d'un point de vue biomécanique.
- Vous centrez votre analyse sur le joueur X, que font les autres joueurs au même moment ?
- Vous nous dites que l'élève tire en situation favorable, qu'entendez-vous par là ?
- L'équipe observée est en attaque, que font les défenseurs ?
- N'y a-t-il que le côté affectif qui explique que votre joueur perd la balle ?
- A quelle phase de jeu correspond la vidéo ? (Phase de conservation, progression, déséquilibre, finition, transition...)
- Quelle(s) va ou vont être votre (vos) hypothèse(s) prioritaire(s) pour expliquer le problème rencontré par vos élèves en zone de finition ?

B. A propos du projet de formation professionnelle à court, moyen et long terme :

- Quand l'élève sait-il qu'il a réussi ? (Critères de réussite, réalisation) ?
 - Qu'est-ce que votre élève a appris en situation 1 lui permettant de passer à la situation 2 ?
 - Pourquoi proposez-vous cet aménagement matériel dans votre situation ?
-

- Comment régulez- vous l'activité de vos élèves ?
- Quelle est l'évolution de votre projet d'intervention à la fin de la séquence d'apprentissage, du cycle, du cursus scolaire ?
- Quels sont les attendus de fin de cycle au collège ?
- Quels sont les prérequis nécessaires à construire au collège afin d'arriver à ce niveau de pratique au lycée ?
- Quel processus d'apprentissage est sollicité dans cette SA ? (répétition, observation, analyse, comparaison)
- Vous avez travaillé le démarquage en Cycle 4, quelles différences en N3, N4 N5 ?
- Vous évoquez une première situation de résolution de problème ? A quel moment de votre projet situez-vous l'émergence du problème ?
- Comment pouvez-vous vérifier que vos élèves apprennent ?
- Qu'est-ce que vos élèves ont appris ?
- Les élèves ont-ils la possibilité de vérifier leur niveau de réussite dans la situation ? (Barème, outils...)
- Pourriez-vous nous décrire une réponse, un comportement possible de l'élève évoluant dans votre situation ?
- Que dites-vous à l'élève pour l'aider, le conseiller, le guider ?
- Quels contenus prioritaires proposez-vous pour votre PB en zone de finition ?
- Quel lien faites vous entre votre situation N°1 décontextualisée de tir en position favorable de marque et la situation 2 qui propose du jeu et un retour à la situation de référence ? Sont-elles interchangeables ?

C. A propos de la prise en compte du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture

- En quoi les pratiques athlétiques participent-elles à l'acquisition des différents domaines du socle ?
- En quoi la situation globale que vous avez proposée est en lien avec le SCCCC ? Autour de quels domaines de formation ?
- Que pouvez-vous faire comme lien entre la compétence que vous visez et les domaines du socle ?
- De quelle manière pouvez-vous valoriser un parcours via l'enseignement du handball ?
- Quels enseignements interdisciplinaires pouvez-vous engager ? Comment l'opérationnaliser avec un domaine du socle ?

6.6. CONSEILS DE PREPARATION

Aux conseils énoncés l'année dernière et que les candidat.e.s doivent consulter, nous pouvons ajouter ceux-ci :

Les candidat.e.s arrivent à soutenir une argumentation convaincante quand ils se centrent sur l'analyse réelle des compétences déployées par l'élève ou le groupe d'élèves en situation. Dans cette perspective, il apparaît pertinent de présenter les réalisations des élèves en termes de pré requis et non de manques qui enferment les candidat.e.s dans une conception souvent formelle voire techniciste de l'enseignement.

La mise en œuvre de situations typiques corrélées à un niveau de compétence attendue ou Attendus de Fin de Cycle des programmes se présente souvent comme un exercice artificiel, éloigné des besoins véritables des élèves en termes d'acquisitions. La préparation à cette épreuve devrait ainsi s'attacher à réaliser des liens entre :

- La lecture de la motricité (identification des observables)
- Les hypothèses explicatives de ces conduites
- La formulation d'un objectif ou d'une compétence accessible et "soclée" (pour le collège)
- Les contenus d'enseignement adaptés et signifiants
- La proposition de SA porteuses de contextes susceptibles d'opérer les transformations visées.

Cette recherche de cohérence n'est réalisable que si le.la candidat.e dispose de connaissances technologiques et didactiques solides, par exemple à propos des variables qui permettent de faire des propositions consistantes de simplification ou de complexification.

Enfin, la notion de temporalité impose aux candidat.e.s de connaître des parcours de formation dans l'APSA.

6.7. CONCLUSION

Le jury constate que les candidat.e.s attestant de compétences préprofessionnelles révélées par cette épreuve utilisent la tablette comme un véritable outil de communication avec le jury. Ils illustrent ainsi, de façon explicite, leurs propositions au regard des éléments prélevés sur la vidéo et dépassent la description formelle pour proposer une analyse argumentée de la motricité des élèves. Ce point témoigne d'un véritable effort de préparation qu'il convient de stabiliser voire de poursuivre. Le jury est toujours très attaché à la qualité de cette compétence préprofessionnelle.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Toutefois, le "projet d'intervention professionnelle" est apprécié de manière plus mitigée, soit par effet de contraste avec ce qui précède, soit par manque de préparation. En effet ce projet encore trop souvent perçu dans son unique court terme doit faire l'objet d'une attention particulière. D'abord pour permettre une proposition d'une ou deux situations qui puissent convaincre le jury qu'elles vont déclencher de véritables apprentissages ensuite pour aborder la prise en compte de la progression de l'élève au sein d'un temps plus long.

Par ailleurs, si les nouveaux programmes de la scolarité obligatoire ont visiblement fait l'objet d'un travail d'appropriation sérieux, la prise en compte du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture reste trop souvent formelle et c'est là aussi un thème de travail important.

Enfin, cet oral de spécialité est exigeant, les futur.e.s candidat.e.s doivent se projeter dans cette épreuve en intégrant sa durée au regard de sa spécificité. Le.la candidat.e est en effet placé face à deux jurés experts de l'APSA qui sont certes, bienveillants dans le déroulement de l'oral, mais exigeants quant à la qualité des propositions effectuées et aux réponses apportées.

7. DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : PRESTATIONS PHYSIQUES

7.1 REMARQUES GÉNÉRALES

L'épreuve, vise à vérifier, d'une part, que le.la candidat.e est capable d'envisager son exercice professionnel dans différents contextes et registres d'intervention, et d'autre part, qu'il dispose des compétences motrices requises pour exercer le métier de professeur d'EPS. Il est attendu des candidat.e.s qu'ils.elles témoignent d'une pratique physique approfondie qui repose sur de solides fondements culturels propres aux APSA, mais aussi sur des compétences à construire et conduire un entraînement pour soi susceptible de favoriser des adaptations au regard des contextes proposés par les différentes épreuves. A des fins d'évaluation les pratiques physiques proposent des contextes révélateurs progressifs permettant aux candidat.e.s de révéler leur plus haut niveau de performance tout en favorisant l'expression d'une motricité complexe relative aux différents niveaux d'apprentissage en EPS.

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

Ces trois prestations sont réalisées sur trois des quatre après-midis possibles. Il s'agit d'un enchaînement d'efforts qui mobilise des ressources différentes et une adaptation rapide des candidat.e.s à des contextes d'épreuves variés. Elles demandent une préparation particulière et régulière car il s'agit bien d'un enchaînement en situation de stress mental et de fatigue physique.

Les modalités du déroulement des épreuves sont précisées dans le complément d'information des programmes publié au début de la période d'inscription des candidat.e.s. Les barèmes et les outils d'évaluation ont été élaborés pendant cette session en fonction des nécessités de fonctionnement, de classement et de réponse à l'évaluation des compétences attendues dans la maquette générique des concours renouvelés. Ils mettent en évidence une réponse motrice élaborée à partir d'un protocole d'épreuve

qui cherche à identifier des savoirs et des savoirs faire, réinvestissables en EPS tout en témoignant de son plus haut niveau de performance dans chaque APSA, choisie ou tirée au sort. Les protocoles d'épreuves sont adaptés pour garantir un traitement équitable des candidat.e.s.

Les contextes d'évaluation sont élaborés pour être des bains révélateurs de culture, de connaissances, de maîtrise et de compétences.

La moyenne générale dans les prestations physiques est de 9.98. Ce résultat, plus faible que la session 2016 peut trouver des explications dans le fait que les candidat.e.s (et leur formateur.rice.s) ont pu être perturbés par le report de quinze jours des écrits, et n'ont optimisé leur préparation aux épreuves d'admission qu'après la parution des résultats de l'admissibilité, publiés dans les mêmes délais que l'année dernière (6 mai) ; ce ne peut donc être la seule explication.

Nous avons pu constater cette année un nombre plus grand de candidat.e.s qui se sont présenté.e.s avec des blessures plus ou moins mal soignées. La première série est en cela très significative. Une deuxième hypothèse, tient dans les choix des candidat.e.s dans leur ensemble certificatif. Un grand nombre de garçons font un choix délibéré pour la Danse et sont évalués pour le plus grand nombre dans le premier ou le second niveau de bandeau. Cette forme « d'impasse » nous laisse penser que la recherche de professionnalité dans la capacité à enseigner une variété importante d'APSA n'est toujours pas ancrée dans leur parcours personnel de professionnalisation. Nous pourrions aussi prendre l'exemple des garçons qui choisissent massivement le football en épreuve de spécialité alors qu'ils ne peuvent témoigner d'une pratique approfondie et surtout d'une bonne connaissance de l'APSA. A l'inverse, l'accroissement significatif du nombre de candidat.e.s dans l'épreuve de canoë-kayak peut démontrer qu'une bonne préparation permet de réussir et de se préparer à enseigner l'activité dans le cadre scolaire. Le jury en s'appuyant sur les notes des polyvalences note une meilleure préparation des candidat.e.s, par leur capacité d'adaptation aux contextes.

De manière générale les épreuves permettent à tou.te.s les candidat.e.s de réussir. Ils sont répartis sur toute l'échelle de note avec cette année, des notes tout à fait recevables sur les prestations de polyvalence. Le bandeau d'évaluation discrimine parfaitement les candidat.e.s et fait ressortir de manière claire, les stratégies d'évitement. Il sert donc bien l'expression du parcours de professionnalisation progressif adapté aux étudiants issus de la première année de master.

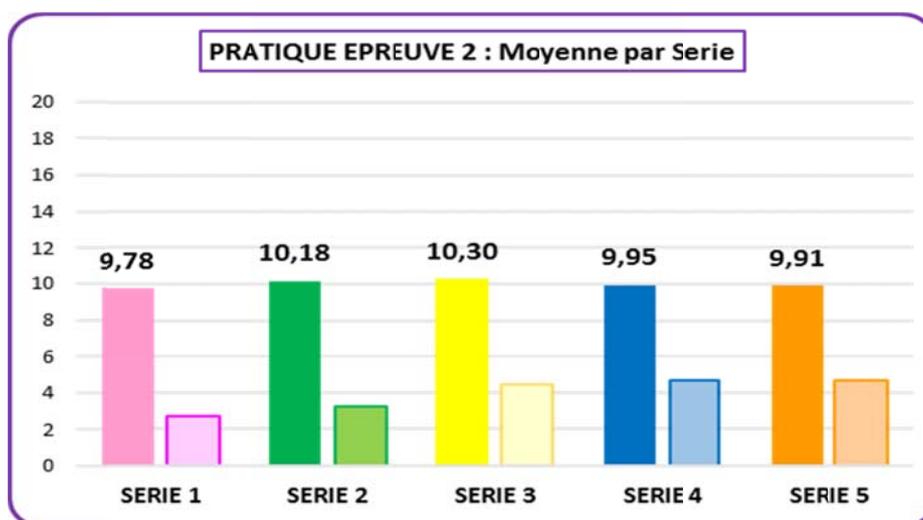
Dans le but de réussir, il est important que les candidat.e.s se préparent à un effort soutenu sur plusieurs jours qui mobilise et sollicite des ressources différentes. Au-delà de la préparation technique et physique, il s'agit bien d'être en capacité d'enchaîner des efforts dans un bon état de lucidité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

s'agit d'enchaîner trois prestations sur quatre jours. Des imprévus météorologiques peuvent venir perturber le déroulement. Cela invite les candidat.e.s à se préparer dans différentes conditions.

7.2. LES RÉSULTATS:

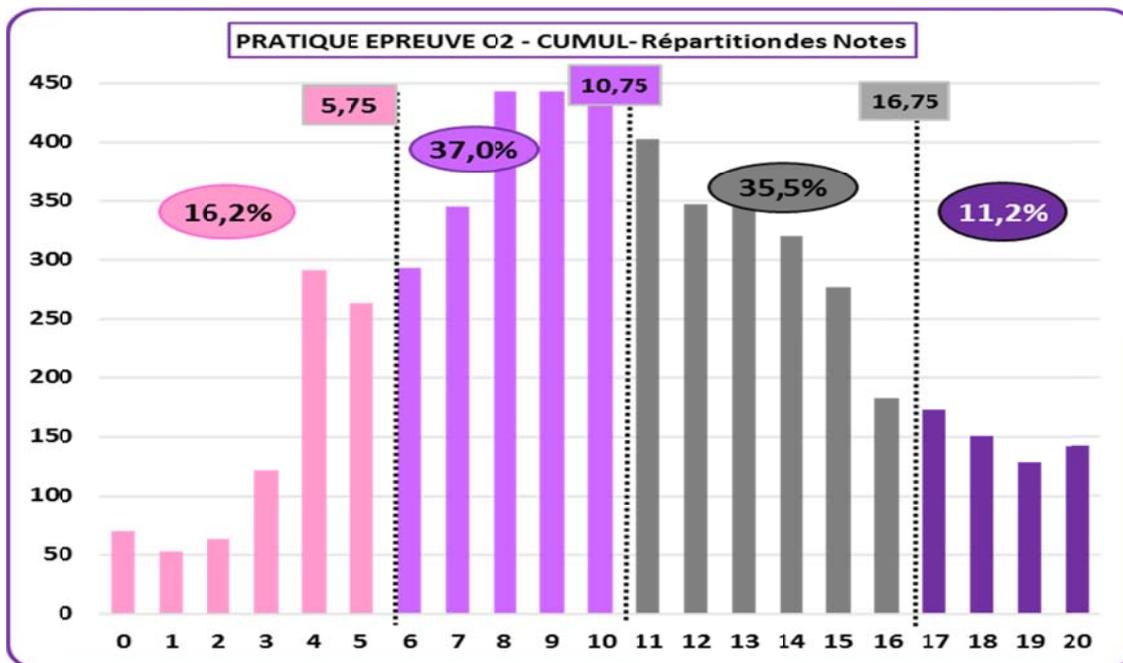
Ils sont dans l'ensemble assez homogènes sur la durée du concours.

7.2.1 Moyennes par série et par CP



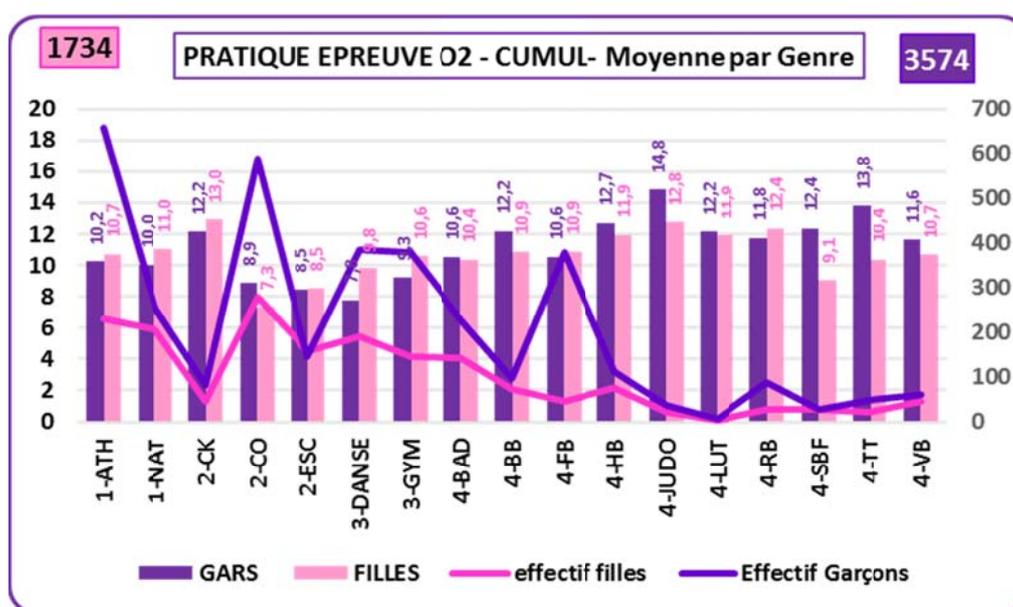
7.2.2. Répartition des candidat.e.s dans le bandeau.

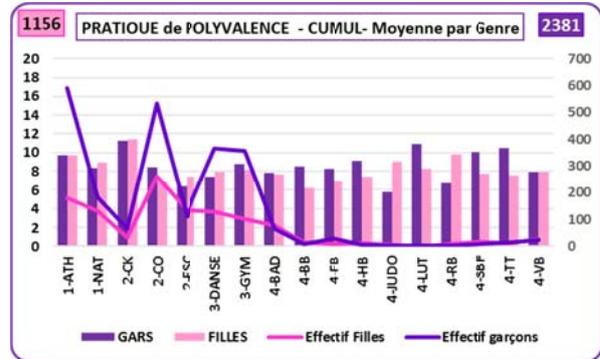
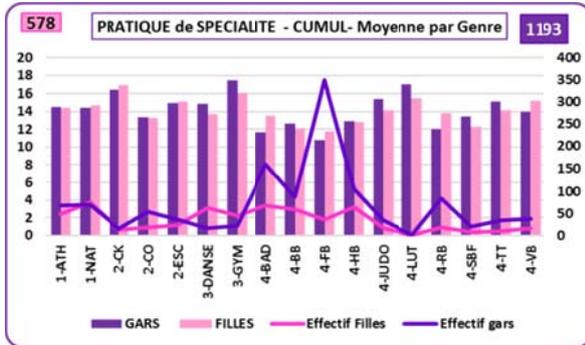
La communauté de bandeau d'évaluation permet de manière comparative d'apprécier les répartitions des candidat.e.s pour chaque épreuve. Dans le cadre des pratiques physiques il nous permet d'apprécier un recul de l'irrecevable au profit d'un niveau encore faible (bandeau 2) mais qui évolue de manière positive pour les épreuves dites de polyvalence. Cette part des candidat.e.s se retrouve bien souvent dans le bandeau 3 dans le cadre des épreuves de spécialité (option choisie par les candidat.e.s à l'inscription).



Le travail du jury sur l'évaluation a permis de limiter les écarts entre les moyennes des filles et celles des garçons, desservi par le faible pourcentage que représentent les filles dans ce concours (29% des inscrits). Pour autant deux écarts restent significatifs : la faiblesse de la polyvalence des filles d'une part contrecarré par leur haut niveau de préparation dans les épreuves de spécialité.

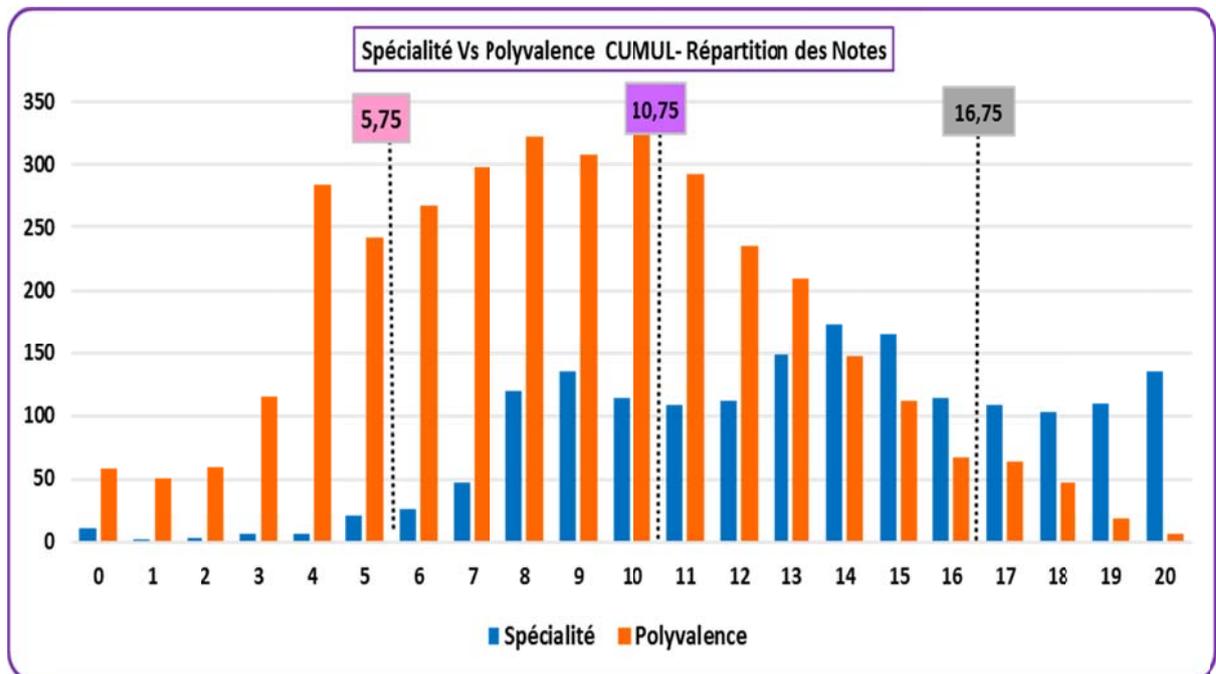
7.2.3. Ecart garçon/fille par APSA, toutes notes confondues (options/poly)





MOYENNES	SPECIALITE	POLYVALENCE	TOUTES
FILLES	13,84	8,12	10,03
GARCONS	12,63	8,63	9,96
TOUS	13,03	8,46	9,98

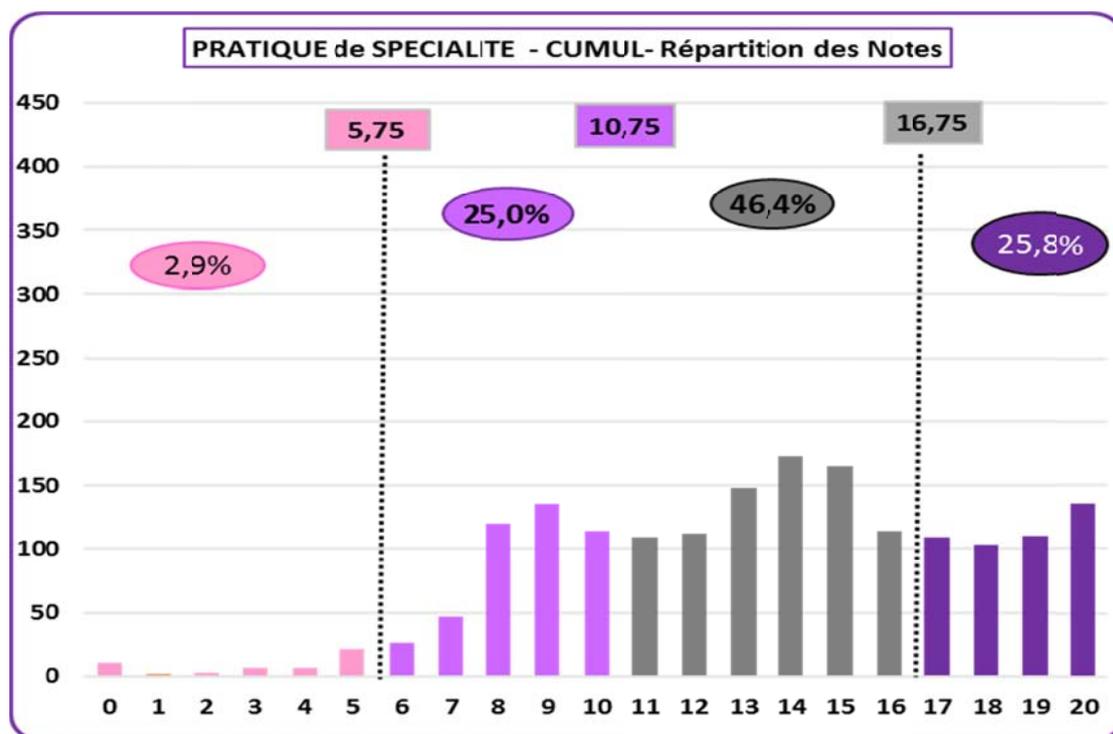
7.2.4. Analyse Pratique de Spécialité et de Polyvalence



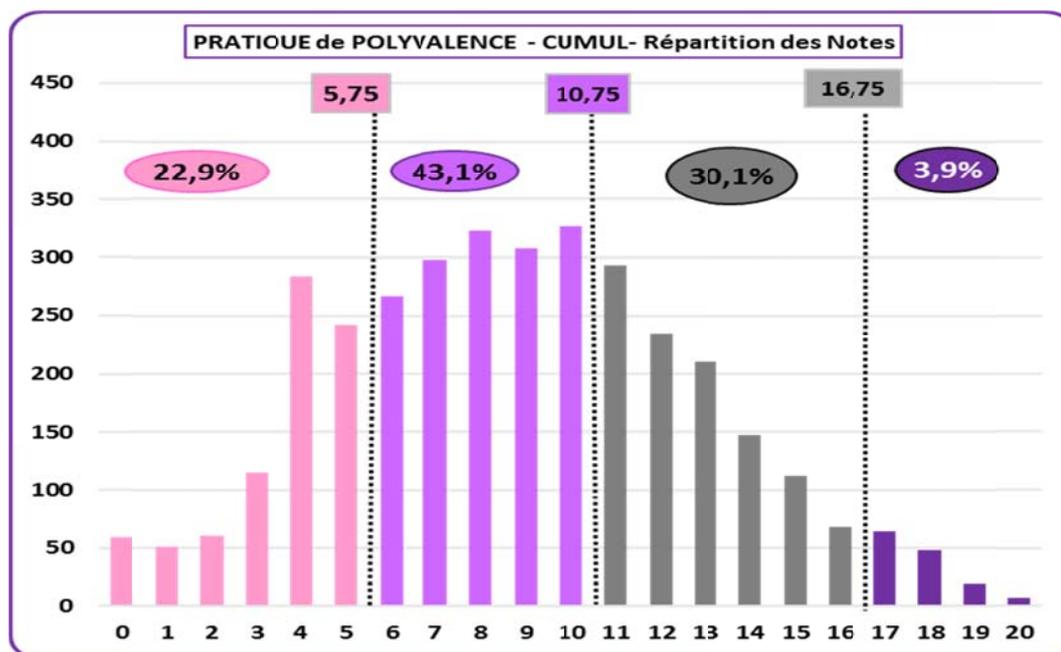
En spécialité, les 1771 notes se situent principalement dans une fourchette allant de 5,75 à 20. Notons

encore 11 notes de zéro qui témoignent, en dehors des quelques blessures, de stratégies peu productives et surtout de candidat.e.s très mal préparé.e.s.

457 candidat.e.s (25,8%) ont obtenu une note égale ou supérieure à 17/20, attestant d'une très bonne préparation, contre 51 (2,9%) qui ont une note inférieure à 06/20. Pour une large majorité des candidat.e.s concerné.e.s, ce dernier résultat témoigne d'un choix de spécialité par défaut ou d'une stratégie peu glorieuse et professionnellement inacceptable.

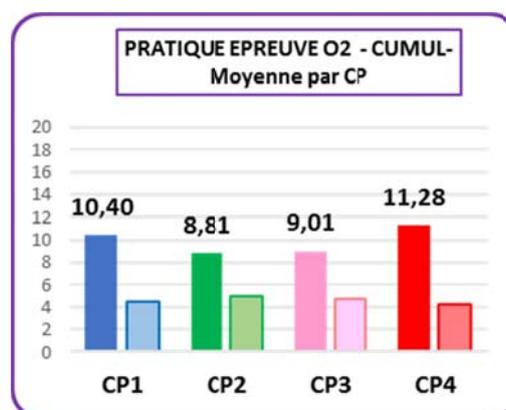


Dans les notes de polyvalence, 138 candidat.e.s (3,9%), ont obtenu une note égale ou supérieure à 17/20. Ce résultat traduit une réelle plus-value pour les candidat.e.s bien préparé.e.s aux exigences du futur métier. 811 candidat.e.s (22,9%) ont une note comprise entre 0 et 5,75, dont 59 zéros. Ce résultat traduit un clair déficit de préparation ou une préparation réduite aux quelques mois qui précèdent les épreuves d'admission. Il faut rappeler que les candidat.e.s doivent planifier leur préparation physique sur du long terme et qu'ils ne peuvent espérer atteindre une note décente en prestation physique sans une expérience suffisante en amont de l'inscription au concours. Que la pratique régulière reste le meilleur moyen qui permette d'enchaîner trois prestations physiques sur quatre jours dans des conditions de concours qui sont de fait, très différentes de celles de l'entraînement et pouvant avoir des effets assez négatifs sur les performances habituelles.

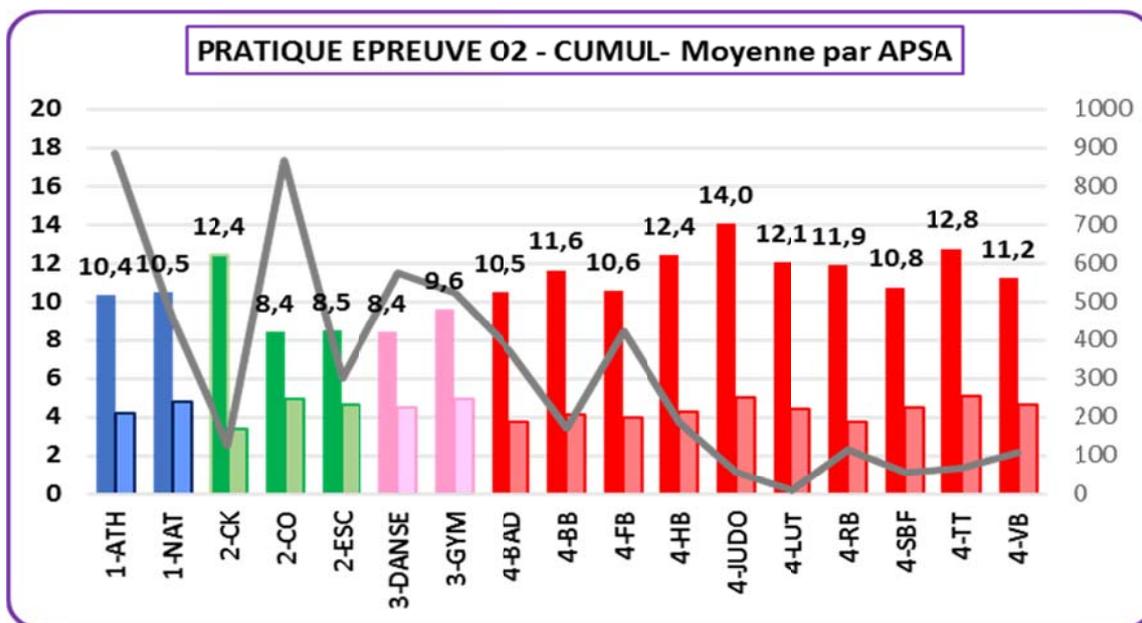


L'évolution des attentes des maquettes des concours rénovés a permis de faire évoluer les critères de l'évaluation pour identifier le niveau des connaissances, de compétence et de culture qui témoigne d'une prédisposition à vivre l'expérience progressive du métier tout en complétant un parcours de formation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

Les moyennes par compétence propre montrent encore la difficulté pour réussir dans des champs de sollicitations différents. Les grands écarts constatés entre les polyvalents et les spécialistes dans ces activités comme dans celles de la CP3 contribuent à faire une moyenne à peine honorable. Pour la CP4, le football et le badminton reste des activités refuges dans lesquelles les meilleur.e.s candidat.e.s ont du mal à trouver un niveau d'opposition révélateur de leur plus haut niveau de performance.



Les moyennes par APSA vont de 8,4 à 14. Les meilleures notes concernent des activités à faible effectif et où le nombre de candidat.e.s spécialistes est élevé par rapport au nombre de candidat.e.s polyvalent.e.s. Nous noterons l'excellent travail du jury quant à la production d'outils discriminants et révélateurs d'un véritable niveau de pratique traduisant des connaissances en acte. Les écarts type sont en ce sens éloquentes.



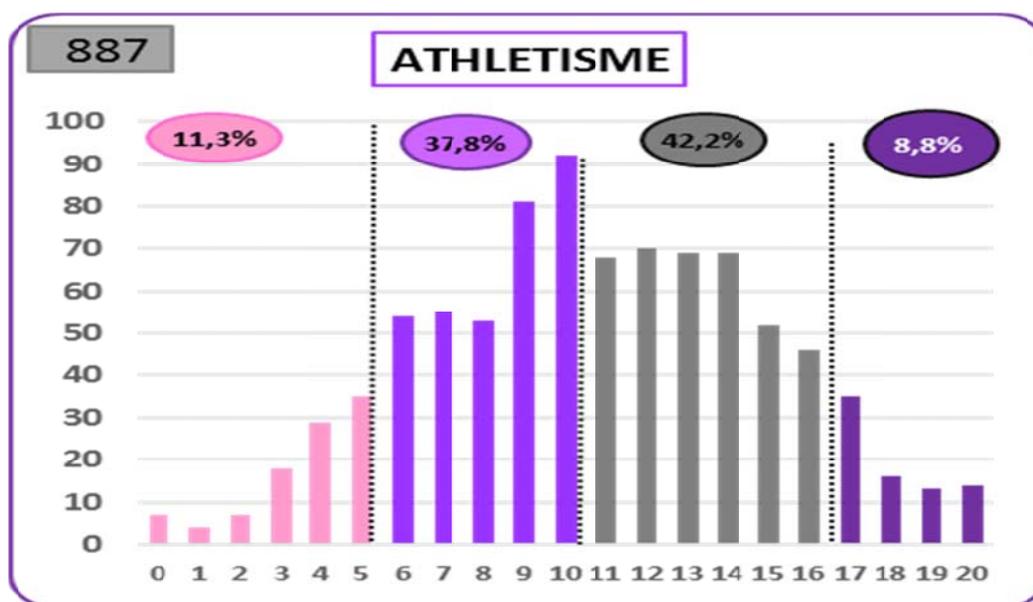
7.3. Activités de la compétence propre n°1

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

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

7.3.1. Athlétisme

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'échauffement :

Les candidat.e.s disposent d'une durée de 30 minutes au minimum pour se préparer à leur épreuve dont quinze minutes d'échauffement spécifique.

Déroulement de l'épreuve :

Les candidat.e.s doivent connaître le règlement fédéral et le règlement du concours de chaque épreuve. Le jury n'est pas autorisé à donner d'informations, ni sur la prestation, ni sur le règlement. Dès l'appel, toute communication avec l'extérieur est interdite.

Le jury a constaté quelques manques de connaissances du règlement (incompréhension des candidat.e.s lorsque des essais sont invalidés durant les concours ou disqualifiés pour non-respect du règlement en course). En effet, certain.e.s candidat.e.s ne connaissent pas la ligne de départ d'une course en couloir, la zone de rabatement sur 800m ou la position réglementaire de départ en starting-block sur le 120m haies.

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

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

Généralités :

Les candidat.e.s ont fait le choix d'un ensemble de deux activités athlétiques conformément au programme du concours. :

- 800M/Javelot
- 800M/ Pentabond
- Haies / Javelot
- Haies / Pentabond

Le biathlon athlétique impose aux candidat.e.s de s'investir dans une double pratique. Les activités sont enchaînées dans un ordre prédéfini par le contexte du concours : le saut ou le lancer puis la course. Il convient donc de gérer son temps d'attente entre ses deux épreuves. Pour les concours le nombre d'essai est limité à trois. Un temps d'échauffement est prévu avant la première épreuve.

En saut ou lancer, le nombre d'essais limités oblige le.la candidat.e à maîtriser sa motricité pour se montrer efficient et efficace dès le début de sa prestation.

La performance réalisée en biathlon témoigne du niveau de compétence acquis par le.la candidat.e. Cette épreuve singulière (biathlon) bénéficie d'un barème adapté dans une logique d'épreuves

combinées.

Une véritable préparation est indispensable afin de mobiliser et de développer les ressources propres à cette activité de performance.

Les chaussures à pointes sont vivement conseillées pour toutes les épreuves. (Indispensables à la réalisation d'une performance, notamment en cas de pluie).

Pour les courses : Les montres ou tout autre appareil de mesure ne sont pas autorisées pendant la course.

Conseils de formation généraux

- Dans le but « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », prendre connaissance de la nomenclature de l'activité et du règlement (référentiel Bac, FFA...) pour comprendre et gérer au mieux la sécurité des élèves.
- Acquérir les bases techniques minimales pour envisager un enseignement sans risque et respectant le niveau de ressource des élèves.
- Participer à des compétitions afin de s'imprégner du règlement et vivre les émotions spécifiques à chaque épreuve.
- Apprendre à gérer un concours (javelot ou pentabond) en fonction du contexte : d'une logique de « saut ou lancer assuré » à une prise de risque de plus en plus importante pour performer.

C. Niveau des prestations

NIVEAU 1 : CANDIDAT.E NON RECEVABLE OU NON PRÉPARÉ.E

Des performances de l'ordre de :

- 24" au 120m haies, 3'12" au 800m, 9m au javelot ou 9m au pentabond pour les candidates,
- 20" au 120m haies, 2'39" au 800m, 13m au javelot ou 12m50 au pentabond pour les candidats.es ne sont pas recevables.

Les réponses motrices d'un premier bandeau sont d'un faible niveau de prestation physique, ce qui suppose un mauvais choix d'épreuve et/ou un entraînement personnel commencé trop tardivement.

Conseils généraux de formation pour ce niveau de réponse motrice en Athlétisme (Niveau 2) M2

- Dans le but "d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques", prendre connaissance des textes en vigueur (règlement IAAF, FFA, référentiel Bac, textes sur la sécurité...) pour comprendre et gérer au mieux la sécurité des élèves, et assurer l'intégrité physique de chacun.
 - Acquérir les connaissances minimales sur le développement de l'enfant pour assurer une
-

progressivité de l'échauffement et un enseignement sans risque en respectant le niveau des ressources des élèves.

- Vivre des situations de motricité athlétiques pour ressentir l'engagement des ressources mobilisées par ce type d'effort.

Pentabond :

Course d'élan : Les candidat.e.s ne connaissent pas leur planche d'appel. La course d'élan ne permet pas l'acquisition de vitesse. Bonds : Les bonds manquent d'amplitude et sont assimilés à des foulées de course. Ramené : La réception est inefficace (arrivée jambes tendues).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 1) M1

- Savoir prendre ses marques.
- Apprendre à réaliser un saut à partir d'une course d'élan réduite (6 appuis) mais accélérée et adaptée à ses ressources.
- Utiliser ses segments libres lors des bonds.
- Optimiser sa distance de saut en projetant les jambes vers l'avant à la réception.

Javelot :

Les candidat.e.s réalisent trois essais non valides, n'étant pas capables d'assurer au moins un jet. L'élan n'est pas calibré et la course est décélérée. Le.la candidat.e cherche uniquement à se rapprocher de la lice). Certains lancent à l'amble ou en suspension. Le.la candidat.e utilise principalement le haut du corps pour lancer. Les trajectoires sont soit à plat soit en cloche.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 1) M1

- Améliorer la tenue de l'engin.
- Construire une course d'élan réduite mais avec des marques précises.
- Dissocier les actions du bas et du haut du corps en translation et en rotation.

800 m :

Gestion de course aléatoire avec une vitesse peu élevée. Utilisation principale des ressources aérobie. D'un point de vue technique, la foulée est de faible amplitude.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 1) M1

- S'engager dans l'activité en développant les ressources énergétiques anaérobies lactique.
- Développer les ressources biomécaniques.
- Développer la foulée spécifique de demi-fond.

120 m haies :

Départ / H1 : méconnaissance du règlement (position dans les starting-block, commandement, ...). Pas d'engagement dans l'activité. Franchissement / course inter obstacle : les courses se résument à un

enchaînement saccadé de sauts d'obstacles (impulsion trop proche de la haie avec une jambe d'esquive qui passe sous le bassin) et de courses inter obstacles très en fréquence (piétinement).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 1) M1

- S'entraîner à partir en start et en virage.
- Rechercher une impulsion plus éloignée de la haie.
- Adapter sa foulée à l'intervalle pour rechercher une course plus en amplitude et plus fluide
- Développer les ressources énergétiques de la filière anaérobie alactique.

NIVEAU 2 : CANDIDAT.E. PRÉPARÉ.E, POTENTIELLEMENT RECEVABLE MAIS NON EFFICIENT.E

Des performances de l'ordre de :

- 21"5 au 120m haies, 2'59" au 800m, 17m au javelot ou 11m50 au pentabond pour les candidates.
- 18" au 120m haies, 2'26" au 800m, 25m au javelot ou 15m au pentabond pour les candidats témoigne d'une prestation limitée.

Les réponses motrices d'un second bandeau sont pertinentes mais elles révèlent des manques dans la préparation et ne s'adapte pas totalement au contexte de l'épreuve.

La prestation témoigne d'un niveau limité avec des ressources insuffisamment développées.

Conseils généraux de formation pour ce niveau de réponse motrice en Athlétisme (Niveau 2) M2

- Pour "maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques", il s'agit d'améliorer sa motricité athlétique par la pratique et l'appropriation des connaissances biomécaniques élémentaires dans les courses, sauts et lancers. Ainsi, par l'identification et la connaissance des techniques, l'enseignant pourra aider les élèves à sélectionner les informations pertinentes et choisir des actions appropriées durant différentes situations d'une séquence d'enseignement (choix de l'amplitude ou de la fréquence/ressources, choix allures...)
- Compléter ses connaissances sur les bases techniques minimales (principes d'efficacité) pour aménager dans le cadre scolaire une pratique en sécurité pour tous les élèves, respectueuses de soi et des autres en utilisant notamment les différents rôles sociaux.
- Apprendre à mesurer les charges énergétiques, informationnelles, motrices, émotionnelles et biomécaniques dans sa propre pratique (course de vitesse et de demi-fond, sauts et lancers) pour analyser la pratique des élèves.

Pentabond :

Course d'élan : course non accélérée (piétinement) ou course d'élan non adaptée (soit trop courte soit trop longue). Bonds : inégalités des bonds. Grand cloche pied qui entraîne un écrasement à la réception

et une perte de vitesse sur les foulées bondissantes. La dernière FB est souvent au raz de la fosse de sable par mauvais choix de la planche. Ramené : la réception est inefficace (arrivée jambes tendues).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 2) M1

- Apprendre à choisir la bonne planche.
- Etalonner sa course d'élan.
- Travailler sur la répartition des bonds et la liaison cloche / FB.

Javelot :

Les candidat.e.s réalisent une course d'élan uniforme d'environ huit appuis. Ils sont souvent trop près de la lice. Les prises d'avance initiées ne sont pas suffisamment maintenues jusqu'au double appui. Ils opèrent une transmission inefficace des forces dans l'engin (manque d'alignement et de fixation). Les trajectoires restent aléatoires.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 2) M1

- Reculer ses marques pour permettre plus d'engagement et réaliser un rattrapé.
- Augmenter les prises d'avances des appuis notamment avec la réalisation d'un hop plus marqué.
- Opérer une accélération des actions.

800 m :

Gestion de course aléatoire avec un départ trop rapide (écart très important entre le premier et le deuxième 400mètres). Dégradation importante de la foulée en fin de course. Le peloton perturbe le coureur.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 2) M1

- Connaître son allure et créer ses temps de passage.
- Maîtriser son compromis amplitude fréquence.

120 m haies :

Départ / H1 : les candidat.e.s s'engagent dans l'activité et sont fortement déportés sur la 1ère haie. Franchissement / course inter obstacles : le franchissement est plus sécuritaire mais la vitesse importante entraîne souvent un déséquilibre à la réception qui perturbe le rythme inter obstacle.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 2) M1

- Travail du franchissement en virage.
- Augmenter le nombre d'entraînement pour travailler la coordination à haute vitesse.
- Développer les ressources énergétiques de la filière anaérobie alactique.

NIVEAU 3 : CANDIDAT.E. PRÉPARÉ.E RECEVABLE, EFFICIENT.E

Des performances de l'ordre de :

- 20'' au 120m haies, 2'45'' au 800m, 25m au javelot ou 13m50 au pentabond pour les candidates.
- 17'' au 120m haies, 2'19'' au 800m, 36m au javelot ou 17m au pentabond pour les candidats témoignent d'une prestation efficiente.

Les réponses motrices d'un troisième bandeau sont recevables (spécialistes majoritaires et polyvalents bien entraînés). Certain.e.s candidat.e.s possèdent des ressources modestes mais se présentent bien préparés pour les épreuves. D'autres, en revanche montrent une exploitation insuffisante de leurs ressources.

Conseils généraux de formation pour ce niveau de réponse motrice en Athlétisme (Niveau 3) M2

- Affiner et approfondir le bagage technique en athlétisme pour étayer le choix des acquisitions motrices à retenir dans le cadre scolaire permettant d'exploiter des options didactiques intéressantes en vue de construire une pratique scolaire adaptée aux ressources des élèves lors des séquences d'enseignement.
- Mesurer et quantifier les effets biomécaniques, énergétiques, informationnels, moteurs et émotionnels de sa pratique dans les courses, sauts et lancers pour les réinvestir, éventuellement, lors de son enseignement.
- Analyser et interpréter les charges énergétiques, biomécaniques, informationnelles et motrices des différentes situations vécues lors des phases d'entraînements et de compétitions pour envisager l'impact des propositions d'intervention de son propre enseignement sur la pratique des élèves.

Pentabond :

Course d'élan : pas d'intégration du rythme. Les différentes phases de la CE ne sont pas correctement construites (phase préparatoire, placement, liaison CE / appel). Bonds : Bonne répartition des bonds mais leur réalisation n'est pas optimale (pas de pied actif au sol, déroulé incomplet). Perte de vitesse dans l'enchaînement des bonds. Ramené : le ramené est engagé (recherche de performance maximale : les talons sont projetés vers l'avant), mais déséquilibre arrière à la réception dans le sable.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 3) M1

- Travail de la répartition et de l'enchaînement des différentes phases de la CE.
- Travail de la qualité des appuis au sol pour rechercher une vitesse constante dans le saut.
- Travail du passage des fesses à la place des pieds à la réception.

Javelot :

Le lancer est engagé. La course d'élan est étalonnée et progressivement accélérée. Il existe un manque de rythmicité sur la liaison hop double appui.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 3) M1

- Améliorer la qualité des appuis spécifiques au lancer.
- Travailler l'explosivité du bras lanceur.

800 m :

La gestion de course s'affine mais la différence du premier et du deuxième 400 mètres est importante. Dégradation de la technique de course en fin de 800 mètres.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 3) M1

- Contrôler l'allure de son premier 400 mètres.
- Développer les ressources énergétiques pour résister à la fatigue de fin de course.

120 m haies :

Les candidat.e.s choisissent leur jambe préférentielle tout le long du parcours entraînant de ce fait soit un piétinement au niveau du rythme inter obstacles, soit un allongement des dernières foulées avant la haie.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 3) M1

- Apprendre à franchir la 1ère haie avec la jambe gauche.
- Franchir des deux jambes (si besoin) pour adapter sa course à l'intervalle.
- Développer les ressources de la filière anaérobie alactique.

NIVEAU 4 : CANDIDAT.E PRÉPARÉ.E, RECEVABLE, PERFORMANT.E

Des performances de l'ordre de :

- 17''5 au 120m haies, 2'28'' au 800m, 35m au javelot ou 15m50 au pentabond pour les candidates.
- 15''5 au 120m haies, 2'07'' au 800m, 48m au javelot ou 19m50 au pentabond pour les candidats témoignent d'une préparation efficace.

Les réponses motrices d'un quatrième bandeau sont d'un bon à très bon niveau de prestation physique (spécialistes à experts). Elles rendent compte d'une préparation planifiée et d'une gestion optimale et efficace des ressources.

Les performances supérieures sont prises en compte dans le barème conformément à la logique de la CP1.

Conseils généraux de formation pour ce niveau de réponse motrice en Athlétisme (Niveau 4) M2

- Pour "s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel", adopter une réflexion sur sa propre pratique, afin d'expérimenter et de partager, en équipe, des pratiques scolaires de l'athlétisme avec des choix ciblés d'objets d'enseignement.
- Analyser et sélectionner dans les différents référentiels, les règles permettant de construire une pratique scolaire adaptée aux ressources des élèves dans des séquences d'enseignement.
- Dégager des principes de gestion des charges énergétiques, informationnelles, biomécaniques, motrices et émotionnelles des différentes situations vécues dans sa propre pratique lors d'entraînements et de compétitions pour optimiser l'enseignement obligatoire et facultatif (AS, section sportive...).

Pentabond :

L'ensemble des différentes phases (CE, bonds, ramené) est bien maîtrisé et optimal. La vitesse créée lors de la CE est conservée durant le saut.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 4) M1

- Rechercher une prise de risque plus importante notamment au niveau de la planche lors du dernier saut.

Javelot :

L'élan est étalonné et accéléré, toujours réalisé départ de face. Les phases du lancer sont bien enchaînées. Cependant la qualité des appuis pourrait être optimisée. A ce niveau de pratique les pointes spécifiques au javelot sont nécessaires à la réalisation de la performance.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 4) M1

- Chercher une augmentation des mises en tension et des accélérations par une augmentation du rythme, de l'amplitude combinée à davantage de relâchement.

800 m :

Bonne gestion générale de l'allure. La maîtrise énergétique est en rapport avec la technique de course. Les temps de passage sont équilibrés pour réaliser la meilleure performance.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 4) M1

- Apprendre à courir avec peu d'adversité et maîtriser son allure sans chronomètre

120 m haies :

L'ensemble de la course est fluide avec une bonne gestion du rapport vitesse optimale / franchissement.

Bonne gestion du rapport fréquence / amplitude. Le nombre d'appui est identifié et la jambe d'attaque anticipée.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau4) M1

- S'entraîner et tester l'épreuve dans différentes conditions (pluie, vent, ...).

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer :

Sur le long terme, nous recommandons une préparation régulière et une participation à des compétitions.

120mHaies :

Le réglage des starting-blocks ainsi que le départ/ première haie, doivent être anticipés. L'amélioration des franchissements, notamment en virage, permettrait de bien meilleures performances.

800m :

Une préparation sur l'ensemble de l'année universitaire est indispensable pour réaliser une bonne performance.

Javelot :

Une course d'élan construite est nécessaire afin d'optimiser la performance.

Pentabond :

Trop de candidat.e.s choisissent une planche non judicieuse au regard de leurs capacités, ce qui entraîne une performance limitée. Une bonne répartition des bonds permettrait de réaliser de meilleures performances.

Réaliser, Performer

L'épreuve de haies :

Elle consiste en la réalisation d'un 120 mètres haies avec 6 obstacles. La hauteur des haies est de 65 cm pour les filles et 76 cm pour les garçons.

La distance du départ à la première haie est fixée à 14,58m, l'intervalle entre les haies est de 18,28m (intervalle du 200m haies minimales) et la distance séparant la dernière haie de l'arrivée est de 14,02m.

Le départ se fait en starting-block. Il est indispensable de connaître le règlement (position de départ réglementaire).

Les meilleur.e.s candidat.e.s réalisent la course sans piétinement avec un nombre d'appuis bien identifiés.

L'épreuve de 800m :

Le départ se fait en couloir, il faut en connaître le règlement : par exemple l'immobilité est requise au commandement « à vos marques ».

Une maîtrise des allures plus fines est incontournable avec une répartition plus judicieuse de l'effort entre les deux 400m.

L'épreuve de javelot :

Le poids des engins est de 500g pour les filles et 700g pour les garçons.

La zone d'élan est limitée à 17 mètres.

Peu de candidat.e.s utilisent à bon escient leur course d'élan (décélération, mauvais placement du javelot, blocage inefficace).

L'épreuve de pentabond :

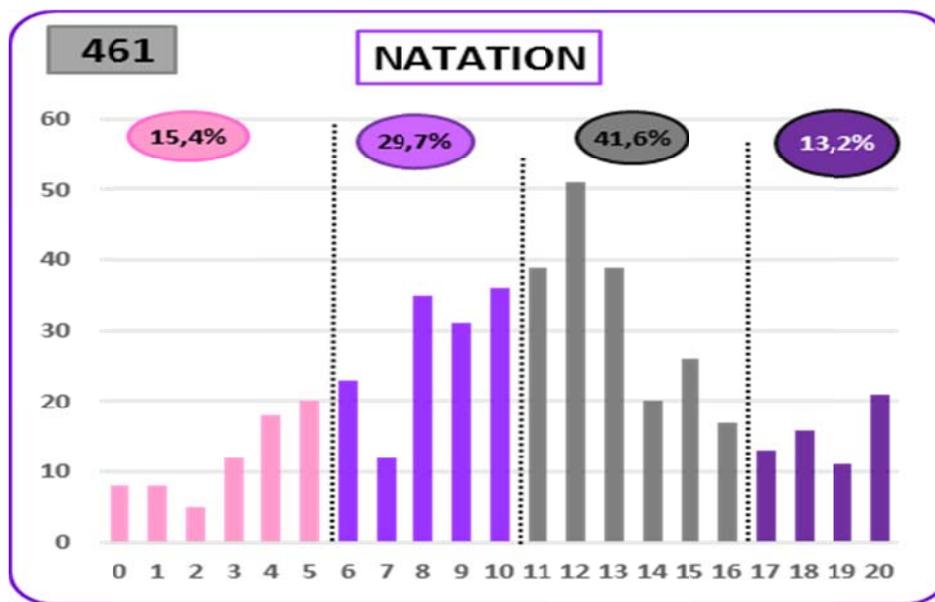
Elle se réfère à l'épreuve scolaire et consiste à un enchaînement de 5 bonds après une course d'élan.

Le premier bond est obligatoirement un cloche-pied. Le.la candidat.e pourra choisir sa planche d'appel parmi celles qui lui seront proposées. La planche la plus proche de l'aire de réception se situe à 9m. Les planches suivantes sont positionnées tous les deux mètres. La plus éloignée étant à 19m. Les candidat.e.s choisissent une planche à l'issue de l'échauffement qui ne pourra pas être modifiée pendant le concours.

Peu de candidat.e.s se trouvant loin de la planche régulent les marques de leur course d'élan pendant le concours.

7.3.2 Natation

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

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

De l'accueil sur le site, à l'échauffement puis au déroulement de l'épreuve, les candidat.e.s sont accueilli.e.s, orienté.e.s, dirigé.e.s et suivi.e.s et une réponse est apportée dans les plus brefs délais si besoin.

C. Niveau des prestations

Prestation garçons : L'ensemble des prestations physiques est en baisse par rapport à 2016. Cela prouve un manque de préparation en amont pour performer (surtout au 400m NL).

Prestation filles : L'ensemble des prestations physiques des filles montrent un maintien voire un gain de performance sur les deux épreuves. Un gros progrès est repéré sur le temps de course projeté sur les 100m Dos/Brasse.

NIVEAU 0 (E) : 7 candidat.e.s (1.5%) 7 disqualifié.e.s au 100m

Disqualification pour départ, virage ou arrivée incorrecte au regard du règlement FINA, épreuve non terminée (abandon)

NIVEAU 1 (D) 0.25-5.75 : 82 candidat.e.s (17.8%) (30 au 100m et 52 au 400m).

Candidat.e.s dont le niveau de prestation et d'engagement est faible. Le temps projeté du 100m D/B est très éloigné de la réalité. La réponse motrice reste trop faible au regard des attendus et des exigences de l'épreuve pour performer.

Ainsi, la prestation est réalisée sans préparation, sans connaissance du règlement et des principes d'efficacité de l'activité.

- Bases techniques inadaptées (appuis fuyants, non orientés, trajets limités, déséquilibres, rythme, respiration)
- Gestion ressources (gestion inadaptée) ;
- Méconnaissance du règlement théorique et pratique ;
- Aucune préparation identifiée à l'épreuve.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 1)

- Dans le but « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », prendre connaissance des textes en vigueur (règlement FINA, textes sur la sécurité,) pour comprendre et gérer au mieux la sécurité des élèves dans le milieu aquatique. (BO N°30 du 25 juillet 2013, « référentiel de compétences des enseignants »)
- Acquérir les connaissances minimales sur le développement de l'enfant pour envisager un enseignement sans risque en respectant le niveau de ressources des élèves.
- Vivre des situations de natation pour ressentir l'engagement des ressources énergétiques et affectives liées au milieu spécifique aquatique.

NIVEAU 2 (C) 6-10.75 : 151 candidat.e.s (32.8%) (71 au 100m et 80 au 400m).

Candidat.e.s dont la réponse motrice mobilise de manière pertinente une partie des ressources nécessaires et s'inscrit dans une gestion calculée de l'épreuve (tenir l'épreuve). Le temps projeté du 100m D/B se rapproche de la prestation physique. Le temps du dernier 100m du 400 se rapproche des autres 100m.

La prestation s'appuie sur une préparation ponctuelle, non spécifique, ne montrant qu'une partie de ses ressources.

Bases techniques identifiées et permettant une prestation limitée ;

- Gestion des ressources calculée ou ressources insuffisamment développées ;
- Connaissances parcellaires du règlement ;
- Préparation tardive à l'épreuve.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (niveau 2)

- Pour « maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques », il s'agit d'améliorer ses capacités motrices en natation (vitesse et distance) par la pratique et l'appropriation des connaissances biomécaniques élémentaires dans les différentes nages. Ainsi, par l'identification et la connaissance des techniques, l'enseignant pourra aider les élèves à sélectionner les informations pertinentes et choisir des actions appropriées durant différentes situations d'une séquence d'enseignement (choix de nage/ressources, choix allures...)
- Compléter ses connaissances sur les bases techniques minimales (principes d'efficacité) pour aménager dans le cadre scolaire une pratique en sécurité pour tous les élèves, respectueuses de soi et des autres en utilisant notamment les différents rôles sociaux.
- Apprendre à mesurer les charges énergétiques et émotionnelles dans sa propre pratique (natation de vitesse, de distance) pour repérer des comportements à risque lors de la pratique des élèves.

NIVEAU 3 (B) 11-16.75 : 170 candidat.e.s (37%) (96 au 100m et 74 au 400m)

Candidat.e.s dont la réponse motrice mobilise l'ensemble des ressources nécessaires dues aux exigences de l'épreuve et s'inscrit dans la gestion optimale au regard de son potentiel. La plupart des candidat.e.s ont intégré ce registre de performance. Le temps projeté au 100mD/B est proche de la prestation physique. Le temps du dernier 100m du 400 est plus rapide que l'un des 2 précédents 100m.

La performance est recevable et s'appuie sur une préparation régulière et réalisée avec des ressources stables.

- Bases techniques stables permettant efficacité et une performance recevable (efficacité)
- Gestion des ressources optimisées par rapport à son potentiel modeste.
- Connaissance du règlement théorique et pratique
- Préparation régulière.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 3)

- Affiner et approfondir le bagage technique en natation sportive (vitesse et distance) pour étayer le choix des acquisitions motrices à retenir dans le cadre scolaire permettant d'exploiter des options didactiques intéressantes en vue de construire une pratique scolaire
-

adaptée aux ressources des élèves lors des séquences d'enseignement.

- Mesurer et quantifier les effets biomécaniques, énergétiques, informationnels, moteurs de sa pratique dans différentes natation (vitesse, de distance) pour les réinvestir, éventuellement, lors de son enseignement.
- Analyser et interpréter les charges énergétiques et émotionnelles des différentes situations vécues lors des phases d'entraînements et de compétitions pour envisager l'impact des propositions d'intervention de son propre enseignement sur la pratique des élèves.

NIVEAU 4 (A) 17-20 : 50 candidat.e.s (10.9%) (36 au 100m et 14 au 400m)

Candidat.e.s dont la réponse motrice mobilise de manière efficace ses ressources nécessaires au regard des conditions et des exigences de l'épreuve en vue de performer. Le temps projeté est proche de la prestation. Le temps du dernier 100m du 400 est plus rapide que les 2 précédents 100m.

La performance est réalisée efficacement grâce à une préparation planifiée et conforme au projet (100m D/B) ou à la gestion de course (400m Nage libre)

- Bases techniques efficaces permettant la réalisation d'une performance de bon niveau.
- Ressources optimales et efficaces.
- Exploitation optimale du règlement.
- Préparation spécifique, projetée et planifiée. (Projet de course).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 4)

- Pour « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » *, adopter une réflexion sur sa propre pratique, afin d'expérimenter et de partager, en équipe, des pratiques scolaires de la natation avec des choix ciblés d'objets d'enseignement.
- Analyser et sélectionner dans les différents référentiels, les règles permettant de construire une pratique scolaire adaptée aux ressources des élèves dans des séquences d'enseignement.
- Dégager des principes de gestion des charges énergétiques et/ou émotionnelles des différentes situations vécues dans sa propre pratique lors d'entraînements et de compétitions pour optimiser l'enseignement obligatoire et facultatif (AS, section sportive...).

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer :

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

préparation en renforçant :

- Ses acquisitions techniques, autour d'un fil rouge sur la respiration et le passage d'une nage stable en termes mécaniques à une nage où les sensations deviennent déterminantes (sens de l'eau). Les outils à ce niveau reposent sur les nages hybrides, le 4 nages, la natation synchronisée pour les appuis afin d'enrichir son « sens » de l'eau.
Pour le 400m NL, le rapport Amplitude/fréquence doit être particulièrement travaillé.
Pour le 100m D/B, la transition nage dominante bras à nage dominante jambes devra faire l'objet d'un travail annuel.
- Ses acquisitions énergétiques autour d'un travail physiologique sollicitant les diverses filières énergétiques (VO₂ Max...). Les outils, à ce niveau s'appuie sur des séries simples, croissantes, pyramides, fartlek...dans lesquelles l'intensité et la récupération répondent à l'objectif.
L'épreuve de natation de distance et l'épreuve de natation de vitesse répondent à des objectifs différents : ce qui implique un travail énergétique spécifique en vue de performer.
- Ses connaissances réglementaires techniques et protocolaires afin de se libérer d'un inutile stress de l'incertitude. Les outils reposent sur la connaissance pratique du règlement F.I.N.A.
Les départs en Crawl ou en Dos demandent un apprentissage à long terme. Les virages et arrivées ont des attentes réglementaires différentes. Les commandements propres à chaque départ doivent absolument être intégrés et représentent une partie primordiale de l'épreuve.
Le jury invite fortement les candidat.e.s à vérifier leurs performances dans des contextes différents (bassin de 25 / 50 mètres, intérieur ou extérieur afin de développer des repères permettant d'intégrer des contextes différents ainsi qu'une capacité d'adaptation)
- La nage dorsale, en extérieur, avec peu de repères visuels, nécessite un apprentissage conséquent.

Réaliser :

Etablir un projet de temps (100m D/B) ou réaliser différentes allures de nages (400m NL) finalise l'engagement annuel et confirme-le « se préparer ». Cette notion est prise en compte dans la note finale

Performer :

La préparation planifiée permet d'éviter une forme de stress dû à l'incertitude du contexte. Performer revient à prendre des risques sur soi et à s'engager totalement dans l'épreuve en limitant les éléments

d'incertitude. Les outils reposent sur la particularité et la spécificité des moments et notamment dans la qualité de l'échauffement : véritables rappels de la préparation annuelle.

Généralités ou observations complémentaires pour le jour de l'épreuve : La préparation de son matériel est primordiale (maillot de bain, lunettes...)

La prise de repères sur le bassin extérieur (plot de départ, mur au virage, plaque à l'arrivée) permettra une adaptation immédiate aux caractéristiques du bassin.

Niveau de Performance uniquement (sans tenir compte de la note de gestion ou de projet).

Niveaux réalisés sur le CAPEPS 2017 (uniquement à titre indicatif)

FILLES		Niveau	GARCONS	
100m D/B	400m NL		100 D/B	400 m NL
1'39	6'06	4 (A)	1'26	5'26
1'53	7'18	3 (B)	1'40	6'38
2'14	8'21	2 (C)	2'01	7'41
2'28	9'26	1 (D)	2'15	8'46

7.4. Activités de la compétence propre n°2

Les APSA issues du champ d'activité de la CP2 génèrent, de par leur spécificité, une prise de risque lors des prestations : risque de ne pas aboutir dans l'itinéraire choisi, même lorsque le.la candidat.e s'est engagé.e dans celui-ci. Ainsi, la chute, le dessalage, l'absence de balise trouvée ou encore l'impossibilité de terminer un parcours dans le temps imparti sont porteurs d'une forte dimension affective quant à l'échec potentiel, que les candidat.e.s doivent apprendre à gérer.

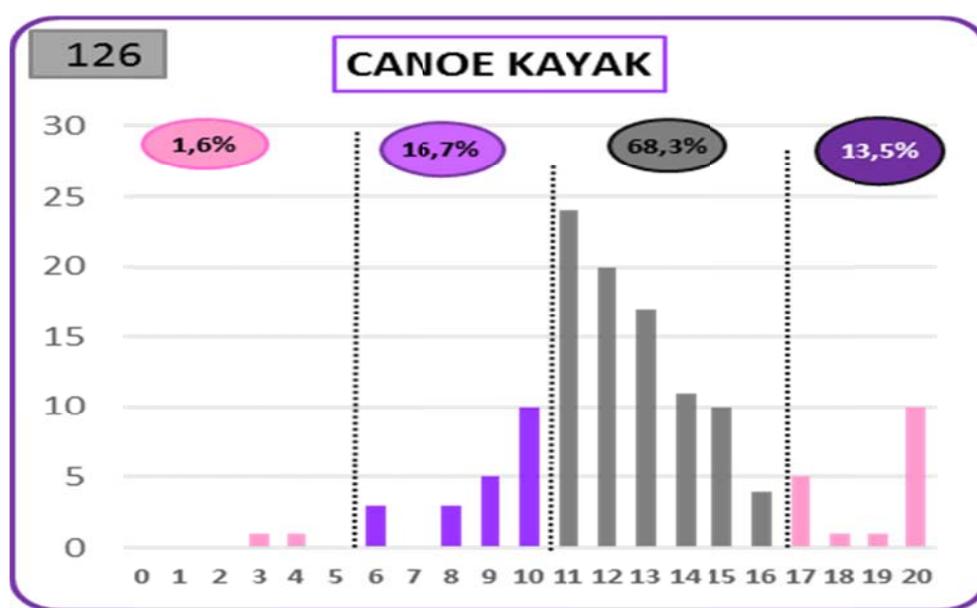
Quelques hypothèses de travail semblent alors se dessiner :

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

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

7.4.1. Canoë-Kayak

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'épreuve est composée d'une prestation en eau calme puis d'une prestation en eau vive de classe 2. Le.la candidat.e dispose de trois manches pour réaliser l'ensemble.

Lors de la prestation eau-vive, l'engagement dans la difficulté est valorisé.

Le matériel choisi au moment de l'accueil reste le même sur l'ensemble de l'épreuve.

Il doit permettre au.à la candidat.e d'exprimer son plus haut niveau de performance dans un compromis vitesse /stabilité. Le partage de matériel personnel entre candidat.e.s n'est pas autorisé.

Étape 1 : Déroulement de la première partie de l'épreuve : le parcours en eau calme.

Le jury explique les règles du parcours eau calme, précise l'ordre des ateliers de type : Embarquement, remontée de courant, marche arrière, slalom entre bouées, rotations... puis démontre le parcours.

Les candidat.e.s disposent ensuite d'un temps d'échauffement et de mémorisation.

A l'issue de la prestation du.de la candidat.e, la partie eau calme est validée si tous les ateliers sont franchis selon les consignes annoncées. L'ensemble du parcours est chronométré. Au temps du.de la candidat.e est additionné le nombre de coups de pagaie effectué sur un tronçon du parcours.

Étape 2 : Déroulement de la seconde partie de l'épreuve : le parcours en eau vive.

Le jury explique les règles puis démontre le parcours eau-vive.

Le parcours est chronométré, jalonné de portes vertes obligatoires et de portes rouges optionnelles.

Le non franchissement des portes vertes est pénalisé.

Le franchissement des portes optionnelles est valorisé en temps.

En cas de dessalage avant la « ligne d'arrivée », le jury tient compte du nombre de portes franchies par le.la candidat.e.

Le jury retient le résultat de la meilleure manche en eau-vive.

C. Niveau des prestations

NIVEAU 1 : Réponse motrice insuffisante voire irrecevable qui ne permet pas l'expression d'une réponse motrice

- Ne parvient pas à diriger son embarcation sur le parcours proposé
 - Ne témoigne pas d'un équilibre suffisant pour valider le parcours en eau calme et accéder au parcours d'eau vive,
 - Ne répond pas aux consignes du jury et éprouve des difficultés à reproduire les ateliers imposés sur le parcours d'eau calme
-

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Consacrer plus de temps de pratique pour gagner en aisance et en repères (conduire son embarcation, gérer son équilibre, tenir sa pagaie correctement).
- S'approprier des stratégies de mémorisation en eau calme (entrée et sortie du dispositif).

NIVEAU 2 : réponse motrice pertinente révélant des traces mais qui ne s'adapte pas au contexte de l'épreuve (donc émergence de manques dans la préparation)

- Réalise un parcours d'eau calme « assuré », peu d'engagement physique.
- L'embarcation choisie ne permet pas toujours d'exprimer son plus haut niveau de performance.
- Propulsion de type réactive
- Témoinne de la capacité à diriger l'embarcation en ligne droite, mais rencontre des difficultés sur des trajectoires plus élaborées ou tenir une trajectoire en eau vive.
- Valide un voir deux bonus sur le parcours d'eau vive
- Souffre de l'absence d'une condition physique pour performer dans l'épreuve.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Apprendre à lire le milieu et les difficultés pour pouvoir s'engager lucidement et efficacement selon ses capacités (dans l'optique de prendre les bonus selon son niveau).
- S'entraîner régulièrement pour augmenter son pouvoir moteur et physique et pouvoir diriger son bateau en eau calme comme en eau vive plus précisément.
- Travailler la capacité à réorganiser lucidement son projet.

NIVEAU 3 : Réponse motrice efficiente témoignant d'un niveau de connaissance, de préparation et d'adaptation à l'épreuve

- Valide majoritairement le parcours en eau calme dès la première manche,
- Choix d'un matériel adapté à son niveau : typologie du kayak en fonction de son gabarit, de son niveau de maîtrise.
- Conduit son embarcation pour réaliser des trajectoires précises (courbes ou rectilignes)
- Assure la validation d'au moins deux bonus en eau vive, voire trois.
- Traduisant l'optimisation d'un potentiel physique qui ne permet pas d'accéder à un haut niveau de performance

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- S'entraîner à mémoriser des parcours (les points clés) pour les réaliser
- Adapter sa prise de risque en fonction de son potentiel

NIVEAU 4 : réponse motrice efficace témoignant d'un haut niveau de performance

- S'appuie sur des capacités physiques suffisantes pour enchaîner des efforts de type anaérobie lactique tout au long de l'épreuve,
- Révèle des gestes techniques de type propulsion orientée permettant d'optimiser les trajectoires et de réduire le temps.
- Valide les 4 bonus avec efficacité lors de l'épreuve eau vive.
- Repose sur la lecture et l'analyse des mouvements d'eau.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Pratique personnelle régulière dans une structure support
- Se mettre dans les conditions de l'épreuve afin de s'adapter rapidement et de réaliser des parcours

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer :

Savoir choisir son matériel, savoir choisir son niveau de prestation en eau vive, savoir s'échauffer techniquement et physiquement (gamme). S'entraîner régulièrement.

- Choix de l'embarcation : Elle doit permettre d'être à l'aise en eau vive mais également de réaliser de bons temps en eau calme. Un compromis est à trouver par le.la candidat.e selon son niveau d'expertise à travers 3 paramètres : la vitesse, la stabilité et la maniabilité.
- Choix de la pagaie : La taille de la pagaie dépend de la taille du.de la candidat.e mais aussi des capacités physiques et techniques ; une grande pagaie amènera de la stabilité mais posera des problèmes dans la gestion de l'effort.
- Choix de la tenue de navigation : Le choix de la tenue de navigation est important. Elle doit être adaptée à la pratique de l'activité. La période durant laquelle se déroule le concours ne justifie pas l'usage d'une combinaison néoprène. Un vêtement type coupe-vent est intéressant pour une météo à ciel couvert. Une bouteille d'eau est nécessaire.

Ce choix du matériel est déterminant pour la qualité des prestations réalisées et le niveau de performance atteint : il doit être anticipé et préparé par les candidat.e.s.

Nous constatons que les candidat.e.s les plus performant.e.s utilisent majoritairement leur matériel personnel.

Développer des capacités motrices :

Il est nécessaire de s'entraîner avec des repères précis de type piquet suspendu ou bouée permettant d'avoir un retour sur ce niveau de précision et de maîtrise dans les réalisations.

Pagayer en décentrant son regard vers le projet de trajectoire est décisif dans la performance en kayak.

Préparation physique :

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

Réaliser :

Identifier les indicateurs pertinents du milieu lors des phases de démonstration : se fixer des repères concrets : prioriser les habiletés d'équilibre, de propulsion ou de conduite.

Savoir gérer son effort sur l'ensemble de l'épreuve

Analyser : lors de la présentation des parcours, le temps d'étude du tracé doit être optimisé pour reconnaître les trajectoires et les mémoriser. Il est important de repérer les éléments remarquables : trajectoire d'entrée et de sortie dans les ateliers en eau calme, trajectoire d'approche d'une porte bonus.

Performer :

Savoir s'engager de façon optimale entre vitesse et précision des trajectoires ; cette compétence induit l'anticipation des prises d'information (regard décentré), l'anticipation des effets du courant en eau vive ou du dérapage du kayak en eau calme. Savoir remonter à contre-courant en gérant les zones de cisaillement entre courant et contre-courant.

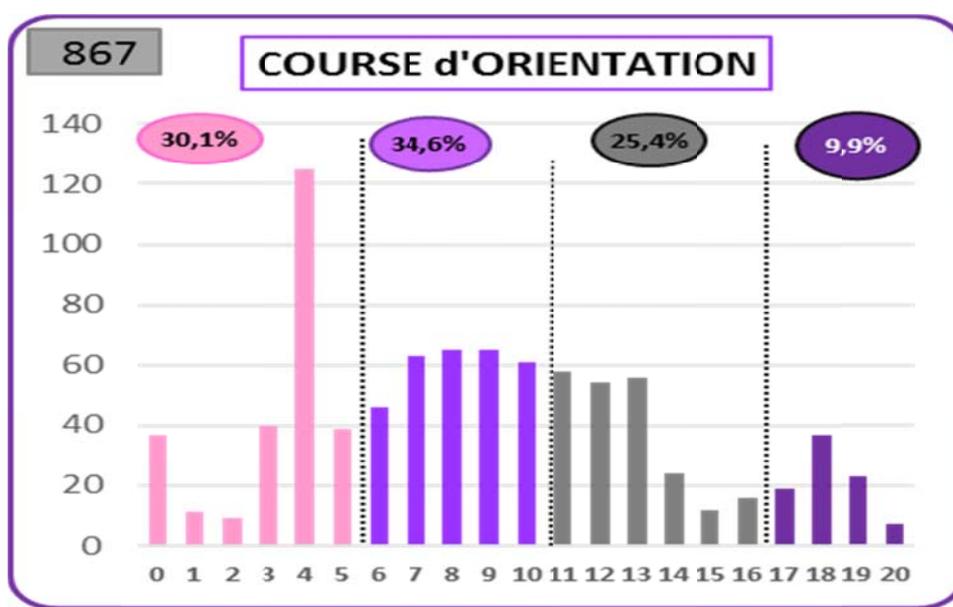
Généralités ou observations générales complémentaires

- Etre autonome (bouteille d'eau, tenue adaptée)
 - Savoir se récupérer en cas de dessalage (récupérer son matériel et rejoindre le bord) afin de faciliter le travail de la sécurité.
 - Efficacité : être prêt une demi-heure avant, aider un camarade à embarquer et débarquer rapidement.
 - Capacité à mémoriser un parcours et cibler les points clés.
-

- Privilégier son matériel personnel pour ne pas être déstabilisé
- Aider à ranger le matériel
- Venir avec une tenue adaptée

7.4.2. Course d'orientation

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Se préparer :

- Prévoir une montre (plutôt qu'un chrono autour du cou), une boussole (indispensable), pas de téléphone portable ni de moyen de géo localisation (GPS). Un sifflet peut s'avérer utile mais n'est pas obligatoire. Tenue de course vivement conseillée : chaussures crantées et jambes couvertes. Possibilité de se munir d'un stylo mais aucun document relatif à l'épreuve n'est autorisé dans la zone de course (définitions IOF, légende, ...).
- L'échelle de la carte était cette année au 1/7500°, l'équidistance de 5 mètres.
- Les définitions des postes ainsi que les codes des balises figurent sur la carte. Il est très important de s'y référer, car plusieurs circuits différents sont en place durant l'épreuve.
- Les définitions des postes sont en code IOF.

- Le chronométrage et la validation des postes sont réalisés avec le système de gestion électronique (doigts et boitiers).
- En milieu naturel, il y a obligation d'assistance à personne en danger (danger vital) ; dans ce cas le jury prend les mesures adaptées pour faire rattraper l'épreuve.

Réaliser et performer :

- L'épreuve organise une évaluation qui doit révéler le plus haut niveau de performance du.e candidat.e d'abord par le niveau du circuit réalisé puis par le temps mis (relation niveau technique-niveau d'engagement physique).
- Le parcours est évolutif sur 3 niveaux avec un maximum de 10 postes. A chaque changement de niveau (changement de couleur sur la carte) le.e candidat.e a la possibilité, soit de finir le niveau sur lequel il est engagé, soit de passer sur le parcours de niveau supérieur (en vert = niveau 1, bleu = niveau 2, rouge = niveau 3). Il a la possibilité de changer de projet en cours d'épreuve (conduire et adapter son déplacement en cours d'épreuve).
- 1 mn de lecture de la carte est donnée au.e candidat.e juste avant le départ (analyser le circuit et anticiper sa course).
- Les postes doivent être poinçonnés dans l'ordre imposé par le circuit. Les balises départ et arrivée déclenchent et arrêtent le chronométrage de la course. En cas de balise manquante ou fautive, une pénalité est appliquée. En cas de balise du circuit d'un autre niveau venant s'intercaler, il n'y a pas de pénalité (se connaître et avoir un projet construit).
- Au-delà de 55 mn, 1 point de pénalité est mis par minute entamée. Au-delà de 1h la note attribuée est zéro (limite de sécurité). Il est donc très important de respecter le délai des 55mn (capacité à gérer le temps et la sécurité).
- Lors de l'épreuve, il est strictement interdit de communiquer avec un.e autre candidat.e ou de suivre intentionnellement sous peine d'exclusion de l'épreuve. Des jurés sont présents en forêt pour faire respecter cette exigence d'attitude. De plus, le système de gestion électronique de course permet de connaître l'heure exacte de passage à chaque balise de chaque candidat.e (attitude éthique irréprochable du futur enseignant).

C. Niveau des prestations

NIVEAU 1 : réponse motrice insuffisante voire irrecevable

Ce niveau a été révélé par une prestation sur des parcours bleus incomplets où l'orientation s'est révélée hasardeuse, les connaissances liées à l'activité étaient insuffisantes pour permettre une conduite

d'itinéraire satisfaisante même sur un parcours vert. Le temps limite pouvait être dépassé, la réponse motrice ne permettant pas une gestion même sécuritaire de l'activité. Le nombre important de candidat.e.s à ce niveau de performance (30 %) s'explique par la méconnaissance des exigences de l'activité et le manque total de préparation. Beaucoup de candidat.e.s semblent avoir choisi cette APSA par défaut en rapport aux 2 autres activités de la CP et ne s'engagent pas au-dessus du parcours vert.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Connaître les grands principes de gestion de sa sécurité : temps limite, ligne d'arrêt, retour à la dernière balise, azimuth de sécurité.
- Travailler sur les bases de la relation carte terrain : technique du POP, connaissance de la légende, construction d'itinéraire sur chemins grâce à la construction de la notion de points de décision.
- Apprendre à gérer son stress par un travail de course seul en forêt.

NIVEAU 2 : réponse motrice pertinente

Ce niveau a été révélé par des prestations sur un parcours bleu (conduite d'itinéraire imprécise et temps de perte de relation carte-terrain importants) ou alors un projet inadapté aux exigences de l'épreuve (parcours vert dans un temps très rapide).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Vivre des situations de course classique pour comprendre les obstacles auxquels sont confrontés les élèves
- Connaître les principes de choix et de construction d'itinéraire : main courante, points d'appuis, points de décisions, points d'attaque, ligne d'arrêt de manière à construire des routines didactiques adaptées au niveau des élèves.
- Apprendre à réaliser efficacement un itinéraire en situation de pression temporelle, notamment en début de course pour rentrer dans la carte et face à des choix de parcours entre des lignes de niveau 1 ou 2.

NIVEAU 3 : réponse motrice efficiente

Ce niveau s'est révélé sur des parcours rouge mal maîtrisés (temps de recalage importants voir parcours incomplet) ou des parcours bleus témoignant d'un niveau de connaissance satisfaisant quant au suivi

des lignes de niveau 2.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice :

- S'engager dans une pratique personnelle dans le cadre de courses organisées sur différentes cartes de manière à enrichir son bagage cognitif et son adaptabilité.
- Mesurer les effets des changements de contraintes issues du jeu sur les variables didactiques (temps, opposition, balises sur le terrain, indications de la carte, ...) pour un réinvestissement dans les situations avec les élèves.
- Apprendre à s'engager dans la réalisation d'un itinéraire hors ligne tout en maîtrisant des solutions de recalage.

NIVEAU 4 : haut niveau de performance

Ce niveau a été révélé par une réponse motrice efficace sur le parcours rouge. C'est à dire que le projet de performance était anticipé sur ce niveau de parcours avec des choix d'itinéraires en dehors des lignes et une conduite efficace avec des temps de recalage réduits. On peut remarquer que 10 % des candidat.e.s accèdent à ce niveau de performance grâce à une bonne préparation dans certains centres de formation (ce ne sont pas forcément des pratiquants fédéraux).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice :

- S'engager dans une réflexion sur le développement et la mise en œuvre de l'activité au sein d'une équipe.
- Travailler avec différents acteurs pour cartographier et permettre la pratique scolaire.
- Dégager des principes de traçage et de gestion de course permettant le développement de l'activité dans un cadre UNSS et section sportive.

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer = Pratiquer durant l'année

- S'éprouver en milieu boisé.
 - Maîtriser les techniques d'orientation (POP, relation carte-terrain, construction d'itinéraires, suivi des différents niveaux de lignes directrices, visées sommaires et précises, course en terrains variés).
 - Travailler la capacité à se resituer suite à une erreur d'orientation, utilisation de lignes d'arrêt et de
-

l'échelle de la carte.

- Être capable à la lecture de la carte et du circuit d'évaluer un niveau de parcours.
- Connaître la symbolique IOF : légende de la carte, traçage des circuits, définitions de poste et le fonctionnement du système « sportident » (puce électronique, boîtiers départ / arrivée, postes), participation à des courses fédérales.
- Connaître l'épreuve et avoir anticipé sur la gestion du temps en fonction de son choix de parcours et du déroulement de la course par rapport au temps restant.

Réaliser = réussir un parcours en courant sans se perdre

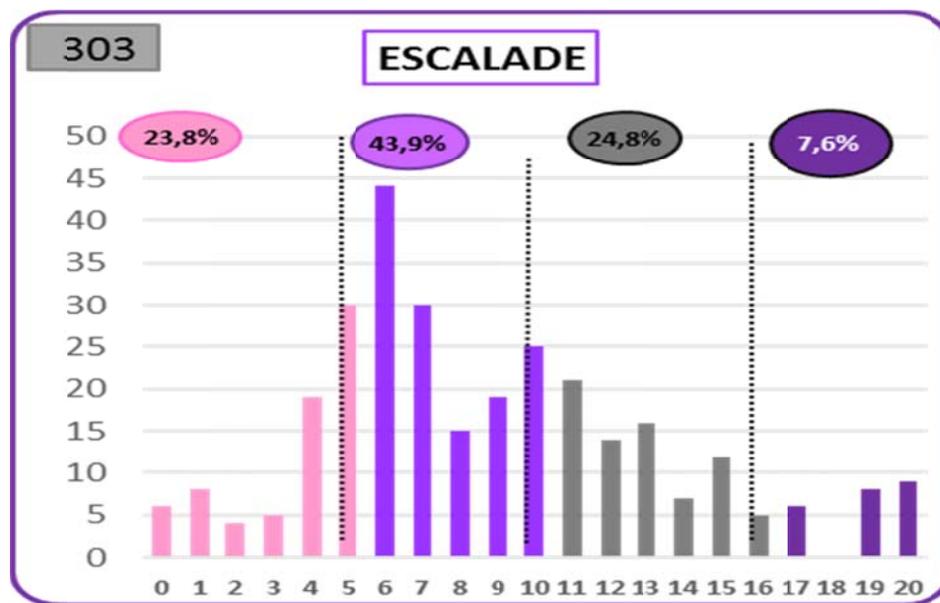
- Pendant la minute de lecture de carte avant le départ, orienter sa carte, visualiser son parcours, repérer le départ, l'arrivée, les grandes lignes d'arrêt.
- Repérer les principaux points de décisions et les balises « porte » où le choix du niveau de parcours va devoir se faire.
- Faire des choix de retour en fin de parcours en fonction du temps restant et des distances inter-postes.
- Gérer son stress du départ à l'arrivée pour ne pas paniquer, ne pas communiquer avec les autres candidat.e.s.

Performer = s'engager et optimiser ses ressources au meilleur niveau

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

7.4.3. Escalade

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

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

Les candidat.e.s disposent de deux temps de lecture, différents, pour visualiser le mur afin de faire leurs choix de voies pour leurs prestations : 6 minutes pour le premier temps de lecture et 3 minutes pour le second.

Les candidat.e.s doivent atteindre le top et/ou une hauteur minimale exigible, matérialisée par des prises de Zone dans une voie (les prises de Zone sont situées au 2/3 et au 3/4 de chacune des voies).

Cette validation n'est réalisée qu'à la double condition : dans la limite de 5 minutes, grimper la voie, maîtriser « contrôler » la/les prise(s) de Zone considérée(s) et/ou la dernière prise et mousquetonner une dégaine positionnée sur le relais en tête et en bon style, dans le respect de la couleur des prises qui

composent la voie.

Le départ suit une procédure très stricte qui consiste à utiliser la ou les prises de départ matérialisées pour les mains, à monter les pieds sur la structure ou sur les prises de la couleur de la voie, et à s'équilibrer avant d'enclencher le premier mouvement.

20 minutes minimum séparent les deux prestations.

Une chute avant la première dégaine est autorisée sans pénalité. Dans ce cas le.la candidat.e repart du sol dans la limite du temps restant.

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

C. Niveau des prestations

Les niveaux de prestation sont hiérarchisés en quatre bandeaux différents, intégrant à la fois le niveau de performance et de maîtrise constaté.

NIVEAU 1 :

Une prestation qui s'inscrit dans le premier bandeau montre une préparation et une mobilisation de ressources insuffisantes et/ou mal exploitées, pour atteindre les hauteurs minimales exigibles matérialisées par les prises de zone dans le niveau minimal exigible (4C pour les filles et 5A pour les garçons).

- L'encordement n'est pas correctement réalisé, et la méconnaissance des techniques sécuritaires (yoyo, mousquetonnage) ne permet pas de réussir une voie et ou d'atteindre les hauteurs minimales exigibles dans celle-ci.
- L'escalade est basique avec traction des bras en force, et/ou ne s'organise pas autour d'une prise saisie pour construire un nouvel équilibre, les appuis pédestres sont instables.
- Les poses de pieds sont grossières, en calage, et ne permettent pas ou peu de transfert du poids du corps. Le corps est plaqué au mur et le rythme est saccadé.
- Le mousquetonnage est hésitant, voire non réglementaire et dangereux.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (profil 1)

- Dans le but « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », prendre connaissance des règles de sécurité relatives aux différentes formes de pratique pour comprendre et gérer au mieux l'activité des élèves en sécurité, en responsabilité. (Procédures sécuritaires Précises et Systématisées et Gestes professionnels associés)
- Acquérir les techniques motrices minimales relatives à la réorganisation des membres

inférieurs à la saisie d'une prise de main (Ligne d'appui croisée LAC, Ligne d'appui à l'amble LAA) pour envisager des apprentissages sur les notions d'équilibre/déséquilibre tout en respectant le niveau de ressources des élèves.

- Vivre des situations d'escalade variées et à différentes hauteurs (Bloc, voies en moulinette et en tête) pour ressentir le niveau de mobilisation des différentes ressources (motrices, informationnelles, énergétiques et affectives).

NIVEAU2 :

Une prestation qui s'inscrit dans le second bandeau convenable, potentiellement recevable, montre une prestation en surinvestissant une ressource au détriment d'un équilibre de mobilisation (énergétique, technique ou informationnelle). La voie est réalisée au top dans le premier niveau proposé et/ou une hauteur minimale exigible dans le niveau de voie supérieure est atteinte (à partir de 5b pour les filles et de 5c pour les garçons). Les hauteurs minimales exigibles sont matérialisées par des prises de zone situées au deux tiers et au trois quarts de chacune des voies.

- L'escalade montre un début de réorganisation, non systématique et/ou stéréotypé (souvent en placement à l'amble) à minima autour d'une prise de main saisie (un pied pour une main), ce qui permet de légers transferts du poids du corps et un début de recherche d'équilibre autour des préhensions.
- Les poses de pieds sont globalement sur la pointe, mais avec peu de contrôle.
- Le mousquetonnage est conforme et les positions de moindre effort sont recherchées mais peu économiques.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (profil 2)

- Pour « maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques », il s'agit d'améliorer ses capacités motrices en escalade par la pratique et l'appropriation des connaissances sur les notions d'équilibre et de déséquilibre (Ligne d'appui croisée LAC et Ligne d'appui à l'amble LAA). Par l'amélioration de ses capacités motrices en escalade, l'enseignant pourra aider les élèves à sélectionner les informations pertinentes et à choisir des actions appropriées durant différentes situations d'une séquence d'enseignement.
 - Compléter ses connaissances sur les différentes formes de pratique (moulinette, tête) pour aménager dans le cadre scolaire une pratique pour les élèves en toute sécurité et en utilisant notamment des rôles sociaux.
 - Apprendre à mesurer dans les ressources mobilisées (motrices, informationnelles, énergétiques et affectives), quelles sont les ressources prioritairement sollicitées au sein des situations d'apprentissage proposées.
-

NIVEAU 3 :

Une prestation qui s'inscrit dans un troisième bandeau potentiellement recevable montre la réalisation d'une performance par un investissement partiel dans la synergie de mobilisation des ressources pour s'approcher de son plus haut niveau de performance. La voie est réalisée à son top dans le 5c pour les filles et le 6A pour les garçons et/ou la hauteur minimale exigible dans le niveau de voie supérieur est atteinte (à partir de 6A pour les filles et de 6B pour les garçons). La motricité fluctue du niveau précédent, à celle ci-dessous définie.

- L'escalade montre une réorganisation presque systématique des appuis de pieds à la saisie d'une prise (deux pieds pour une main) afin de construire des appuis dynamiques de progression. Cette organisation permet d'optimiser les préhensions et d'observer une escalade avec un rythme plus adapté aux contraintes posées par la configuration de prises de la voie (temps forts / temps faibles).
- L'utilisation des pieds est réalisée de manière ciblée, avec précision et en utilisant une variété d'appuis podaux (pointes, carrés internes/externes, griffés, talons...).
- Le mousquetonnage est anticipé, automatisé dans un placement spécifique et il est souvent intégré à la progression.

Conseil de formation pour ce niveau de réponse motrice (profil 3)

- Affiner et approfondir la motricité spécifique en escalade pour étayer le choix des acquisitions motrices à retenir dans le cadre scolaire permettant d'exploiter des options didactiques intéressantes en vue de construire une pratique scolaire adaptée aux ressources des élèves.
- Mesurer les effets des règles relatives aux différentes formes de pratique en escalade (moulinette et tête) pour les réinvestir éventuellement dans son enseignement.
- Analyser et interpréter les ressources motrices, informationnelles, énergétiques et affectives des différentes situations vécues en escalade lors d'entraînements et de compétitions pour envisager l'impact des propositions d'intervention de son enseignement sur la pratique des élèves.

NIVEAU 4 :

Une prestation qui s'inscrit dans un quatrième bandeau de bon à très bon niveau permet d'observer un investissement optimal à maximal grâce à une synergie de mobilisation des ressources pour révéler le plus haut niveau de performance possible. La voie est réalisée jusqu' à son top dans le 6B pour les filles et le 6C pour les garçons et/ou la hauteur minimale exigible dans le niveau de voie supérieur est atteinte, à partir de 6C pour les filles et de 7A pour les garçons.

- L'escalade montre une réorganisation anticipée et systématique des appuis de pieds à la saisie d'une prise de main (deux pieds pour une main) afin de construire une succession d'appuis dynamiques de progression et de positions de moindre effort.
- La réalisation de placements plus efficace et/ou plus économique est recherchée. On observe une optimisation des prestations par l'exploitation des temps de lecture des voies, optimisation confirmée par le rythme et la cadence dans la progression du grimpeur.
- Les pieds sont utilisés de manière ciblée, et précise et en utilisant une variété d'appuis podaux (pointes, carrés internes/externes, griffés, talons...) pour exploiter au mieux les équilibres et déséquilibres possibles.
- Le mousquetonnage est anticipé, automatisé dans un placement spécifique économique, au service de la progression.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (profil 4)

- Pour « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », adopter une réflexion sur sa pratique, afin d'expérimenter et de partager en équipe des pratiques scolaires de l'escalade avec des choix ciblés d'objets d'enseignement notamment, sur le plan de la réorganisation motrice des membres inférieurs à la saisie d'une prise de main.
- Analyser et sélectionner dans les différentes connaissances de l'APSA, les règles permettant de construire une pratique scolaire adaptée aux ressources des élèves dans des séquences d'enseignement aux niveaux d'engagement différenciés.
- Vivre des principes de gestion des ressources motrices, informationnelles, énergétiques et affectives dans différentes situations vécues en escalade lors d'entraînements et de compétitions pour optimiser l'enseignement obligatoire et facultatif (AS, section sportive...).

D. Conseils aux candidat.e.s :

Principe de l'épreuve :

Chaque candidat.e doit choisir et réaliser deux prestations différentes (2 voies), en tête, à vue, dans deux secteurs aux cotations de voies identiques (du 4C au 6C pour les filles et du 5A au 7A pour les garçons). Seule la meilleure des 2 prestations sera retenue pour l'évaluation du.de la candidat.e lors de cette épreuve.

Se préparer :

- Premier pré-requis de sécurité : Préalablement à chaque prestation (voie 1, voie 2), chaque candidat.e doit vérifier la condition suivante : être capable de constituer un nœud de huit
-

réglementaire (nœud de huit + nœud d'arrêt, simple ou double, plaqués au double pontet du harnais), puis de le vérifier.

- La non validation de ce pré-requis entraîne l'exclusion de l'épreuve avec la note 0.
- La procédure de validation par le jury se déroule comme suit : le jury demande au.e candidat.e de lui montrer son encordement réalisé et de lui confirmer qu'il l'a vérifié et qu'il considère que son encordement est conforme.
- La question suivante lui est systématiquement posée : Madame, Monsieur êtes-vous prêt.e? Est-ce que votre nœud d'encordement est conforme ?
- Il est attendu d'un.e candidat.e lors de l'échauffement qu'il.elle puisse organiser une progression d'effort lui permettant d'optimiser ses capacités.
- Le jury encourage les candidat.e.s à grimper régulièrement et de façon spécifique selon les modalités de cette épreuve (escalade en tête et à vue). La forme de pratique d'escalade dans des voies ouvertes selon une configuration de prises (couleur unique) nécessitant une réorganisation effective des appuis de pieds à la saisie d'une prise de main est vivement conseillée.

Réaliser :

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

Chaque candidat.e doit, dans une voie de son choix, faire la preuve d'un niveau de maîtrise réaliste afin d'atteindre le sommet dans une voie de niveau minimal ou de dépasser les hauteurs minimales exigibles (Zones), dans une des voies proposées.

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

Cette première voie est pour le.la candidat.e l'occasion de prendre contact avec la structure et de se mettre en confiance en mobilisant une motricité maîtrisée, contrôlée, mais également d'étalonner le niveau de cotation des voies du concours par rapport à son expérience dans l'APSA et à son état de forme du jour.

Performer :

La seconde voie sert à mettre en avant la capacité du.de la candidat.e à démontrer un niveau de pratique maximal par un engagement total dans l'APSA.

Chaque candidat.e doit, dans une voie de son choix, chercher à atteindre le plus haut point possible (au-delà d'une hauteur minimale rendant la performance dans la cotation choisie significative, matérialisée par les prises de zone), dans le cadre du règlement et en toute sécurité.

L'engagement du.de la candidat.e au titre de la recherche de l'optimisation de ses capacités en toute



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

sécurité est valorisé dans une voie proche de son niveau maximal.

Note relative aux mousquetonnages :

- Dans chacune des deux prestations le/la candidat.e doit mousquetonner toutes les dégaines dans l'ordre et dans le bon sens. Si ce prérequis n'est pas maîtrisé dans les deux voies, la note 0 est attribuée.
- Nous conseillons aux candidat.e.s de se préparer à l'escalade en tête afin d'appréhender les compétences sécuritaires suivantes : nœud d'encordement, mousquetonnage et engagement jusqu'à la chute en toute sécurité.
- Lors des deux passages, la maîtrise d'exécution et le mousquetonnage sont évalués.

7.5. Activités de la compétence propre n°3

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

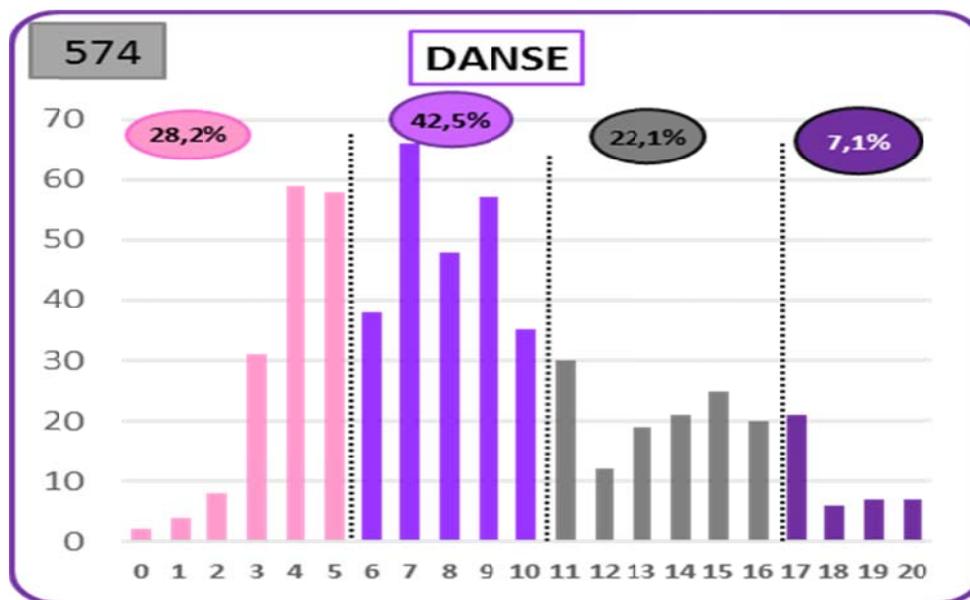
L'exigence de la compétence 3 oblige les candidats.es à présenter un enchaînement ou une chorégraphie dans une tenue adaptée à la spécificité des activités. Les compositions doivent être conçues au regard des ressources particulières de chacun des candidats.es et doivent témoigner

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

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

7.5.1. Danse

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Enoncé du déroulement de l'épreuve :

Appel des candidat.e.s ; réception des pièces d'identité, des convocations ainsi que des feuilles de route et des clés USB.

Tirage au sort de l'ordre de passage des candidat.e.s.

Proposition d'une liste de paramètres à destination des candidat.e.s.

Echauffement

Les candidat.e.s disposent de 45' dans une salle annexe :

Pour s'échauffer, répéter leur solo initial et travailler sur la transformation de leur solo avec un paramètre. Ces derniers sont affichés ; le.la candidat.e choisit un paramètre qu'il traite. Préparation de l'épreuve avec le matériel fourni par le concours (crayon, brouillon, chronomètre). Possibilité d'aller mettre son costume lors des 10 minutes restantes et information sur les trois minutes restantes avant la fin de la préparation. Aucun document autorisé, ni aucune communication entre candidat.e.s. La répartition de l'espace entre les candidat.e.s doit se faire dans la bonne entente.

Préparation :

A la fin du temps d'échauffement les candidat.e.s regagnent la salle de danse, lieu de présentation des prestations.

Le groupe est divisé en deux :

- Le premier groupe dispose de 7'30 dans la salle de danse pour un repérage de l'espace scénique et de la qualité du sol. La répartition de l'espace entre les candidat.e.s. doit se faire dans la bonne entente.
- Le deuxième groupe dispose de 7'30 pour vérifier le fonctionnement de leur support sonore et annoncer au surveillant le paramètre qu'il a choisi : à l'appel de leur nom, ils apportent leur clé USB au surveillant. Le surveillant n'intervient pas sur le support sonore, il doit seulement le déclencher au début de l'épreuve, Si le premier support (clé USB) ne fonctionne pas, nous testons le second, si le second ne fonctionne pas, le.la candidat.e passe en silence. Les candidat.e.s utilisant le silence totalement ou en partie ou créant leur propre monde sonore devront en informer le surveillant.

Au bout de 7'30 inversion des groupes pour le même déroulement.

A la fin des 15' les candidat.e.s devront être prêt.e.s, et assis.e.s à l'endroit indiqué, pour le déroulement de l'épreuve.

Passage de l'épreuve pratique :

Les candidat.e.s sont évalué.e.s par 2 des 4 jurés présents à la table. Le jury 1 note les candidat.e.s qui

ont tiré un ordre de passage impair. Le jury 2 note les candidat.e.s qui ont tiré un ordre de passage pair. Le jury ne fait pas partie de l'espace scénique ni de la prestation.

Chaque candidat.e présente son solo (La chorégraphie est d'une durée comprise entre 1' et 1'15) puis présente le résultat de son solo transformé par le paramètre choisi (le solo transformé est d'une durée égale au solo soit : de 1' à 1'15).

LE SOLO :

A l'appel de son nom, le.la candidat.e donne l'argument de son solo au jury. Il se place ensuite dans l'espace scénique. L'installation de tout dispositif scénique ne doit pas excéder 2', de même pour sa remise en état à l'identique. Le surveillant énonce le signal « prêt » et lance le support sonore. Le chronomètre est déclenché au premier élément chorégraphique (musique, mouvement, son, voix, respiration...). Quoiqu'il arrive (défaut du support sonore par exemple...), il n'y a pas d'essai supplémentaire. Lors du passage du.de la candidat.e précédent.e, les candidat.e.s suivant.e.s peuvent se préparer sur place dans l'espace réservé, discrètement et en silence, sans le gêner.

LE SOLO TRANSFORME :

Une fois le solo terminé le.la candidat.e annonce au jury le paramètre de transformation qu'il a choisi et se place de nouveau dans l'espace scénique. Le surveillant énonce le signal « prêt » qui indique au.à la candidat.e qu'il peut démarrer sa proposition. Le chronomètre est déclenché au premier élément chorégraphique (mouvement, son, voix, respiration...). Quoiqu'il arrive il n'y a pas d'essai supplémentaire.

C. Niveau des prestations

Le jury rappelle :

- Le solo initial permet de placer le.la candidat.e dans un niveau de bandeau et que le solo transformé par un paramètre affine ce positionnement afin d'établir la note finale. Nous regrettons que certains candidat.e.s polyvalent.e.s ne mettent en valeur leur potentiel moteur
 - Un effort particulier doit être porté sur le costume ; ce dernier doit être pensé au regard du propos traité : éviter les pantalons de survêtement, collants d'athlétisme, short de basket, jean, tee-shirts de sport et bijoux sans lien avec la chorégraphie présentée.
 - L'argument présenté doit être soigné, clair et en lien avec la proposition développée. Éviter les thématiques évasives, et les arguments trop longs et trop ambitieux par le.la candidat.e.
 - L'écriture du solo doit être pensée avec un début, un développement et une fin construite et identifiable.
 - La musique doit être IMPÉRATIVEMENT montée et calée afin de correspondre à la durée attendue : 1' à 1'15"
-

NIVEAU 1 : Une réponse motrice insuffisante voire irrecevable qui ne permet pas l'expression d'une réponse motrice adaptée :

Le niveau de pratique physique traduisant le niveau du geste professionnel attendu est très insuffisant : La réponse motrice mobilise une trop faible partie des ressources nécessaires à la réussite de l'épreuve. Rapport prise de risque / composition non réfléchi. La gestuelle maladroite n'est pas au service du propos.

- **Lors du solo** : présentation d'un projet incohérent ou simpliste, très narratif, constitué d'une gestuelle pauvre et sans technique. Proposition essentiellement frontale, basée sur un procédé de composition. Les éléments scénographiques sont naïfs, inappropriés ou inexistants (costume) altérant ou desservant la lisibilité du propos. L'argument présenté n'est pas traité dans la proposition. La relation au temps reste calquée sur un univers sonore basique sans originalité. Pas de motricité spécifique à la danse ; le vocabulaire est usuel et/ou partiellement maîtrisé voir non identifiable, avec des actions fragmentées entravant la continuité du mouvement. Fin non tenue. Univers sonore pas toujours calé sur le temps de l'épreuve. Perte de concentration et gestes parasites fréquents. L'engagement moteur est faible, l'engagement émotionnel inexistant.
- **Lors du solo transformé : Esquisses de transformations** : Choix d'un paramètre non judicieux au regard du solo initial (le paramètre choisi reste trop proche du solo initial). La réponse motrice met en avant une esquisse de transformations corporelles qui demeurent simplistes, mimées, évidentes, attestant davantage d'une illustration que d'une réécriture (motricité distale, corps global). Utilisation d'une seule composante du mouvement. Candidat.e qui récite et reproduit son solo.

Aucune transformation ou transformation erronée

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Didactique : S'approprier les fondamentaux de la danse tels que les composantes du mouvement (espace, temps, énergie et inter-relations entre les danseurs). Définir les composantes du mouvement afin de permettre l'identification des différentes conduites motrices. Enrichir son répertoire moteur et culturel afin de pouvoir concevoir et mettre en œuvre un projet d'intervention cohérent, basé sur un vocabulaire spécifique à la danse, une culture musicale. Ne pas hésiter à utiliser des inducteurs simples (ballon, feuille, bâton) ou des gestes du quotidien afin de déclencher et de favoriser la créativité.
 - Posture et gestes professionnels à construire et à consolider : Sortir des stéréotypes de genre (classique pour les filles et Hip Hop pour les garçons). S'autoriser à proposer des situations d'apprentissage issues de formations continues ou d'ouvrages, dans le but de s'inscrire dans une première démarche d'enseignement. S'inspirer de ce qui existe déjà. Oser s'inscrire dans des formations continues pour renforcer ses ressources affectives et cognitives vis à vis de
-

l'enseignement de la danse. Accepter l'activité et son engagement émotionnel, dépasser ses préjugés. Utiliser l'APSA-danse comme un support éducatif au sein d'une programmation disciplinaire.

NIVEAU 2 : Une réponse motrice pertinente révélant des traces mais qui ne s'adapte pas au contexte de l'épreuve (donc émergence de manques dans la préparation)

Le niveau de pratique physique traduisant le niveau du geste professionnel attendu est émergent : La réponse motrice mobilise de manière basique, incomplète, parfois peu adaptée, une partie des ressources nécessaires à la réussite de l'épreuve. Rapport prise de risque/composition inadapté. La gestuelle est simple mais il y a la présence d'un propos cohérent ou la gestuelle est relativement maîtrisée et le propos incohérent.

- **Lors du solo** : Présentation d'une composition dont le projet reste assez peu lisible au regard de l'argument fourni, peu abouti et/ou peu élaboré : symétrie redondante, relation musique mouvement de premier degré, utilisation plaquée de principes de composition, début et fin imprécises. Les éléments scénographiques restent illustratifs (costume inapproprié, lien argument/projet peu lisible). La réponse motrice est simple, relativement maîtrisée mais prioritairement distale, très souvent sur deux pieds, dans un tonus sans nuance. Le vocabulaire gestuel reste formel, plaqué avec de nombreux stéréotypes contemporains et sans réelle prise de risque. L'interprétation manque de régularité et de conviction.
- **Lors du solo transformé : Présence de transformations** : Choix du paramètre peu valorisant au regard du solo initial. La réponse motrice est peu transformée au regard du paramètre choisi, qui est illustré et traité de façon superficielle voire incomplète. Ces esquisses de transformations révèlent des possibilités corporelles limitées et une méconnaissance de l'impact possible d'un paramètre sur le travail du corps en lien avec les composantes du mouvement

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Didactique : Appréhender les procédés chorégraphiques simples (Unisson, question/réponse, miroir, canon) et les interactions entre les danseurs (début de contact, les formations géométriques dans l'espace, formes de groupement, duo, trio et quatuor). Développer l'observation et l'analyse de l'activité motrice via une grille de lecture construite pour faire évoluer la production chorégraphique. Se baser sur des thématiques simples et diverses afin d'étayer les productions (exemples : « je suis en retard », « feu d'artifice », « je suis stressé »). Utiliser une forme de contrainte corporelle (exemple : une articulation comme inducteur du mouvement), en complément d'une contrainte matérielle (un objet comme inducteur) pour favoriser la créativité.

- Posture et gestes professionnels à construire et à consolider : Proposer quelques gestes simples afin d'enrichir le vocabulaire corporel (exemple : Déplacement sur 8 temps d'un point A à un point B, sur un trajet indirect par l'usage de verbes d'action tels que sauter ou tourner, ciblé sur une partie du corps). Concevoir et proposer une liste de thématiques réduites, génératrices de motricité dansée (adjectifs, verbes, adverbes, etc.). Se constituer une base musicale diversifiée (bandes originales de films, musique classique, contemporaine, univers sonores). Identifier les problèmes moteurs et de composition. Savoir réguler la gestuelle via les paramètres du mouvement (espace, temps, énergie) et les procédés chorégraphiques. Utiliser l'APSA-danse comme un support éducatif privilégié au sein d'une offre de formation scolaire.

NIVEAU 3 : Une réponse motrice efficiente témoignant d'un niveau de connaissances, de préparation et d'adaptation à l'épreuve :

Le niveau de pratique physique traduisant le niveau du geste professionnel attendu est satisfaisant : La réponse motrice mobilise de manière efficiente un ensemble de ressources nécessaires à la réussite de l'épreuve. Rapport prise de risque/composition recherché. La gestuelle est maîtrisée et en adéquation avec un propos cohérent.

- **Lors du solo** : présentation d'un projet cohérent au regard du propos annoncé dans l'argument. Création d'un univers particulier grâce à une composition reposant sur le développement d'une écriture articulée et donnant du sens. Les éléments scénographiques et l'argument soutiennent le propos. Utilisation choisie de principes de composition et d'un espace construit et orienté. La gestuelle est soignée, maîtrisée et aboutie mais la prise de risque est peu ambitieuse. L'articulation des choix d'écriture avec la gestuelle, témoigne d'un certain travail de recherche. Le vocabulaire gestuel est varié, plus ou moins contrasté et met en évidence des acquis techniques. Les états de corps s'affirment et l'engagement émotionnel permanent du.e candidat.e participe à renforcer la clarté de l'intention.
- **Lors du solo transformé : Adéquation des transformations** : Choix efficace du paramètre au regard du solo initial (le paramètre choisi permet une transformation visible du solo initial). La réponse motrice donne à voir des transformations corporelles adéquates au paramètre choisi. Le corps est engagé dans sa totalité. Le paramètre est traité mais parfois de façon inégale : une des composantes du mouvement est souvent traitée de façon plus nuancé qu'une autre. Engagement physique et émotionnel

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Didactique : Appréhender différents procédés de composition plus complexes, au service d'un propos chorégraphique : contre-point temporel, gestuel ou spatial, lâcher/rattraper, cascade.

Privilégier la consigne orale plutôt que la démonstration de gestes. Préférer des thématiques et des inducteurs (photos, poèmes, textes) plus abstraits pour favoriser une gestuelle symbolisée. Se doter d'une base de références culturelles et artistiques (chorégraphes, courants, œuvres) pour enrichir les choix de production. Tendre vers une recherche de stylisation. Articuler les propositions corporelles avec le propos chorégraphique.

- Posture et gestes professionnels à construire et à consolider : Inciter à une réalisation chorégraphique où l'engagement moteur est démontré et maîtrisé. Proposer des contenus d'enseignement permettant des prises de position et des choix. Proposer des cadres d'analyse et de lecture d'une production chorégraphique. Exploiter l'APSA-danse comme un support éducatif privilégié au sein d'une offre de formation scolaire, et au-delà, dans le cadre de l'association sportive.

NIVEAU 4 : Une réponse motrice efficace témoignant d'un haut niveau de performance

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

La réponse motrice mobilise de manière efficace toutes les ressources nécessaires à la réussite de l'épreuve. Rapport prise de risque/composition optimal. Gestuelle complexe et/ou singulière au service d'un propos convaincant.

- **Lors du solo** : Présentation d'un projet artistique singulier, qui met en jeu des états de corps nuancés et variés, explorant le détail et la qualité du mouvement. Organisation et modulation rythmique du mouvement. L'interprétation s'appuie sur une gestuelle stylisée et riche : variée, subtile, virtuose, complexe, aboutie ; réalisée avec des contrastes dynamiques maîtrisés. La proposition motrice est synonyme d'un vocabulaire technique au service d'une intention. Prise de risque assumée et maîtrisée. Faire preuve de connaissances approfondies et d'une utilisation pertinente et ciblée des composantes du mouvement et des procédés d'écriture. L'espace scénique est construit symboliquement au regard du propos. Tous les éléments chorégraphiques contribuent à créer un univers poétique pouvant renvoyer à une lecture polysémique du propos, (musique, costume, accessoire, argument).
- **Lors du solo transformé : Justesse et richesse de la transformation** : Des transformations corporelles approfondies, combinées, subtiles, nuancées et permanentes sur l'ensemble de la prestation ont conduit à modeler un nouvel univers, une nouvelle interprétation. La trace du solo initial est présente d'un bout à l'autre de la transformation mais l'écriture et l'interprétation en sont extrapolées et distanciées. Engagement physique et émotionnel, réponse motrice sensible.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Didactique : Extraire de la culture dansée des procédés chorégraphiques à travers l'analyse de chorégraphes, d'œuvres, de courants ou de styles. (Exemple : T. BROWN et son procédé chorégraphique basé sur l'accumulation). Appréhender la symbolique de l'espace scénique. Organiser les apprentissages vers la notion de parti-pris artistique et chorégraphique (exemple : travailler sur un espace réduit, une idée directrice, un leitmotiv, etc.). Favoriser la coloration du geste dansé vers une prise de risque sur un plan moteur et émotionnel. Envisager la notion de distanciation dans les propositions. Par exemple, partir de la polysémie du mot « balancer » avec comme traitement premier « balancer sa veste » (figuratif), puis comme traitement secondaire « balancer ses bras » (moteur non distancié) et comme traitement nuancé, « balancer son corps par transfert ou translation de poids pour symboliser le tangage » (moteur distancié).
- Posture et gestes professionnels à construire et à consolider : Etre dans une logique de conseil et moins de prescription au regard des intentions chorégraphiques. Encourager et guider dans les choix de propositions individuels et collectifs. Accepter de se mettre à distance du groupe et avoir un regard formateur, constructif et critique. Envisager l'APSA-danse comme une ressource au sein d'une carte de formation scolaire, et au-delà. Exemple : dans le cadre de l'association sportive, des classes à P.A.C, des parcours artistiques, des sections sportives scolaires, des options facultatives, en collaboration avec des partenaires extérieurs (DAAC, DRAC, scène nationale, centres chorégraphiques nationaux et partenaires locaux).

D. Conseils aux candidat.e.s

Se préparer

- Lire et s'appropriier le rapport de jury de la session précédente et le complément de programme.
- Connaître à l'avance les modalités de l'épreuve et de ses différentes phases (solo, solo transformé) : attendus de l'épreuve, durée des soli, support sonore calé sur le temps de l'épreuve, présentation d'un argument. Le jury n'a pas à réexpliquer le contenu attendu des épreuves.
- Concevoir et mettre en œuvre sa préparation de l'épreuve tout au long de l'année de formation et ne pas attendre les résultats de l'admissibilité.
- Penser son projet scénographique et en particulier le projet costume en lien avec son propos (trop de candidat.e.s se présentent en survêtement de sport, en collant ou cycliste noir... mettant en évidence le manque de connaissance et de culture dans l'activité).

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

- Avoir un support sonore calé sur le temps de l'épreuve. Avoir un solo avec une fin construite et

identifiable.

- Le.la candidat.e se doit de s'impliquer dans une pratique régulière et variée en cours et en atelier afin de développer et stabiliser le minimum requis pour une interprétation de qualité (maîtrise gestuelle, stabilité des appuis, présence permanente et tenue jusqu'à la fin).
- Il.Elle se doit également d'enrichir sa culture chorégraphique en fréquentant des lieux de spectacle vivant ou au minimum en visionnant des pièces.
- Il.Elle se doit d'explorer la variété des formes, des techniques corporelles, des stylistiques. La pratique d'une forme de danse doit permettre de découvrir, approfondir et développer les qualités motrices en visant le plus haut niveau d'expertise possible.

Pour le SOLO :

Le.la candidat.e doit mener une réflexion approfondie sur le projet expressif qu'il a choisi de développer. Penser à une écriture chorégraphique développée et articulée (début-développement-fin).

Il doit préparer sa prestation en prenant en compte tous les éléments constitutifs de sa composition chorégraphique :

- Construire un véritable projet en évitant par exemple : de simplement mimer une chanson ; de suivre sa main pour induire un mouvement sans finalité réelle ou de se réfugier derrière un objet inutile masquant l'absence de gestuelle.
- Éviter d'utiliser des formes corporelles figuratives et des attitudes plaquées sans lien avec le projet expressif (grand écart, roue, respiration forcée, cris intempestifs, roulade poisson, roulade arrière, poncifs contemporains, jeu avec la main qui guide, rampe).
- Ne pas simplement juxtaposer des formes corporelles mais réfléchir au lien à tisser entre elles.
- Penser sa scénographie en relation avec son propos (une attention particulière au choix du monde sonore)
- Avoir une attention particulière à sa tenue (pas de survêtement ! proscrire les logos et sous vêtement apparents, le port des chaussettes et les bijoux).
- Veiller à présenter un enregistrement sonore de qualité et de la durée prévue.
- Réfléchir à la qualité de l'argument s'il est présenté au jury sur le fond et la forme.

Optimiser la durée du solo initial en fonction du propos à développer et prendre soin de rester sur sa position finale, signifiant la fin et un état de présence jusqu'au bout. Pas de salut en fin de prestation.

Mettre en avant des qualités physiques et techniques au service du projet expressif. S'engager et s'impliquer corporellement et émotionnellement.

Pour le SOLO TRANSFORME :

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

termes de transformation ; au regard du solo initial dont la trace devra persister (« ADN » du solo).

Réaliser

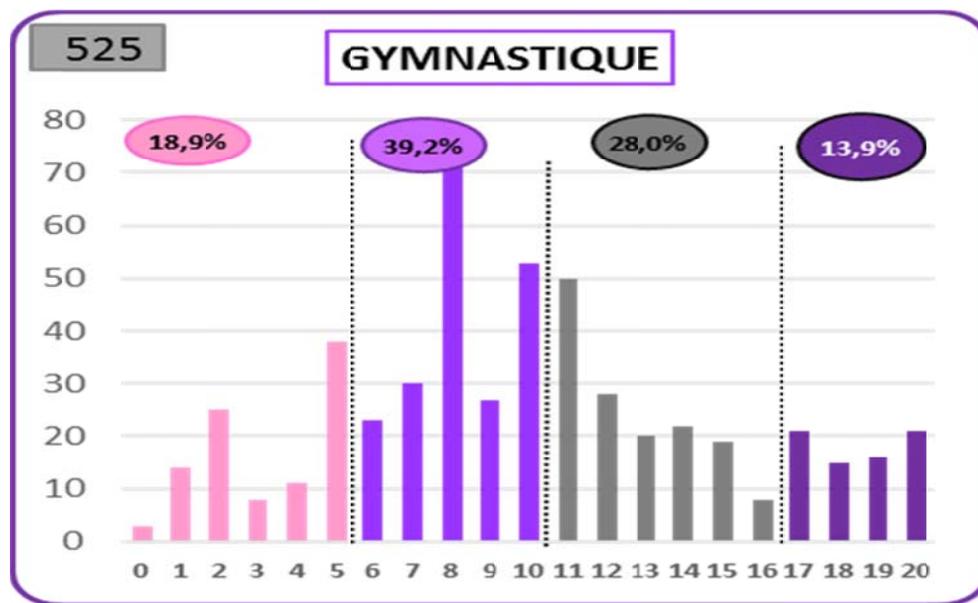
- Se mettre en état : le corps doit être préparé aux ressources sollicitées lors de la prestation du solo.
- Réfléchir à la pertinence du paramètre choisi pour le solo transformé.
- Prendre des repères dans l'espace d'évolution.
- Gérer son temps entre les phases d'échauffement, de répétition et de transformation.

Performer

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

7.5.2. Gymnastique sportive

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Le référentiel du concours est défini par les textes en vigueur au moment de l'inscription des candidat.e.s. Les critères d'évaluation sont déterminés par le texte en vigueur pour la partie « exigences de composition ». Puis, pour la partie exécution, le jury s'appuie sur les codes de référence (UNSS ou FIG).

Accueil des candidat.e.s :

L'appel précise la répartition des candidat.e.s en 2 groupes qui seront jugés alternativement par le jury 1 et le jury 2. En fonction des effectifs, deux sous-groupes sont constitués afin d'organiser deux rotations. La fin de l'appel définit le début de l'épreuve et chaque candidat.e dispose de 20 minutes d'échauffement. Un échauffement supplémentaire de 5 minutes peut être accordé si l'effectif du groupe est trop nombreux.

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

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

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

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

C. Niveau des prestations

NIVEAU 1 : Une réponse motrice insuffisante voire irrecevable qui ne permet pas d'attester d'un niveau de compétence minimal en gymnastique.

Note entre 0 et 5.75

Projet non abouti qui témoigne d'un rapport prise de risque/composition non réfléchi.

Notes entre 0 et 3 points :

C'est le reflet d'un niveau de pratique insuffisant et d'une méconnaissance de l'activité gymnique. Seulement 1 à 2 exigences sont présentes. Pour la majorité des réponses motrices des candidat.e.s, les niveaux de difficulté des éléments et leur réalisation sont très faibles.

- La liaison gymnique n'est pas intégrée à l'enchaînement et la notion de série acrobatique n'est pas reconnue, ce qui ne permet pas de produire un niveau de prestation suffisant.
- Les difficultés remplissant les exigences sont majoritairement de valeur A (peu ou pas de combinaison des actions). L'action voler est absente des difficultés acrobatiques. En ce qui concerne la valeur artistique (VA), il est constaté un enchaînement peu construit présentant de nombreux arrêts, une juxtaposition d'éléments, un rythme très lent. L'espace est occupé de manière anarchique (nombreux pas chassés inutiles ou pas marchés). Des fautes d'attitude apparaissent parfois (remettre son t-shirt, se recoiffer)

Notes entre 3 et 5.75 points :

- Le choix de la composition de l'enchaînement n'a pas fait l'objet d'une réflexion au regard des exigences attendues.
- Le plus souvent, la réponse motrice des candidat.e.s remplit 2 exigences sur 4, ce qui réduit fortement le niveau de prestation. Les exigences manquantes au sol concernent les séries (gymnique ou acrobatique) mais aussi l'ATR (absence d'alignement pieds-bassins épaules ou verticale non atteinte).

Au sein des exigences, la réponse motrice présente un niveau de difficulté majoritairement de valeur A ou B en référence au code UNSS.

- La valeur artistique est quasiment inexistante (manque de rythme, de présence, de transitions et espace mal occupé). Le total des fautes d'exécution est en général supérieur à 3 points.
- Le contenu est minimaliste au regard de l'espace utilisé avec un temps de prestation parfois insuffisant (inférieur à 50 secondes).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Comprendre que la validation des exigences dépend avant tout de la reconnaissance des éléments, ce qui implique de résoudre en priorité les problèmes de posture. La prise de conscience de ces problèmes peut être facilitée à travers la réalisation d'éléments statiques et non complexes (Recherche d'alignement dans une chandelle, une planche, un appui manuel et pédestre facial ou dorsal) avant de pouvoir l'envisager sur des éléments dynamiques et/ou plus complexes (ATR, sauts gymniques, rotations).
- Comprendre par ailleurs que la situation de référence, qui consiste à passer devant un public, ne peut s'envisager sans un travail préparatoire. Ce dernier doit permettre de réduire la charge émotionnelle par la création d'automatismes dans l'espace et le temps ainsi que la mise en place progressive d'une attitude gymnique.

NIVEAU 2 : Une réponse motrice en partie pertinente révélant des acquisitions mais qui ne s'adaptent pas au contexte de l'épreuve (donc émergence de manques dans la préparation).

Note entre 6 et 10.75

Projet en partie abouti mais témoignant d'un rapport inadapté entre prise de risque/composition

Plusieurs réponses motrices apparaissent :

- Une réponse motrice répondant aux exigences mais dont le niveau de difficulté des éléments reste faible, principalement de valeur A ou B sur le code UNSS. Exemple en série acrobatique : 2 roulades différentes enchaînées. Exemple aux barres asymétriques : Rotation avant contrôlée au siège pour l'exigence 2.
 - Une réponse motrice révélant des choix inadaptés par méconnaissance dans la validation des séries en intégrant une action ou un élément intermédiaire. Exemple : série de sauts contenant des pas intermédiaires ou un élan supplémentaire avec les bras).
 - Une réponse motrice présentant une insuffisance dans la variété des éléments ce qui réduit le nombre d'exigences reconnues, principalement sur les exigences 1 et 4. Une difficulté ne peut remplir qu'une seule exigence. Exemple : série acrobatique Roue pied pied roulade arrière puis roulade arrière isolée ne pouvant être reconnue.
-

- La réponse motrice révèle des difficultés d'un niveau supérieur mais le.la candidat.e ne les utilise pas pour répondre aux exigences. Exemple : liaison gymnique saut extension et saut groupé puis apparaît un saut changement de jambes de manière isolée.
- Une non reconnaissance de l'élément ne permet pas la validation de l'exigence (exemple : équerre non tenue 2 secondes aux barres parallèles).
- Un élément déclassé qui est reconnu comme un élément déjà présent dans l'enchaînement (une roulade arrière piquée ne passant pas par l'ATR et devenant une roulade tendue déjà présente).

Au sein des exigences, la réponse motrice présente un niveau de difficulté majoritairement de valeur A à C en référence au code UNSS.

- La valeur artistique se résume souvent à la conservation d'une attitude gymnique (l'espace est mal occupé, le rythme est saccadé, les transitions sont basiques ou inexistantes).
- Le total des fautes d'exécution est en général autour de 3 points.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Etre capable d'identifier les critères et les contenus prioritaires permettant la validation des exigences gymniques. L'alignement pieds-bassins-épaules à la verticale pour l'ATR, l'absence de pause et de pas intermédiaires pour les séries gymniques et acrobatiques sont des critères de réussite incontournables.
- Ces critères doivent être mis en relation avec les principes techniques et biomécaniques qui vont rendre possible la validation de l'exigence concernée. Par exemple, la conservation de vitesse ainsi que l'anticipation posturale et cognitive sont des contenus prioritaires à construire dans la réalisation d'une série en gymnastique.
- Etre capable d'envisager une composition d'enchaînement moins anarchique en identifiant la logique de l'agrès concerné (conservation de l'élan aux barres, occupation harmonieuse de l'espace au sol).

NIVEAU 3 : Une réponse motrice efficiente témoignant d'un niveau de connaissance, de préparation et d'adaptation à l'épreuve.

Note entre 11 et 16.75

Projet élaboré qui témoigne de choix pertinents dans le rapport prise de risque/composition.

Le choix des éléments et la composition de l'enchaînement ont fait l'objet d'une réflexion au regard des exigences attendues.

3 ou 4 exigences sont validées.

Deux réponses motrices se distinguent :

- Une première qui répond aux exigences sans chercher à présenter le plus haut niveau de difficulté

dans chacune d'entre elles. Exemple Salto avant et flip pour l'exigence 1 et simplement saut groupé + saut demi-tour pour l'exigence 3 au sol. Autre exemple aux barres parallèles : une équerre jambes tendues pour l'exigence 4 et seulement une rotation arrière à la suspension pour l'exigence 3.

- Une seconde qui répond aux exigences mais les éléments sélectionnés pour valider les séries sont de niveaux très hétérogènes. (Exemple : Saut vertical - saut carpié serré pour l'exigence 3, salto avant roulade avant pour l'exigence 4.)

La qualité de l'exécution de l'enchaînement permet à certain.e.s candidat.e.s de faire évoluer positivement leur note.

La valeur artistique peut présenter certaines lacunes. Le plus souvent, il s'agit du rythme de l'enchaînement ou du manque de richesse dans les liaisons.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Se former au jugement pour mieux appréhender la nature des fautes d'exécution (fautes de posture, de stabilité, de rythme, d'amplitude, d'espace, d'attitude). Engager une réflexion sur l'origine des fautes commises (par exemple une faute de réception peut être due à un manque de vitesse dans la phase d'élan, à une mauvaise posture préparatoire et/ou à une mauvaise gestion de la trajectoire).

NIVEAU 4 : réponse motrice efficace permettant de témoigner d'un haut niveau de performance.

Note entre 17 et 20

Projet pertinent qui témoigne d'un rapport optimal prise de risque/composition.

La réponse motrice des candidat.e.s atteste qu'ils ont construit leur prestation avec un bon degré de maîtrise des éléments, leur prestation remplit les exigences mais la partie basse du bandeau témoigne d'un niveau qui n'est pas optimal dans l'une des exigences ou dans le secteur d'exécution.

Les 4 exigences sont validées.

La réponse motrice atteste d'un niveau de difficultés majoritairement de valeur C et D en référence au code UNSS pour remplir les exigences, ou A du code FIG.

Le total des fautes d'exécution est en général inférieur à 2,0 points.

Exemple de réponse motrice à ce niveau au sol : Un salto avant et un salto arrière pour l'exigence 1, un ATR valse pour l'exigence 2, une série gymnique contenant un saut carpié jambes serrées et un saut 1 tour pour l'exigence 3, une rondade salto tendu pour l'exigence 4.

Exemple de réponse motrice aux barres parallèles : Un balancer à l'ATR pour l'exigence 1, une

bascule progression à l'appui brachial pour l'exigence 2, une bascule de fond pour l'exigence 3, un ATR tenu 2s pour l'exigence 4.

Exemple de réponse motrice aux barres asymétriques : tour d'appui arrière libre pour l'exigence 1, filé avant pour l'exigence 2, grande culbute pour l'exigence 3, balancer 1/2T au-dessus de l'horizontale pour l'exigence 4.

Concernant la valeur artistique, le/la candidat.e occupe harmonieusement l'espace dans toutes ses dimensions, rythme son enchaînement grâce à une anticipation permanente de l'élément suivant, s'engage avec allure et prestance gymnique.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice

- Engager une réflexion sur la manière d'enrichir une prestation au sol par des transitions riches et variées pour augmenter sa valeur artistique. Cette démarche peut viser à mieux exploiter le support sonore et/ou à ajouter des passages gymniques ne correspondant pas forcément aux exigences à valider (demi-cercle, pivot, planche...) pour mieux occuper l'espace, mieux gérer le temps, et optimiser son effort (temps forts-temps faibles).
- Transférer les connaissances et compétences acquises sur l'agrès présenté au CAPEPS dans d'autres contextes gymniques. Percevoir les enjeux d'une pratique multi-agrès en milieu scolaire.

Remarque concernant la tenue (pour l'ensemble des candidat.e.s)

La nouvelle recommandation concernant la tenue « près du corps et sobre, genoux visibles » a pour objectif d'amener le futur enseignant à réfléchir sur la forme et la fonction de la tenue vestimentaire en gymnastique scolaire. Qu'est-ce qu'une tenue « sobre et proche du corps » ? Quel est le sens de cette recommandation ? Qu'est-ce qu'un futur enseignant est en droit d'attendre de ses élèves pour une évaluation rationnelle et sécuritaire dans l'APSA ? Il convient d'élargir la réflexion sur le port de bijoux ou autres accessoires et les problèmes qu'ils peuvent occasionner.

Quelques candidat.e.s se sont présenté.e.s avec des tenues ouvrant des perspectives intéressantes pour une pratique scolaire de la gymnastique : Combishort uni, cycliste ou autres vêtements près du corps qui sont totalement recevables dans le cadre de l'épreuve.

D'autres candidat.e.s représentant une faible minorité, ont en revanche été pénalisé.e.s pour des shorts trop amples (short de bain ou short de sports collectifs) ou pour une tenue qui se désunit pendant la prestation et laisse apparaître de façon indécente des parties du corps.

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer :

- La réponse aux exigences doit être une priorité.
-

- Le choix de l'agrès doit être judicieux au regard des possibilités du.de la candidat.e et de son projet de préparation.
- Le.la candidat.e doit s'assurer d'un choix pertinent de difficultés (variété, niveau de complexité) pour envisager un enchaînement respectant les 4 exigences de composition dans les dimensions artistique, aérienne, esthétique et technique au service d'un engagement personnel le plus élevé possible.
- Le.la candidat.e devra particulièrement porter son attention sur la notion de série et leur reconnaissance (éviter les liaisons indirectes, les temps d'arrêt, et les pas intermédiaires). Il est inutile de chercher à performer dans les éléments qui ne remplissent pas une exigence (exemple : éléments de maintien).
- Travailler sur une construction de l'alignement complet en situation renversée pour valider l'exigence 2.
- Offrir une variété suffisante d'éléments acrobatiques de façon à respecter un des principes de l'épreuve (un seul élément ne peut remplir qu'une seule exigence).
- Envisager la régulation de son projet pour faire face à une blessure éventuelle ou à un état de forme amoindri.
- Porter l'accent sur la valeur artistique : rythme, espace, présence et prestance gymnique, liaisons chorégraphiques, répartition des difficultés.
- Organiser son enchaînement dans un temps compris entre 50" et 1'10" en fonction de ses ressources.
- Choisir une tenue vestimentaire adaptée à l'épreuve.

Réaliser :

- S'échauffer de manière progressive, sécuritaire et adaptée à ses ressources.
- Se présenter au début et à la fin de sa prestation devant le jury en tenue sobre et proche du corps.
- Maîtriser les dimensions esthétique, technique, artistique et acrobatique de l'activité.

Performer :

- Proposer le meilleur niveau de difficulté tout en gérant au mieux le couple risque maîtrise (l'élément sera reconnu au regard du code considéré).
- Etre en mesure de réguler son projet en fonction de son ressenti ou d'une éventuelle blessure pour répondre de manière pertinente à l'épreuve.
- Décider, en cas de blessure pendant l'épreuve, si l'évaluation peut se poursuivre ou si elle doit être interrompue définitivement.

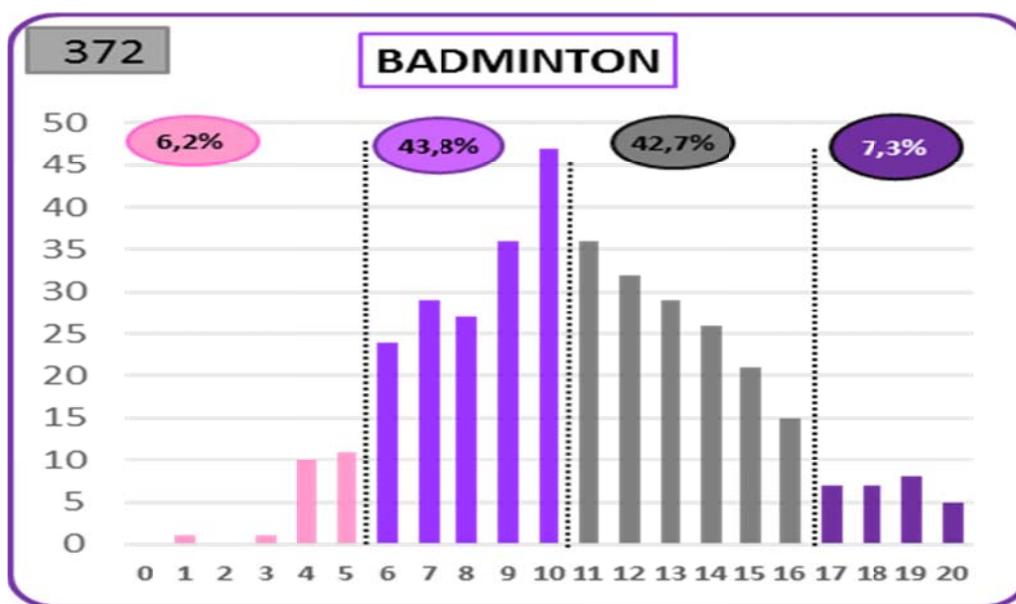
7.6. Activités de la compétence propre n°4

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

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

7.6.1. Badminton

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Se préparer :

« Vous disposez de 15 mn d'échauffement sur les terrains avant le début des matchs. Nous vous conseillons de vous échauffer au préalable afin d'éviter les blessures et d'être le plus performant possible »

« Vous jouerez vos matchs en auto-arbitrage. En cas d'infractions répétées ou d'incapacité à se mettre d'accord pendant le déroulement d'une rencontre, vous pourrez en dernier recours faire appel aux jurés qui feront fonction de juge arbitre pour leur terrain »

Réaliser :

« Vous jouerez avec votre propre matériel qui doit être conforme au règlement fédéral en vigueur.

Les volants en plastique sont fournis par le jury »

« Vous pouvez jouer avec des volants en plumes à votre charge. Dans ce cas, les deux joueurs doivent être d'accord pour les utiliser »

Performer :

Le référentiel de notation du jury prend en compte les intentions tactiques, les déplacements, les frappes, les trajectoires produites, ainsi que votre niveau de performance tout au long de l'épreuve.

L'évaluation de votre prestation physique est celle constatée le jour de l'épreuve et ne peut se référer à un quelconque niveau de pratique préalable.

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

- En termes de connaissances : au non-respect manifeste des conditions règlementaires.
- En termes d'attitudes : au manquement à l'éthique sportive.
- En termes de capacités : à un registre de jeu qualifié d'insuffisant au regard des exigences des niveaux de compétence attendue au concours, correspondant aux attendus de fin de cycle 3 du collège.

C. Niveau des prestations

Conseils de formation pour tous les niveaux :

D'une manière générale, pour « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », « maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques » et « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », le.la candidat.e doit s'inscrire à la fois dans une préparation technique et s'investir dans la participation à des rencontres. (Cf. BO N°30 du 25 juillet 2013, « référentiel de compétences des enseignants »)

NIVEAU 1 : Une réponse motrice insuffisante voire irrecevable qui ne permet pas l'expression d'un niveau suffisant.

- L'échauffement n'est pas vraiment adapté aux types d'efforts du badminton. Les comportements moteurs exposés révèlent un manque de préparation à l'épreuve, que ce soit sur le plan physique, technique, tactique et mental.
- La réponse motrice présente davantage un jeu en réaction qu'un jeu en intention même à rapport de force équilibré.

Il y a de nombreuses fautes directes, y compris au service, et le faible volume de jeu lié à une motricité s'illustre par : une frappe coude bas, une faible dissociation segmentaire et une prise de raquette unique incompatible avec le jeu en profondeur (empreinte de crispation excessive, avec peu de fouetté). Le jeu au filet est quasiment inexistant. Une posture de face ou à l'amble, ne permettant pas la mise en rotation de la ligne d'épaule, est adoptée.

- Les déplacements proches vers l'avant sont équilibrés mais en pas courus inappropriés sur des volants lointains. Les déplacements sont tardifs et aléatoires. Le/la candidat.e reste spectateur.trice de ses frappes.
- Les trajectoires sont uniformes avec très peu de variations : dégagements tendus, amortis et contre amortis en « cloche » qui ne permettent pas la création et l'utilisation d'une situation favorable. La rupture est fortuite et consécutive à une maladresse adverse (50% des points sont obtenus sur faute directe adverse). On observe peu de modalités de rupture et beaucoup de fautes directes. Ces comportements sont au niveau des attendus de fin de cycle 3 et 4 du collège.
- La réponse motrice, lorsque les ressources physiques sont suffisantes, tend à se bonifier au fil des rencontres. En effet, la motricité, non spécifiée durant les mois précédents, bénéficie du temps de jeu au cours de l'épreuve, laissant de ce fait des regrets sur la légèreté de l'investissement du futur l'enseignant. La préparation insuffisante, voire inexistante durant l'année ne permet pas d'être performant, même à un niveau de jeu équivalent.

De plus, le stress de l'épreuve, associé à une motricité peu coordonnée, met parfois le/la candidat.e en difficulté, voire dans des postures de déséquilibre et d'instabilité, menaçant son intégrité.

- L'équipement est parfois inadapté voire non réglementaire (chaussures type « running », short long, pantalon de survêtement...). La tension du cordage de la raquette est généralement trop faible et ne facilite pas la précision des trajectoires. Le règlement n'est pas parfaitement maîtrisé (méconnaissance du fonctionnement du tirage au sort, des différentes fautes de service, voire même des lignes du terrain).
- Au niveau des attitudes, la prestation est inégale sur l'ensemble de l'épreuve et les réactions émotionnelles ne sont pas maîtrisées (agacement, résignation, désinvolture...).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- Vivre et acquérir le bagage technico-tactique minimum permettant la maîtrise des transformations attendues, et la réalisation, si besoin, de démonstrations pertinentes. (Capacité à réduire le nombre de fautes directes, à proposer plusieurs modes de rupture, à maîtriser un service réglementaire coup droit ou revers, à passer d'une motricité « monobloc » très explosive à des déplacements spécifiques badminton préservant l'intégrité physique).
- Apprendre et comprendre les principes d'entrée dans l'activité (« maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques »). L'entrée par la maniabilité doit être envisagée afin d'éviter d'être confronté à l'obligation de déconstruire pour s'approprier une motricité à minima efficiente. Régulariser l'anticipation-coïncidence avec le volant qui est un incontournable des programmes scolaires.
- Dans le but « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », prendre connaissance des règlements fédéraux et UNSS pour comprendre et gérer au mieux la pratique et la sécurité des élèves.
- Vivre des situations duelles afin de ressentir et d'apprendre à gérer des ressources émotionnelles pour être capable de gérer l'engagement des élèves à l'échelle de la situation, la leçon et de la séquence/ du cycle.

NIVEAU 2 : Une réponse motrice pertinente révélant des traces de la compétence mais qui ne s'adapte pas au contexte de l'épreuve (donc émergence de manques dans la préparation).

- Une routine d'échauffement progressive et adaptée est reproduite avec application, ce qui permet de prendre des repères dans le jeu et dans la salle, pour aborder le premier match avec confiance.
 - Si la prestation des candidat.e.s atteste d'une préparation certaine, l'augmentation du nombre de fautes directes au fur et à mesure de l'avancée de l'épreuve témoigne que cette dernière reste incomplète sur les plans physique et/ou mental.
 - D'un point de vue macroscopique, les candidat.e.s ont des difficultés d'adaptation aux points forts et faibles des différents adversaires. A l'inverse, les manques techniques ne permettent pas de mettre en œuvre des schémas tactiques plus élaborés.
 - Des coups variés sont utilisés pour construire le point et rompre l'échange, même s'il y a encore des maladresses dans les attaques. La réponse motrice permet de neutraliser des situations défavorables pour rééquilibrer le rapport de force.
 - Les déplacements sont effectués en pas chassés sur tout le terrain avec quelques déséquilibres aux extrémités, en particulier sur le fond de court revers. Le remplacement s'effectue majoritairement vers le centre du terrain. La prise en compte du centre du jeu est minorée, voire ignorée. Les frappes main haute (dégagements, amortis, smashes) sont marquées par une
-

recherche de mise en rotation des épaules et d'un armé du coude.

- Le jeu au filet (contre-amorti, lob) est exploité dans la construction du point même s'il reste peu efficace.
- Les services parfois variés peuvent être pertinents mais manquent de dosage pour être réellement efficaces.
- Une différenciation est perceptible avec les filles qui, à ce niveau, restent encore en difficulté vers l'arrière lors de trajectoires rapides et sur les coups défensifs. Ces comportements sont aux niveaux 3 et 4 des compétences attendues des programmes du lycée.
- La tenue est le plus souvent adaptée, même si les chaussures ne sont pas toujours spécifiques aux sports de salle. Les volants en plumes sont très peu choisis. La pause, autorisée lors du changement de côté, n'est pas utilisée dans son intégralité.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Vivre des situations d'apprentissage authentiques permettant d'engager les élèves dans de réelles transformations motrices et répondant à la spécificité du badminton, et non à la généralité des sports de raquette.
- « Maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques » en vivant différentes formes de situations d'apprentissage permettant de faire des choix adaptés. Stabiliser les bases technico-tactiques permettant la maîtrise des transformations attendues, (poursuite du travail sur la maniabilité de la raquette, réduire le nombre de fautes directes, proposer plusieurs modes de rupture et faire le lien avec les notions de plan de frappe et d'orientation de tamis, maîtriser deux types de service réglementaire, stabiliser la fente avant, la reprise d'appui, la rotation centrale).
- Maîtriser les connaissances qui permettent d'analyser et de sélectionner les différents observables afin d'être capable de dresser un profil de joueur.euse (Fiches, T.I.C.E). (« intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier »)
- Vivre et apprendre à mesurer les dépenses énergétiques et émotionnelles dans différentes situations d'entraînement et/ou de compétitions, afin de gérer au mieux l'engagement des élèves. « D'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques »

NIVEAU 3 : Une réponse motrice efficiente témoignant d'un niveau de connaissances, de préparation et d'adaptation à l'épreuve

- Les candidat.e.s sont capables de s'échauffer de manière progressive et spécifique, l'entrée dans les oppositions est abordée dans des conditions favorables. Une expérience de la compétition en
-

badminton permet de proposer une réponse motrice au meilleur niveau, dès le premier match, quel que soit le degré d'opposition.

- La réponse motrice présente une maîtrise de nombreux coups techniques, avec une préparation similaire pour masquer les coups, une rotation du corps et de l'avant-bras et des services variés en fonction de l'adversaire.
- Les déplacements et frappes s'effectuent de manière équilibrée dans tous les secteurs du terrain, avec un « tassement » plus ou moins important dans le retard. Le remplacement est au centre du jeu.
- Le déséquilibre spatio-temporel utilisé pour rompre l'échange et le jeu au filet (blocks, kills, contre-amortis), est souvent décisif.
- Concentration et maîtrise des émotions permettent d'éviter des séries de fautes directes et une bonne gestion des points décisifs. Ces comportements sont positionnés au niveau 5 de la compétence attendue des programmes du lycée.
- Le matériel est adapté à la pratique du badminton, les chaussures sont spécifiques et le cordage a une tension optimisée. Les volants en plumes sont parfois utilisés et permettent de présenter une réponse motrice efficiente. Malgré les refus éventuels de jouer avec des volants en plume, les comportements moteurs dévoilés avec des volants en plastique témoignent d'une préparation spécifique et d'une adaptation à l'épreuve. La pause au milieu du match est exploitée pour se réhydrater, récupérer et prévoir la stratégie à appliquer pour la fin du match. Les périodes de récupération entre les rencontres sont mises à profit pour étudier le jeu des futurs adversaires.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Stabiliser les bases technico tactiques dans les trois secteurs de jeu, (comprendre les enjeux de la pro-supination spécifique au badminton, et l'intérêt de développer des gestes courts, maîtriser trois types de service réglementaire court, long, flick et envisager les possibilités de retour dans la construction du troisième coup, comprendre les enjeux liés à l'espace filet).
 - Vivre des situations de badminton en compétition simple double et mixte (FFbad) permettant d'optimiser les ressources perceptivo-décisionnelles, nécessaires dans l'activité, et essentielles pour maîtriser le jeu dans le retard.
 - Vivre différentes formes de situations pour envisager les apprentissages sur un parcours de formation à court, moyen et long terme (« maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques »).
 - Exploiter les connaissances qui permettent d'analyser et sélectionner les différents observables afin d'être capable de dresser un profil de joueur.euse (Fiches, T.I.C.E) afin de mettre en place des schémas tactiques simples à partir de son service et de celui de l'adversaire. (« intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier »).
-

- Éprouver les dépenses énergétiques et émotionnelles des différentes situations vécues lors d'entraînements et de compétitions pour envisager, de manière empathique, l'impact des propositions sur la pratique des élèves. (« prendre en compte la diversité des élèves »).

NIVEAU 4 : Une réponse motrice efficace témoignant d'un haut niveau de performance

- Les choix technico-tactiques témoignent d'un maximum d'efficacité dans la succession des rencontres, du fait d'une expérience significative de la compétition en badminton.
- Le.la candidat.e témoigne d'une très bonne gestion énergétique et émotionnelle sur l'intégralité de l'épreuve.
- Les services sont variés et prennent en compte l'adversaire et les retours possibles.
- La réponse motrice est efficace dans tous les secteurs du jeu en coup droit, en attaque et dans le retard. Le revers permet de neutraliser le rapport de force. La maniabilité est plus fine et la prise de raquette est adaptée et évolutive.
- Les changements de rythme sont fréquents. La préparation gestuelle identique pour un même registre de coups devient masquée voire feintée, des fixations, depuis l'espace filet et/ou fond de court, apparaissent.
- Le.la candidat.e prend en compte le centre du jeu lors des phases de remplacement.
- Les déplacements d'attaque et de défense sont rapides, fluides et économes. L'interception du volant est aérienne en attaque.
- Les modalités de rupture et de construction du point sont variées et incertaines pour l'adversaire témoignant d'un haut niveau de performance et d'adaptabilité.
- Le.la candidat.e n'hésite pas à jouer en plume, permettant la mise en avant de coups avec effets tels que : « slice », « reverse slice », « spin in », « spin out » et « brush » au filet.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » * : le haut niveau de pratique de ces candidat.e.s n'implique pas toujours, loin s'en faut, une maîtrise suffisante des « savoirs techniques, tactiques et stratégiques » de l'activité. Ne pas hésiter à utiliser sa main faible pour mesurer les difficultés que peut rencontrer le débutant.
- Adopter une réflexion sur sa pratique afin de réaliser des choix ciblés d'objets d'enseignement sur le plan technico-tactique. Repérer les différentes étapes de l'apprentissage dans une logique de progressivité. Prendre conscience du nombre de répétitions nécessaires pour passer d'une étape à l'autre. Et s'y engager de manière qualitative. Envisager les apprentissages sur un parcours de formation à court, moyen et long terme afin d'optimiser le passage d'une étape à une autre (« maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques »).

- Approfondir sa culture dans l'activité, en mettant en tension les particularités épistémiques du simple, du double et du mixte et les réinvestir dans les séquences d'enseignement, à l'AS ou en SSS.
- Eprouver et intégrer les dimensions énergétiques et émotionnelles des situations vécues en badminton lors d'entraînement et de compétition, pour optimiser l'enseignement obligatoire et facultatif et répondre aux besoins de chacun. (« prendre en compte la diversité des élèves »).
- Se préparer à prendre des responsabilités au sein de leur équipe ou de leur bassin (formation continue) comme personne-ressource pour la promotion du badminton scolaire. (« coopérer au sein d'une équipe »)
- Dépasser la simple utilisation des tablettes, et apprendre à exploiter les TICE de façon concrète avec et pour les élèves. (« intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier »)

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer

- L'épreuve est à envisager comme une rencontre continue avec des oppositions de niveaux différents.
- Dès la première année de formation, avoir une pratique régulière et encadrée incluant la participation à des compétitions, est vivement recommandée pour construire une adaptabilité tactique ainsi qu'une motricité spécifique et efficiente.
- Les candidat.e.s doivent avoir conscience des sollicitations énergétiques, musculaires, articulaires inhérentes à cette pratique pour gérer au mieux l'ensemble de leur prestation et leur intégrité physique.
- Ils doivent être prêts à disputer 6 sets entrecoupés de temps de récupération. Prévoir boisson et alimentation adaptée à la durée de l'épreuve.
- Une tenue réglementaire est exigée (short ou jupe obligatoire). Le port de chaussures de salle est incontournable pour se préserver et optimiser ses capacités de déplacement.
- La tension du cordage est à optimiser en fonction de son niveau de jeu. Afin de s'adapter au mieux au type de volant, à la température ambiante du gymnase, et au bris éventuel de matériel, il est fortement conseillé de se présenter avec deux raquettes de tensions différentes.
- Les futur.e.s candidat.e.s doivent s'entraîner avec des volants en plastique et en plumes afin de s'adapter au mieux au contexte de l'épreuve.
- Il est conseillé de se « strapper » en cas de fragilité(s) ou de séquelle(s) suite à des blessures récentes. Prévoir une pharmacie personnelle.

- Il est indispensable que les candidat.e.s s'habituent à jouer en auto-arbitrage avec une connaissance précise du règlement en vigueur et une annonce à haute voix des points joués.

Réaliser

Nous conseillons aux candidat.e.s de s'échauffer avant l'entrée dans le gymnase afin d'éviter les blessures et d'être le plus performant possible dès le début de l'épreuve. Il est conseillé d'utiliser la minute de pause en milieu de match pour s'hydrater et ajuster son projet de jeu.

Il est impératif que les candidat.e.s connaissent le règlement du badminton, afin de réaliser des services réglementaires.

Performer

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

Il est conseillé d'utiliser le temps entre les rencontres pour analyser le jeu de son futur adversaire et préparer au mieux sa stratégie pour gagner en efficacité dès le match suivant.

Le.la candidat.e doit témoigner du meilleur niveau de compétence possible en proposant une réponse motrice variée et efficace à chaque rencontre sur la totalité de l'épreuve.

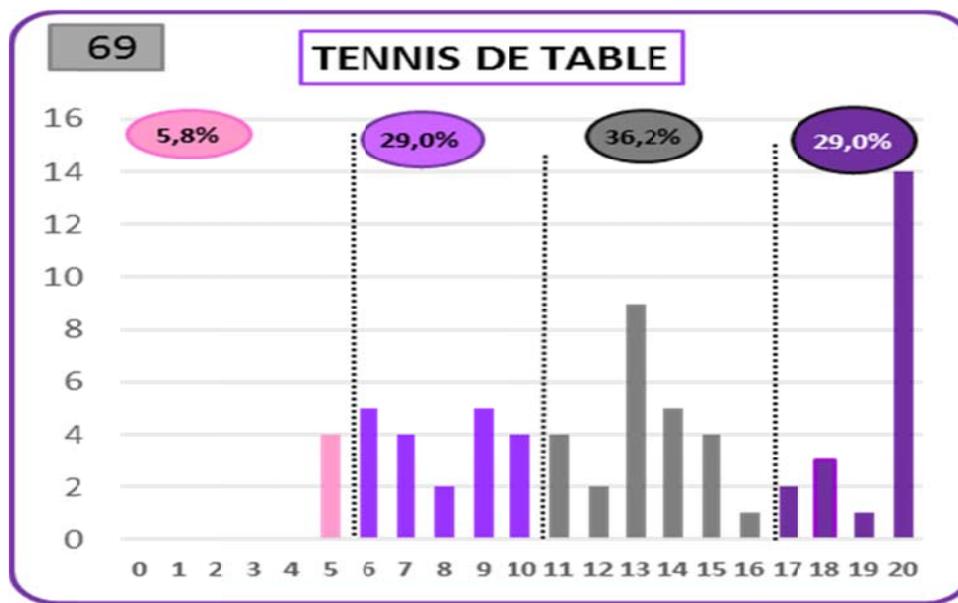
Généralités ou observations générales complémentaires

Conseil aux formateur.rice.s : Planifier la formation des étudiants dans l'activité badminton, à minima sur du moyen (une année), voire sur du long terme (plusieurs années), lorsque ces derniers sont susceptibles de prendre l'activité en polyvalence. L'activité badminton ne peut pas être considérée comme une activité « refuge » sans un minimum de formation.

Les formateur.rice.s doivent avoir une connaissance approfondie des attentes du jury et de la spécificité de l'épreuve par activité et ou par spécialité pour les APSA à choix

7.6.2. Tennis de Table

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve

L'épreuve s'est déroulée dans des conditions satisfaisantes. La mise à disposition d'un surveillant n'a pas été nécessaire durant cette session, le nombre de candidat.e.s n'excédant pas 21.

Pour cette session 2017, l'épreuve s'est composée de plusieurs phases :

- Accès aux vestiaires et gymnase à partir de 13h45.
- Après l'appel de 14h à l'issue duquel toute personne déclarée absente ne peut plus concourir, une brève présentation de l'épreuve est faite aux candidat.e.s.
- Ils disposent ensuite d'une période d'échauffement libre de 30 minutes. Durant toute cette période, ils sont observés par les membres du jury en vue de les pré-placer pour la phase de « montées-descentes ». Cette phase d'observation n'est pas une phase d'évaluation.

La phase de « montées-descentes », d'une durée de x tours de 2' chacun, permet un premier brassage des niveaux de jeu. Si aucune note définitive n'est attribuée durant cette phase, elle joue cependant un rôle important dans l'évaluation du niveau des joueur.se.s puisqu'elle permet de constituer les poules de pré-classement en fonction du « parcours » du. de la joueur.euse durant les 4 derniers tours.

Les poules constituées à l'issue de cette première phase regroupent chacune un.e joueur.euse ayant effectué un bon parcours, un ou deux joueur.euse.s ayant effectué un parcours moyen et un.e joueur.euse ayant réalisé un parcours moins bon. Lors de ces poules, les joueur.euse.s se rencontrent au cours de parties de deux manches gagnantes de 11 points avec 2 points d'écart.

Pour la dernière phase, celle dite de classement, le jury a constitué un tableau final avec classement intégral. C'est lors de cette phase que le jury arrête ses notes.

Ces rencontres se jouent au meilleur des 3 manches de 11 points (soit 2 manches gagnantes) selon le règlement FFTT, l'arbitrage étant effectué par les candidat.e.s (auto-arbitrage) sous la surveillance du jury qui se réserve le droit d'intervenir en cas de manquement aux règles de l'activité. Le choix du temps mort (1 minute maximum) par un.e candidat.e ne pourra être utilisé que lors de cette dernière phase de classement. Les candidat.e.s doivent donc se préparer pour une épreuve physique assez longue avec peu de temps de récupération, qui mobilise des ressources motrices, énergétiques, informationnelles, cognitives et émotionnelles. Les candidat.e.s multiplieront les situations duelles dans des modalités de jeu variées et face à des adversaires différents. Durant ces situations d'affrontement, le jury apprécie le niveau de réalisation et de performance de chacun.e des candidat.e.s. Enfin, pour permettre une évaluation juste et équilibrée, le jury peut sortir les candidat.e.s présentant un niveau de jeu très au-dessus du bandeau de notation. Ceux-ci ou celles-ci réaliseront obligatoirement les phases 1 et 2 puis effectueront une partie supplémentaire.

C. Niveau des prestations

L'évolution positive des résultats, laisse à penser que l'activité a été choisie principalement par des candidat.e.s spécialistes de la discipline (notamment chez les garçons). Toutefois on peut regretter que les candidat.e.s non spécialistes (non classé.e.s) se soient détournés du tennis de table alors qu'une bonne préparation conduit à des résultats tout à fait honorables (62 % des candidat.e.s, ont obtenu une note supérieure à 10).

NIVEAU 1 (D) 0.25-5.75 : 5,8% des candidat.e.s

La prestation ne témoigne pas d'une préparation, ni de connaissance du règlement (raquette parfois non réglementaire), ni des principes d'efficacité de l'activité.

Candidat.e qualifié.e de « renvoyeur.euse ».

Aucun mode de rupture. Pas ou peu de prise en compte de l'adversaire.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 1)

- Dans le but « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », nous invitons
-

les candidat.e.s à s'inscrire au Plan Académique de Formation et à faire appel aux personnes ressources spécialistes de l'activité. (Cf. BO N°30 du 25 juillet 2013, « référentiel de compétences des enseignants »)

- Vivre des situations en tennis de table pour comprendre la logique interne des sports de raquette.
- Acquérir les connaissances techniques et stratégiques minimales pour enseigner l'activité.

NIVEAU 2 (C) 6-10.75 : 29% des candidat.e.s

Candidat.e qualifié.e « d'opportuniste », ou comportement spontané.

Vitesse et/ou placement sont les stratégies de jeu privilégiées pour rompre l'échange en situation favorable principalement (prend en compte quelques caractéristiques de l'adversaire).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 2)

- Compléter les connaissances techniques et stratégiques pour appréhender les différentes dimensions de l'activité.
- Apprendre à reconnaître les systèmes de jeu.

NIVEAU 3 (B) 11-16.75 : 36,2% des candidat.e.s

Candidat.e qualifié.e de « constructeur.trice ».

Choisit intentionnellement des schémas tactiques préférentiels liés à l'évolution du jeu. La prise en compte de l'adversaire est réelle. La performance est recevable et s'appuie sur une préparation régulière.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 3)

- Affiner et approfondir le bagage technique en tennis de table pour étayer le choix des acquisitions motrices à retenir dans le cadre scolaire.
- Exploiter les effets biomécaniques, informationnels, intentionnels et émotionnels de sa pratique dans différents systèmes de jeu pour les réinvestir, lors de son enseignement.

NIVEAU 4 (A) 17-20 : 29% des candidat.e.s

Candidat.e qualifié.e de « performeur.euse ».

Capable de faire basculer le rapport de force en sa faveur, en adaptant son système de jeu à celui de

l'adversaire et de le rééquilibrer en situation défavorable.

Le bagage technique est complet et adéquat permettant au.à la candidat.e de s'exprimer à très haute pression spatio-temporelle quelles que soient les situations d'attaque et de défense.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 4)

- Pour « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », adopter une réflexion sur sa propre pratique, afin d'être force de proposition auprès de ses collègues et ou une personne ressource identifiée au niveau académique.
- Utiliser ses compétences pour optimiser l'enseignement obligatoire et facultatif (AS, UNSS, CMR, SSS).

D. Conseils aux candidat.e.s

Se préparer

Prendre connaissance du règlement FFTT. Il ne sera pas admis à l'épreuve pratique de tennis de table des candidat.e.s ne disposant pas d'une tenue vestimentaire adaptée (pour rappel, la tenue exigée est composée d'un tee-shirt ou chemisette à manches courtes (couleur blanche proscrite), short ou jupette adapté(e), chaussures de sport spécifiques à la pratique en salle), et d'une raquette homologuée à la date d'ouverture du concours. Attention, le logo ITTF n'est pas le seul garant de la conformité de la raquette. En 2017, certain.e.s candidat.e.s n'ont pu pratiquer avec leur raquette, reconnue non conforme par le jury. Le jury ne prêtant aucun matériel, une raquette homologuée de rechange est donc fortement conseillée.

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

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

Réaliser

Un échauffement composé de trois phases :

- une phase d'éveil cardio-musculaire en dehors de la table : course, pas chassés ...
 - une phase à la table en opposition coopérative : situations de régularité en coup droit, revers et en liaison.
 - une phase en opposition duelle avec schémas tactiques. Les périodes d'échauffement et de
-

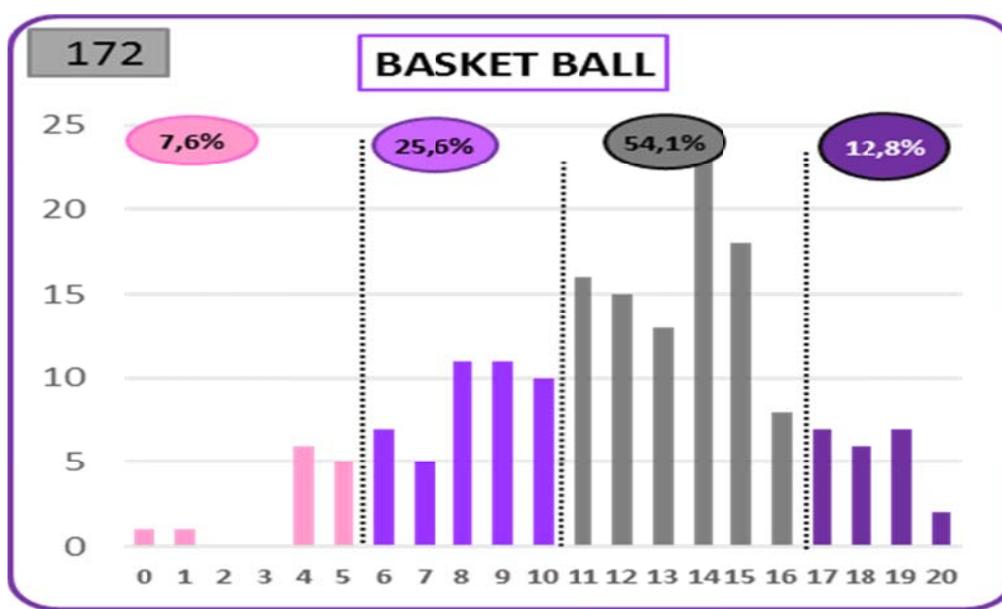
montées-descentes sont importantes pour l'estimation des niveaux : il est donc conseillé de montrer l'étendue de son bagage technique durant ces 2 phases. La maîtrise des 3 paramètres (placement, vitesse et rotation) sont les conditions nécessaires pour réussir cette épreuve.

Performer

L'épreuve de tennis de table est éprouvante par sa durée et son intensité croissante puisque les parties opposant les joueur.euse.s au profil le plus proche se déroulent à la fin. Nous incitons les candidat.e.s à se préparer à ces différentes dimensions avec attention. Nous rappelons aux candidat.e.s qu'il est important dans cette activité de duel de savoir gérer ses ressources énergétiques et émotionnelles durant toute la durée de l'épreuve et ce, de manière efficiente.

7.6.3. Basket Ball

A. Répartitions des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'épreuve consiste à produire une prestation physique répartie en deux phases : une première phase de brassage en trois contre trois sur demi-terrain et une seconde phase en quatre contre quatre sur tout le terrain.

Le candidat.e doit, dès l'échauffement, se préparer afin de garantir une prestation efficace. Pour performer lors des matchs et ainsi faire basculer le rapport de force en faveur de son équipe, il cherchera à réaliser une réponse motrice à son plus haut niveau d'expertise en attaque et en défense. Les temps de jeu par candidat.e sont de deux fois 6 minutes (non décomptées) sur le trois contre trois, et de deux fois 8 minutes (non décomptées) sur le quatre contre quatre. À l'issue de la phase de brassage, le jury se concerta pour constituer des poules homogènes en leur sein.

C. Niveau des prestations

Les candidat.e.s sont dans l'ensemble préparé.e.s. Nous avons cependant pu constater chez certains d'entre eux une dégradation de la qualité de leurs réponses motrices, probablement due à une condition physique insuffisante.

Une communication au sein de l'équipe s'est parfois installée d'une manière positive, optimisant le rendement de chacun des candidat.e.s par des organisations collectives défensives et/ou offensives pertinentes.

NIVEAU 1 : Une réponse motrice insuffisante voire irrecevable qui ne permet pas de répondre au contexte de l'épreuve

- La motricité spécifique est insuffisante voire inexistante (peu ou pas de maîtrise de ses appuis, tant en attaque qu'en défense, et difficultés à atteindre la cible même dans un espace proche).
- L'adaptation tactique parasite l'organisation collective et influe le rapport de force en défaveur de son équipe.
- En défense, la règle du non-contact n'est pas respectée (soit par méconnaissance, soit par manque de maîtrise).
- La capacité à être décisif est inexistante.
- Le niveau de réponse motrice du/de la candidat.e ne lui permet pas, compte tenu d'une maîtrise insuffisante du règlement et des fondamentaux individuels et collectifs offensifs et défensifs, de diagnostiquer/expliquer/démontrer/corriger des élèves qui vont être en activité mais ne pourront progresser.

NIVEAU 2 : Une réponse motrice pertinente révélant des traces mais qui ne s'adapte pas au contexte de l'épreuve (donc émergence de manques dans la préparation)

- L'utilisation d'une motricité spécifique, occasionnelle ou stéréotypée, ainsi qu'une adaptation tactique simple dans le jeu à deux font rarement basculer le rapport de force en faveur de l'équipe.
- La défense reflète la capacité à mener des actions individuelles et collectives mais tardives et/ou inadaptées.
- La capacité à être décisif est rare et n'apparaît qu'avec un faible niveau de pression.
- Le niveau de réponse motrice du/de la candidat.e démontre une connaissance des principes généraux, des notions propres à la CP/CA 4, ainsi que des aspects organisationnels et réglementaires corrects (ex : les règles de base, l'occupation de l'espace, la notion de choix, la gestion du rapport de force...). Il devra chercher à acquérir une maîtrise des fondamentaux techniques de base pour faire être en mesure de faire progresser l'ensemble des élèves (qui ne doivent pas rester seulement applicateurs).

NIVEAU 3 : Une réponse motrice efficiente témoignant d'un niveau de connaissance, de préparation et d'adaptation à l'épreuve

- L'utilisation d'un bagage technique préférentiel ainsi qu'une adaptation tactique dans le jeu à deux (exploitation des écrans sur porteur et/ou non porteur de balle) dans quelques espaces clés font souvent basculer le rapport de force en faveur de l'équipe.
- La défense reflète la capacité à mener des actions individuelles (sur porteur et/ou non porteur de balle) et collectives (aides) simples.
- La capacité à être « de parfois à souvent décisif » constitue un indicateur prégnant de ce bandeau.
- Le niveau de réponse motrice du/de la candidat.e valide des capacités, connaissances et attitudes à analyser le niveau des élèves et à leur transmettre des pré-requis moteurs spécifiques à l'activité, il sera en mesure de différencier et de faire progresser ses élèves (jusqu'à un niveau d'Association sportive). Il doit encore affiner ses connaissances techniques et tactiques de l'APSA.

NIVEAU 4 : Une réponse motrice efficace témoignant d'un haut niveau de performance

- L'utilisation d'un bagage technique complet (formes de tirs, de dribbles et de passes variées) ainsi qu'une adaptation tactique dans le jeu à deux et à trois dans les espaces clés et variés (intérieur et extérieur) font systématiquement basculer le rapport de force en faveur de l'équipe.
- La défense reflète la capacité à mener des actions organisées (aides, rotations défensives complexes) et à s'adapter à des situations d'écran sur porteur et non porteur de balle.

- La capacité à être décisif à tout moment du match constitue un indicateur prégnant de ce bandeau.
- Le niveau de réponse motrice du/de la candidat.e atteste de capacités, connaissances et compétences à faire progresser tous les élèves quel que soit leur niveau (jusqu'en Section Sportive Scolaire) : c'est un véritable spécialiste dans l'activité physique et sportive (APSA) Basket-Ball.

D. Conseils aux candidat.e.s

Se préparer

Une tenue correcte est exigée (chaussures d'intérieur, short, T-shirt blanc).

Les candidat.e.s doivent connaître et maîtriser le règlement fédéral du Basket-ball (3c3 et 5c5) et également les éléments du rapport externe du concours.

L'épreuve impose une condition physique permettant d'enchaîner et de maintenir un haut niveau de performance au cours de l'ensemble des séquences de jeu (12 minutes sur le 3c3 et entre 12 et 16 min sur le 4c4).

Les candidat.e.s sont capables de s'échauffer progressivement, seuls et à plusieurs, avec et sans ballon. Il est rappelé que les ressources technico-tactiques attendues proviennent d'une préparation et d'un vécu significatif de l'activité (entraînement et compétition). La spécificité du 3c3 (demi-terrain) doit être appréhendée par le/la candidat.e pendant sa préparation.

Réaliser

Les candidat.e.s doivent faire la preuve d'une maîtrise des fondamentaux individuels et pré-collectifs en attaque comme en défense. Des temps de concertation au sein des équipes doivent être utilisés pour améliorer l'organisation collective (offensive et défensive).

Il s'agira pour eux de montrer leur capacité à gagner leurs duels au sein d'un jeu à deux et/ou à trois pour faire basculer le plus souvent possible le rapport de force en faveur de leur équipe.

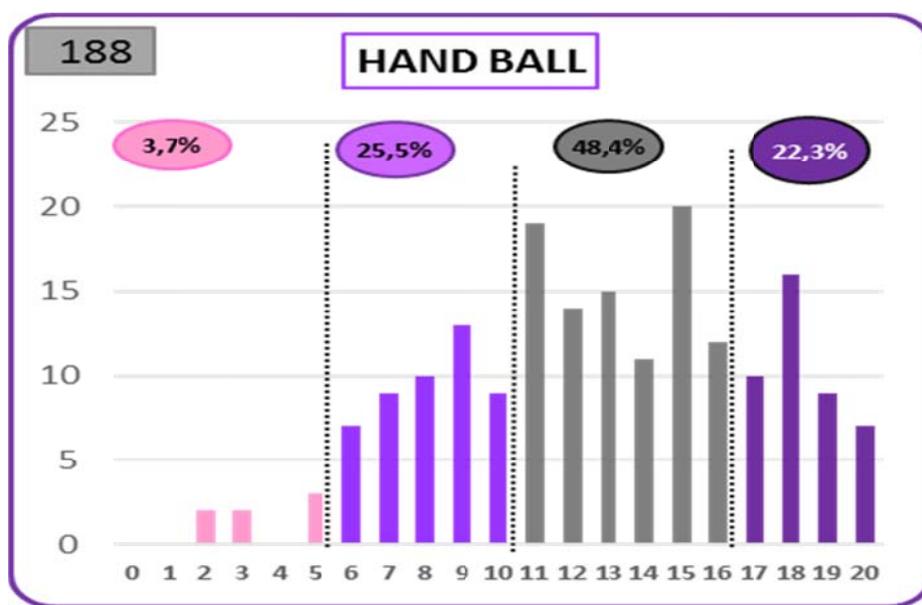
Performer

Les candidat.e.s doivent être capables de maintenir une intensité et un volume de jeu significatifs à un haut niveau d'efficacité.

Une prise d'initiative lucide et déterminante est attendue d'un.e candidat.e performant.

7.6.4. Handball

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Les candidat.e.s précisent à l'avance leur ligne préférentielle (avant/ arrière ou gardien) sur laquelle ils passeront au moins 50% de leur temps de pratique.

Deux phases de jeu sont proposées aux candidat.e.s, qui doivent faire preuve d'adaptabilité face à différents dispositifs défensifs et effectif de jeu.

La préparation est appréciée dès l'échauffement.

Les candidat.e.s sont ensuite évalué.e.s au regard d'un niveau de jeu puis de leur efficacité personnelle dans leur collectif. Un temps mort permet aux candidat.e.s de se concerter et d'opérer des choix défensifs concertés.

Se préparer :

Se préparer avant l'épreuve par une gestion des différentes pratiques déjà évaluées ou à venir. L'état de forme doit être optimal pour se présenter à la pratique handball.

Se préparer lors de l'échauffement par une progressivité dans les tâches. L'objectif étant d'être opérationnel dès le début de l'évaluation.

Maîtriser parfaitement et exploiter à bon escient le règlement du handball.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Réaliser

Le.la candidat.e doit s'engager dès les premiers instants. Mais cet engagement doit être maîtrisé et au service du collectif. Le.la candidat.e doit rendre les actions de ses partenaires efficientes pour rendre les siennes efficaces.

Le.la candidat.e doit démontrer une analyse par l'action. Il doit ajuster son jeu, il doit faire le bon choix, il doit être efficace dans le fait de se projeter vers la cible adverse dans la dialectique défense/montée de balle. Il doit aussi ajuster son jeu en attaque placée. Enfin, le repli va démontrer l'efficacité de sa préparation au regard des phases de jeu successives.

Les candidat.e.s doivent être en mesure d'occuper différents rôles et statuts, et de se montrer adaptables en fonction des types de dispositifs défensifs

L'adaptabilité se traduit également par une coopération active avec les membres de son équipe (par exemple : communiquer en défense, s'entraider...).

Performer

Le.la candidat.e doit être efficace face au but et à la défense adverse. Le rapport des actions performantes doit être en sa faveur.

Le.la candidat.e doit bonifier le jeu de ses co-équipiers. Les passes décisives en sont un des reflets.

Le.la candidat.e doit également faire basculer le rapport de force en sa faveur en défense par des actions de harcèlements, de dissuasions, de neutralisations et d'interceptions (HDNI).

C. Niveau des prestations

NIVEAU 1 : Une réponse motrice insuffisante voire irrecevable qui ne permet pas l'expression d'une réponse motrice. Note inférieure à 3

Joueur.euse.s qui nuisent réellement au jeu, perdent souvent la balle, ne maîtrisent pas les règles essentielles du handball (engagement, touches, contact...). Ce niveau de jeu est irrecevable de la part de candidat.e.s au CAPEPS.

Candidat.e. incohérent.e dans son jeu, qui présente une gestuelle inadaptée, voire dangereuse. Les candidat.e.s subissent le jeu.

On retrouve également des candidat.e.s qui ont du mal à gérer leur effort et atteignent rapidement leurs limites énergétiques.

Des éléments techniques ne sont pas maîtrisés : placement, engagement, réception, passe, tir...

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- Connaître la logique interne de l'activité et le règlement pour assurer la sécurité des élèves
- Être capable de proposer un effectif, un projet de jeu offensif ou défensif en lien avec le niveau des élèves et leurs ressources
- Être dans une posture bienveillante envers tous les élèves, et leur garantir un temps de pratique équitable.

NIVEAU 2 : Une réponse motrice pertinente révélant des traces mais qui ne s'adapte pas au contexte de l'épreuve (donc émergence de manques dans la préparation)

Candidat.e qui cherche à s'adapter à la construction du jeu, mais qui ne bonifie pas suffisamment les actions. Ces candidat.e.s ont parfois du mal à s'exprimer dans la 1ère phase (équipe aléatoire et hétérogène) mais sont plus à l'aise dans la seconde phase (équipes homogènes). Ils ne sont pas des initiateurs et créateurs de jeu, mais plus des utilisateurs ou finisseurs.

Candidat.e.s accèdent à la cible de façon opportuniste. En défense, ils.elles mettent en œuvre certaines actions individuelles quand le rapport de force est en leur faveur.

Candidat.e.s qui maîtrisent certaines bases techniques mais en négligent d'autres.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- Connaître les règles prioritaires pour rendre facilitant le jeu d'attaque ou de défense selon le travail ciblé.
- Être capable d'aménager le terrain et l'effectif pour diminuer la charge informationnelle et élaborer un projet de jeu d'attaque, en maintenant écartement et étagement ou de défense, en articulant les intentions défensives collectives.
- Valoriser le travail engagé et encourager les rôles sociaux pour développer un début de l'analyse du jeu.

NIVEAU 3 : une réponse motrice efficiente témoignant d'un niveau de connaissance, de préparation et d'adaptation à l'épreuve

Candidat.e qui cherche à analyser son jeu et à modifier ses actions. Il s'adapte et cherche à équilibrer le rapport de force. Il est parfois en réussite.

Enchaîne les actions en s'adaptant à l'adversaire. Par exemple, réalise des blocs en tant que pivot, ou neutralise à bon escient en défense. En revanche, ces. candidat.e.s ont parfois des difficultés à coordonner leurs actions avec celles de leurs partenaires, et à se créer eux-mêmes les opportunités

pour faire basculer le rapport de force. Nous retrouvons ici des spécialistes qui agissent opportunément en fonction du contexte, ils maintiennent une certaine efficacité dans leurs actions tout au long de l'épreuve.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- Connaître les principes d'efficacité individuels et collectifs des différentes phases du jeu
- Être capable d'opérationnaliser et d'articuler ces conditions d'efficacité pour les rendre accessible au niveau des élèves
- Adapter ses interventions aux besoins des élèves et utiliser les rôles sociaux comme une forme d'étayage à l'apprentissage

NIVEAU 4 : Une réponse motrice efficace permettant témoignant d'un haut niveau de performance

Candidat.e.s spécialistes dans l'analyse et dans la réalisation performante. Candidat.e.s qui induisent le jeu, bonifient la balle, gèrent le jeu collectivement. sont décisifs dans le jeu et en mesure de se créer, ou de créer pour l'équipe les opportunités permettant de faire basculer le rapport de force en leur faveur.

Candidat.e.s qui combinent et enchaînent différentes actions adaptées aux dispositifs défensifs proposés (exemple : rentrée opportune en 2ème pivot). En tant que défenseurs, ces candidat.e.s sont capables d'aider leurs partenaires mais aussi de faire peser de l'incertitude sur l'attaque en variant leur jeu. La maîtrise technique est réelle et efficace. Les actions sont efficaces tant en attaque qu'en défense. Ils présentent des traits de leader au sein du jeu.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- Connaître les points forts et faibles des différents dispositifs défensifs pour élaborer les stratégies collectives
- Être capable d'outiller techniquement et tactiquement ses élèves afin qu'ils puissent s'adapter offensivement ou défensivement aux opportunités du jeu.
- Être capable de rendre efficace le projet individuel de l'élève au sein d'un projet collectif
- Construire un code commun fait d'indicateurs permettant à l'élève de se situer et de s'auto évaluer (élève réflexif sur sa pratique), en s'appuyant sur des supports de recueil d'informations variées et pertinentes au regard des transformations visées



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer :

L'état de forme doit être optimal pour se présenter à la pratique handball. Se préparer également en maîtrisant le règlement fédéral. L'épreuve handball dure longtemps ce qui nécessite pour le.la candidat.e une préparation adaptée et progressive au sein de l'échauffement. Rentrer dans les conditions de concentration requises pour un match, tout en étant en mesure de réaliser un échauffement général puis spécifique au Handball, faisant donc apparaître de la coopération et de l'opposition.

Réaliser :

Le début de la phase de jeu « de brassage » doit démontrer un fort engagement technico-tactique. Les moments de changement de ligne de jeu doivent être mis en œuvre de manière immédiate et adaptée
Sur le registre des connaissances : les candidat.e.s doivent attester d'une bonne connaissance du règlement et doivent l'exploiter à bon escient.

Sur le registre des capacités : il est attendu que le.la joueur.euse influence positivement le déroulement du match (ou à minima ne le perturbe pas), en mobilisant des ressources informationnelles et décisionnelles au cœur de l'activité, mais également des ressources motrices lui permettant de gagner en efficacité (ex : tirs variés, manipulation de balle rapide...).

Sur le plan perceptif, il est attendu que le.la candidat.e prouve sa capacité d'adaptation aux différents dispositifs défensifs proposés, et sache se montrer polyvalent dans les différents statuts (attaquants/défenseur) et postes qu'il occupera.

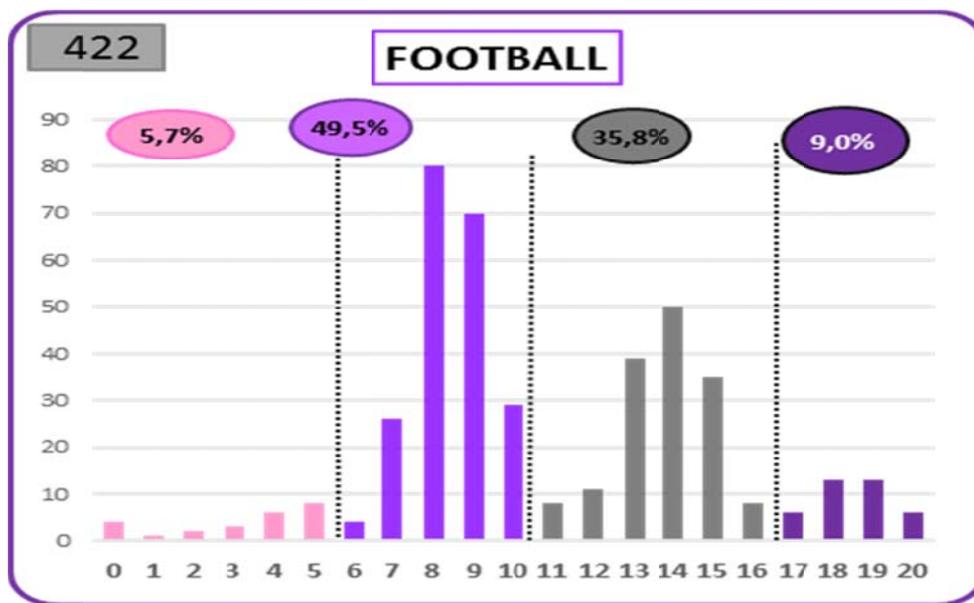
Sur le registre des attitudes : au-delà du respect des règles, partenaire et adversaire, le jury apprécie les candidat.e.s qui font preuve de combativité et qui sont capables de communiquer positivement au sein de leur équipe pour construire un projet collectif.

Performer :

Les candidats.es doivent présenter un bilan quantitatif de leurs actions individuelles. Ils doivent bonifier le jeu par des actions adaptées et efficaces. Les meilleur.e.s candidat.e.s saisissent toutes les opportunités pour performer individuellement (duel, tir...), tout en se mettant au service du groupe grâce à un registre de jeu varié et une capacité d'adaptation aux partenaires (passes décisives, enclenchements...).

7.6.5. Football

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Durant l'épreuve, l'éthique sportive doit être observée par l'ensemble des candidat.e.s. Il est nécessaire d'adopter une attitude exemplaire, respectueuse, en adéquation avec les exigences du concours. Le fait de réaliser une faute grave ou d'enfreindre avec persistance les lois du jeu est pris en compte lors de l'évaluation. Chaque candidat.e est garant de la préservation de son intégrité physique ainsi que de celle des autres joueur.euse.s

Le jury rappelle l'obligation de se présenter avec une tenue réglementaire et adaptée à la pratique du football sur gazon naturel (chaussures adaptées, bas, protège-tibias, short, aucun objet dangereux ne sera autorisé) ainsi qu'avec un tee-shirt blanc (sans signe distinctif) à manches courtes ou longues.

Le jury est amené à pénaliser durement un.e candidat.e qui manifeste une méconnaissance flagrante et/ou récurrente du règlement en vigueur dans l'épreuve et s'il n'agit pas de façon évidente selon la logique interne de l'activité. Dans cette perspective, le.la candidat.e qui présente une méconnaissance des modalités d'intervention sur le ballon, l'adversaire, le partenaire et qui ignore les aspects fondamentaux de l'activité (marque, aire de jeu, hors-jeu, etc.), s'expose à la rigueur sans concession du jury. A l'inverse, le jury reçoit de façon très favorable un candidat.e qui développe un investissement

remarquable et qui propose une attitude exemplaire sur la totalité de l'épreuve.

Déroulement de l'épreuve :

La prestation physique est appréciée dès la fin de l'appel.

À l'issue d'une phase initiale de préparation (échauffement personnel et individuel avec ou sans ballon suivi d'un échauffement semi-dirigé), l'épreuve se déroule en deux phases sur la base d'une opposition à 7 contre 7 sur un terrain de 68 mètres par 50 mètres :

- la première phase d'une durée de 10 minutes permet à la fois d'évaluer le niveau de performance des candidat.e.s et de constituer des équipes de façon homogène pour la deuxième phase.
- la deuxième phase d'une durée de 20 minutes avec un temps de repos après 10 minutes de jeu, permet d'évaluer de façon définitive les candidat.e.s.

Règlement spécifique de l'épreuve :

La prestation physique des candidat.e.s est arbitrée par un membre du jury qui fait respecter des aménagements spécifiques dans l'épreuve :

- Le hors-jeu est signalé à partir de la ligne médiane
- A l'intérieur de la surface de réparation, toutes les fautes seront sanctionnées par un pénalty.
- Sur le reste de l'aire de jeu, toutes les fautes aboutissent à un coup franc indirect, le premier adversaire étant positionné à 6 mètres du ballon
- Toutes les touches s'effectuent à la main.
- Toutes les relances du gardien sont réalisées à la main sauf sur sortie de but, la reprise du jeu se joue au pied ballon arrêté dans la surface de réparation.

C. Niveau des prestations :

Remarques générales :

L'épreuve engage les candidat.e.s à une attention particulière sur les plans technique, tactique et physique. De plus, le jury est particulièrement attentif à la prise de risque permettant d'avoir une influence positive sur le rapport de force.

Le jury observe encore le manque de préparation de certain.e.s candidat.e.s aux modalités et aux exigences spécifiques de l'épreuve (jeu réduit, adaptations du règlement, préparation de l'épreuve, etc.).

Le jury constate une nouvelle fois le fait que quelques candidat.e.s mobilisent un niveau de ressources très insuffisant sur les plans technique, tactique, énergétique ce qui ne leur permet pas de présenter une prestation physique digne d'un concours de recrutement d'enseignant d'EPS. A contrario, quelques candidat.e.s relevant d'un très bon niveau d'optionnaires rayonnent tout au long de l'épreuve et font en permanence basculer le rapport de force en faveur de leur équipe.

Remarques générales pour les candidat.e.s évoluant au poste de gardien de but :

Le jury met en garde les candidat.e.s quant au choix du poste de gardienne de but : ce dernier est soumis aux mêmes exigences que les joueur.euse.s de champ et demande des compétences spécifiques dans différents registres (technique, tactique, physique, oral.)

Le.la candidat.e qui choisit d'évoluer à ce poste par défaut ou stratégie d'évitement (réponse motrice très insuffisante) s'expose à la rigueur du jury.

Le jury conseille aux candidat.e.s gardiens de but de mobiliser un registre le plus élargi possible de leurs compétences (prises de balle, plongeurs, sorties, relances) lors de la phase de préparation spécifique en début d'épreuve.

NIVEAU 1 : Réponse motrice qui mobilise une partie insuffisante des ressources nécessaires au regard des conditions de l'épreuve :

Joueur.euse de champ :

- Fait basculer le plus souvent le rapport de force en défaveur de son équipe.
- Faible registre technique et tactique qui entraîne des pertes de balle quasi systématiques.
- Motricité inadaptée en termes de courses, d'appuis et de maîtrise du ballon.
- Volume de jeu faible et uniquement dicté par la présence du ballon dans l'espace proche.
- Ressources énergétiques beaucoup trop faibles pour avoir une influence sur le jeu et son rapport de force.

Gardien.ne de but :

- Présente une attitude statique et des appuis instables.
- Réalise des arrêts fortuits.
- Prises de balle aléatoires et souvent relâchées (mains à plat).
- Sorties rares et/ou inappropriées, parfois dangereuses.
- Relances mal assurées, voire interceptées.
- Communication absente ou incohérente.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 1)

- Dans le but « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », prendre connaissance des règlements fédéraux et UNSS pour comprendre et gérer au mieux la pratique et la sécurité des élèves.
- Vivre des situations de football pour acquérir un bagage technique minimal permettant d'effectuer des démonstrations de gestes simples, spécifiques à l'activité (passes, contrôles, conduite de balle...) dans le cadre de sa pratique pédagogique.

- Vivre des situations d'affrontement collectif (logique du champ d'apprentissage 4) afin de ressentir et apprendre à gérer des ressources émotionnelles (stress spécifique des situations duelles).
- Apprendre et comprendre les principes d'entrée dans l'activité (échauffement général et spécifique, étirements activo-dynamiques...) afin de permettre aux élèves de s'engager lucidement dans la pratique du football.

NIVEAU 2 : réponse motrice qui mobilise de manière pertinente une partie des ressources nécessaires au regard des conditions de l'épreuve :

Joueur.euse de champ :

- Fait rarement basculer le rapport de force en faveur de son équipe.
- Répertoire technique et lecture du jeu permettant d'assurer la conservation du ballon mais difficilement la progression du jeu, même sous pression temporelle faible.
- Des pertes de balles et/ou des choix inopportuns apparaissent dès que les espaces et le temps disponible se réduisent.
- Ne révèle pas un volume de jeu suffisant tout au long de l'épreuve.
- N'évolue que dans sa zone (conception restrictive du poste occupé).
- Absence de prise de risque (jeu latéral ou en soutien très fréquent) ou prise de risque inadaptée.

Gardien .ne de but :

- Présente des appuis en déséquilibre arrière et des bras non disponibles.
- Prise de balle mal coordonnée (mains décalées).
- Interventions effectuées le plus souvent sur des ballons faciles (proches du corps).
- Gestion de l'espace proche du but, mais n'investit ni la surface de réparation, ni le jeu aérien.
- Relances à la main et au pied précises (mais souvent lentes) dans l'espace proche.
- Très peu de communication.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 2)

- Pour « maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques », vivre des situations de football pour acquérir un bagage technico-tactique suffisant pour faire des choix adaptés en situation simple aussi bien offensivement (gestion du 2 contre 1, conduire-passer, dribbler-frapper...) que défensivement (gestion du 1 contre 1, cadrer-harcèler...).
- Vivre des situations de football permettant de développer des ressources informationnelles dans le but de prendre des décisions adaptées à des contraintes spatio-temporelles de plus en

plus élevées.

- Vivre des situations de football permettant d'apprendre à gérer le couple risque-sécurité afin d'accompagner l'élève dans ses propres prises de risque.
- Apprendre à gérer des ressources énergétiques permettant un engagement moteur constant et sécurisé afin d'adapter les situations d'apprentissage à tous les profils d'élèves.

NIVEAU 3 : Réponse motrice qui mobilise de manière efficiente un ensemble de ressources nécessaires au regard des conditions de l'épreuve

Joueur.euse de Champ

- Fait régulièrement évoluer le rapport de force en faveur de son équipe dans les registres offensif ou défensif.
- Prise de risque mesurée :
 - Dans le domaine offensif : réalise des actions permettant à son équipe de progresser et/ou de créer le déséquilibre.
 - Dans le domaine défensif : réalise des actions permettant de gêner la progression en ayant une réelle influence sur la récupération du ballon.
- Afin d'assurer la continuité des actions sauf à très haute pression défensive :
 - Fait preuve d'une prise d'information adaptée permettant de faire des choix variés et pertinents.
 - Fait preuve d'un bagage technique complet.
- Déploie un volume de jeu important bien que des variations d'intensité puissent apparaître durant l'épreuve.

Gardien.ne de but :

- Présente des appuis dynamiques et une prise de balle assurée.
- Interventions réalisées le plus souvent sur des frappes de difficulté moyenne.
- Gestion efficace de la surface de réparation à l'exception du domaine aérien.
- Technique de relance sûre au pied et à la main dans un espace proche et/ou lointain, mais ne permet pas le déséquilibre adverse.
- Communication centrée sur ses actions (interactions limitées avec ses partenaires).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 3)

- « Pour construire et mettre en œuvre des situations d'apprentissage » cohérentes, vivre des situations de football permettant d'enrichir son bagage technico-tactique afin de faire des choix variés et pertinents dans les différentes phases de jeu offensives (conserver, progresser, déséquilibrer, finir) et défensives (protéger la cible, s'opposer à la progression, récupérer le
-

ballon).

- Vivre des situations de football en compétition (FFF ou FFSU) permettant d'optimiser ses ressources informationnelles dans le but de prendre des décisions adaptées face à des contraintes spatio-temporelles très élevées.

NIVEAU 4 : Réponse motrice élaborée qui mobilise de manière efficace l'ensemble des ressources nécessaires au regard des conditions de l'épreuve :

Joueur.euse de Champ

- Fait le plus souvent évoluer le rapport de force en faveur de son équipe dans les registres offensif et défensif.
- Aisance technique et lecture de jeu permettant d'enchaîner les actions efficacement, dans différents secteurs et registres de jeu et dans différentes zones du terrain.
- Capable de bonifier les ballons joués, y compris dans des espaces réduits et sous très forte pression temporelle.
- Témoigne d'une prise d'information anticipée permettant au.à la joueur.euse d'avoir vu avant de recevoir le ballon.
- Prend des risques opportuns :
 - Dans le domaine offensif : réalise des actions permettant à son équipe de créer et/ou exploiter le déséquilibre.
 - Dans le domaine défensif : réalise des actions permettant à son équipe de protéger son but et/ou récupérer la balle.
- Déploie un volume de jeu conséquent avec et sans ballon, et ceci tout au long de l'épreuve.
- Manifeste une attitude et un investissement remarquables au service de l'efficacité collective (joueur.euse ressource).

Gardien.ne de but :

- Présente des appuis dynamiques et vers l'avant permettant la fermeture d'angle.
- Choisit opportunément de bloquer ou de repousser le ballon.
- Interventions déterminantes sur les différentes formes de frappes et placements induisant les comportements offensifs adverses.
- Lecture du jeu permettant une excellente gestion de la surface de réparation tant au sol que dans le domaine aérien.
- Relances variées qui créent parfois le déséquilibre chez l'adversaire (prise de risque opportune).
- Communique opportunément avec l'ensemble du collectif.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 4)

- Pour « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », adopter une réflexion sur sa propre expérience, afin de promouvoir le football scolaire (programmation en EPS, AS, SSS, formation continue).
- Continuer à développer sa culture football de manière diversifiée : entraînement, encadrement, lecture de revues professionnelles, recherches scientifiques...
- En tant que personne-ressource, cultiver le plaisir à pratiquer le football chez tous les élèves à travers des situations d'apprentissage adaptées et motivantes.
- Essayer de susciter un plaisir partagé à enseigner cette APSA chez tous les collègues en EPS, en particulier dans les établissements où le football n'est pas programmé.

D. Conseils aux candidat.e.s :

La prestation physique est appréciée dès la fin de l'appel et ce durant toute la durée de l'épreuve. A ce titre, le jury conseille aux candidat.e.s de mettre en place toutes les formes d'activation, de préparation et de récupération devant leur permettre d'effectuer une prestation régulière et soutenue au meilleur de leurs possibilités. Le jury rappelle que les ballons sont disponibles dès le début de l'échauffement et invite les candidat.e.s à les utiliser le plus tôt possible dans la phase de préparation.

Le jury conseille aux candidat.e.s de maintenir un niveau d'activation suffisant entre les deux phases (mobilisations musculaires variées, formes activo-dynamiques, hydratation, etc.) pour performer tout au long de l'épreuve.

Le jury demande également une attention permanente dans l'optique de s'approprier et de respecter les informations et consignes données lors du protocole (règles du jeu, attribution des maillots, attitudes en tant que ramasseurs de balle, etc.).

Se préparer :

Le.la candidat.e qui se prépare, planifie un travail spécifié et orienté en rapport aux exigences physiques et sportives de l'épreuve de football :

- Le jury invite les candidat.e.s à se préparer spécifiquement au contexte (durée de jeu, effectif, hétérogénéité des partenaires, conditions climatiques...) et aux exigences de l'épreuve. Les candidat.e.s doivent être capables de réaliser des efforts brefs, répétés et intenses pendant les séquences de jeu.
 - Le jury insiste sur la nécessité d'avoir une pratique régulière et soutenue tout au long de l'année de préparation.
 - Le jury conseille également aux candidat.e.s, en dépit de la période sans compétition fédérale du mois de juin, de poursuivre une préparation athlétique adaptée. Le jury préconise un travail de
-

puissance, équilibré entre les capacités aérobies et anaérobies sur les quatre dernières semaines précédant la convocation.

- Le jury conseille aux candidat.e.s de se présenter à l'épreuve dans un état de forme optimal (poids, condition physique...).
- Le jury conseille aux candidat.e.s d'adapter leur matériel en fonction des conditions météorologiques : chaussures adaptées (crampons « moulés » ET « vissés »), bouteilles d'eau en quantité suffisante, compléments énergétiques...

Réaliser :

Le.la candidat.e qui réalise, participe au jeu de son équipe en assurant la continuité du jeu :

- Etre capable de jouer à effectif réduit et d'investir les différents rôles au sein de son équipe.
- La maîtrise technique du.de la candidat.e doit permettre une continuité dans le jeu.
- Avoir un volume de jeu constant tout au long de l'épreuve.
- S'impliquer pleinement dans les nombreux changements de statuts liés au format de l'épreuve.
- S'impliquer dans l'organisation collective de l'équipe (choix et adaptation du système de jeu et des postes).
- Etre capable d'optimiser ses ressources énergétiques.

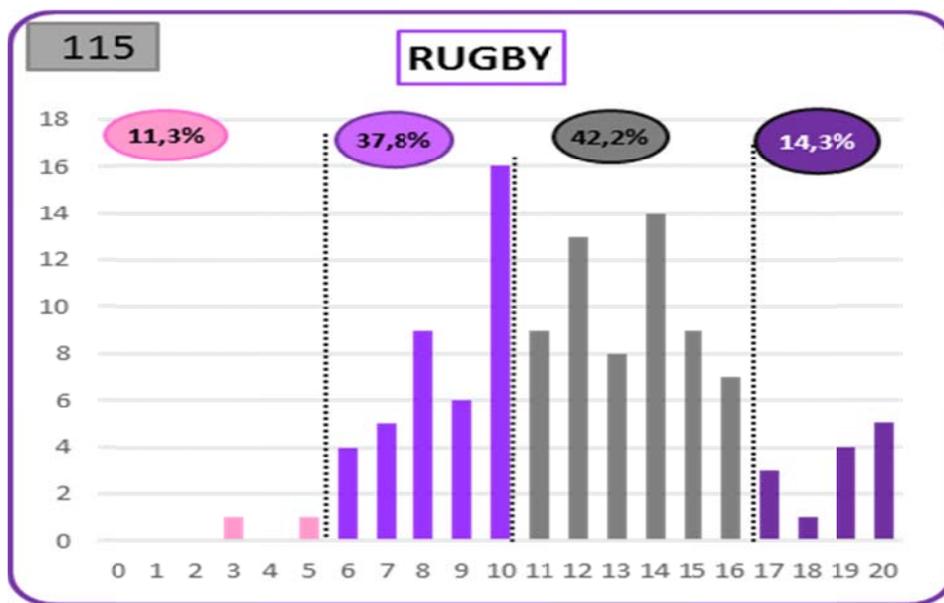
Performer :

Le.la candidat.e qui performe, est le dépositaire du jeu de son équipe, son rayonnement est à l'origine du basculement du rapport de force dans la majorité des cas :

- Prendre des initiatives et des risques opportuns permettant de faire basculer le rapport de force en faveur de son équipe (dribbles, changements de rythme, tirs, jeu long, interceptions, jouer le hors-jeu...).
- Révéler une aisance technique et une lecture de jeu permettant notamment d'enchaîner des actions efficacement, dans différents secteurs et registres de jeu à très haute pression défensive.
- Changer et /ou anticiper rapidement les changements de statut afin d'être efficace dans les phases de transitions (offensive-défensive et défensive-offensive).
- Dépasser son rôle initial : ne pas se cantonner à son registre de prédilection (offensif ou défensif).
- Mobiliser l'ensemble de ses ressources à un niveau optimal (physiques, affectives...) et ce pendant toute la durée de l'épreuve quelles que soient les conditions météorologiques.

7.6.6. Rugby

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

Une tenue réglementaire est indispensable (Short type rugby, chaussures à crampons, protège-dents)

L'appel est réalisé à 14h.

Dès la fin de l'appel et le début de l'épreuve, les candidat.e.s effectueront un échauffement individuel et collectif, d'une durée d'environ 30 minutes, la prestation du.de la candidat.e est appréciée dès l'échauffement. Il doit prendre en compte les spécificités de l'activité (courses, contacts...). Durant cette phase, les équipes ayant été informées du déroulement de l'épreuve, du règlement et de la durée de jeu, s'organisent collectivement et tactiquement (par ex : organisation de lancements de jeu).

L'épreuve se déroule en deux séquences de jeu opposant deux équipes de 8 joueur.euse.s sur un espace de 70m de long sur 45m de large. Le jury se réserve le droit de modifier la composition des équipes.

L'organisation des équipes est laissée libre aux candidat.e.s. La polyvalence étant recherchée en attaque et en défense sur l'ensemble de l'épreuve, le jury impose aux trois joueur.euse.s les plus proches de la remise en jeu, de constituer la phase statique de mêlée ou touche.

Le règlement

Il est identique à celui du rugby à XV, catégorie C, avec les aménagements suivants :

- Les candidates jouent avec un ballon taille 4. Les candidats jouent avec un ballon taille 5.
- La mêlée s'effectue à trois joueur.euse.s, 2 en 1^o ligne et 1 en 2^o ligne. Les différents lancements de jeu sur mêlée fermée sont autorisés. La mêlée est simulée et le ou la demi-e de mêlée ne peut pas suivre la progression du ballon.
- La touche s'effectue avec un alignement constitué de 4 joueur.euse.s maximum, lanceur-euse et relayeur-euse compris-e. L'alignement est disposé dans une zone dont les limites sont à 5 et 10 m de la ligne de touche. Le soulevé en touche type lift est interdit.
- La ligne des 22m est remplacée par une ligne située à 10m de la ligne de but.
- L'équipe qui marque un essai effectue le coup de renvoi.
- Le temps d'épreuve est découpé en deux séquences d'environ 16 minutes effectives d'évaluation.
- Une mi-temps de 10 minutes est prévue entre les 2 séquences de jeu.

Le jury se donne la possibilité de rééquilibrer le rapport de force à tout moment de l'épreuve. En cas de tournoi à 3 équipes, l'ordre des matches est tiré au sort avant l'échauffement.

Procédures de notation

Les candidat.e.s sont évalué.e.s selon un indice de jeu correspondant au rapport du volume de jeu du ou de la candidat.e et de son efficacité, associée à une hiérarchisation des candidat.e.s.

Les candidat.e.s ayant un très faible volume de jeu seront pénalisé.e.s même si leurs actions sont efficaces.

Les actions évaluées prennent en compte les comportements en tant que porteur de balle, non porteur de balle et défenseur.

Ces actions sont répertoriées en actions bonifiées, positives, neutres, négatives ou pénalisantes.

La valeur des actions prend en compte la capacité :

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

En conclusion : Le respect du protocole est un gage d'équité pour les candidat.e.s.

C. Niveau des prestations

NIVEAU 1 : Une réponse motrice insuffisante voire irrecevable (niveau 1) :

Méconnaissance du rugby (règlement, circulation des joueur.euse.s, diversité des rôles etc..) et/ ou implication épisodique dans l'activité (évite les défis, manque d'engagement, espace d'intervention limité, toujours à la périphérie du jeu, très faible volume de jeu), pas de prise d'initiative dans le jeu.

La réponse motrice ne s'exprime que dans un rapport d'opposition sans pression.

Un certain niveau d'engagement physique mais des grandes lacunes techniques occasionnant un danger notamment dans les attitudes au contact et au duel.

Faible disponibilité pour le jeu et absence de participation active dans les phases de conquête.

Registre technique insuffisant pénalisant la continuité du jeu de leur équipe.

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.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 1)

- Dans le but d'agir en enseignant responsable et selon des principes éthiques, le.la candidat.e devra prendre connaissance de la nomenclature de l'activité et du règlement pour être capable de gérer au mieux son activité de joueur.euse dans le rapport de forces : règles fondamentales, postures sur la ligne d'affrontement, règlement de catégorie C,
- Acquérir les bases techniques minimales en attaque et en défense (plaquer, percuter, raffûter, libérer le ballon notamment) pour envisager une activité sans risque et respectant son niveau de ressources.

NIVEAU 2 : La réponse motrice pertinente révélant des traces mais qui ne s'adapte pas au contexte de l'épreuve

Profil "énergétique" présentant une présence importante au ballon, désordonnée ou stéréotypée.

La réponse motrice ne révèle des capacités que dans un statut d'attaquant-e ou de défenseur.euse.

Expression de la réponse motrice uniquement dans un rapport d'opposition avec peu de pression.

Activité épisodique ou décroissante durant toute la durée de l'épreuve en attaque et en défense.

Indicateurs retenus :

- Quantitativement : volume d'actions qui se situe en dessous ou au niveau de la moyenne de l'équipe.
- Qualitativement : Prédominance d'actions neutres, dont la valeur est inférieure ou égale au volume d'actions de l'équipe.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 21)

- Améliorer ses capacités dans le jeu par la pratique et l'appropriation des connaissances en
-

- attaque et en défense (passe avant ou dans le contact, libération de la balle, ...) et dans les différents rôles (porteur, non porteur, défenseur, soutien) pour répondre à des situations plus contraignantes en termes d'espace et de temps (attitude du plaqueur, du plaqué, du soutien...)
- Apprendre à mesurer les charges énergétiques et émotionnelles dans différentes situations de jeu en attaque et en défense : montée défensive pour diminuer la distance de charge, ne pas se relâcher après une action et/ou sur la ligne d'avantage, passe ou libération de la balle au contact de la défense et/ou au sol.
 - Une réponse motrice efficiente témoignant d'un niveau de connaissance, de préparation et d'adaptation à l'épreuve (niveau 3) :

NIVEAU 3 : La réponse motrice témoigne d'une activité régulière durant les deux séquences en attaque et en défense :

Conservation du ballon sur la ligne de front.

Choix adaptés et intégration dans les différentes formes de jeu pour maintenir la continuité.

Prise d'initiatives dont la réalisation ne modifie pas systématiquement le rapport de force.

Cantonnement dans un rôle ou un registre, mais peu de suppléance.

Indicateurs retenus :

- Quantitativement : Volume de jeu conséquent, supérieur à la moyenne de l'équipe.
- Qualitativement : Equilibre entre les actions positives et négatives en attaque et en défense. La valeur des actions est supérieure au volume d'actions de l'équipe.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 3)

- Affiner le bagage tactique, technique et stratégique en attaque et en défense pour optimiser ses choix dans des rapports de forces de plus en plus complexes : gérer les lancements de jeu depuis les phases statiques attaque 3/4 sur touche directe, s'organiser en mêlées et en touches (départ du 2e ligne), choix du type de jeu en fonction de l'avancée de l'équipe (jeu groupé sur défense étalée, déployé sur défense groupée, au pied sur défense absente dans le jeu profond).
- Être capable d'augmenter les charges énergétiques et émotionnelles des différentes situations vécues en Rugby lors de l'entraînement et des compétitions : chercher à gagner du terrain sur la ligne d'avantage, relancer le jeu dans le second rideau, utiliser le jeu au pied de pression ou d'occupation,

NIVEAU 4 : Une réponse motrice efficace témoignant d'un haut niveau de maîtrise de l'activité

Durant les deux séquences :

- Volume de jeu important et constant.
- Registre technique et tactique complet en attaque et en défense
- Création des actions décisives de déséquilibre du rapport de force.
- Prestation constante et niveau d'intensité élevé durant les deux séquences de jeu.
- Communication efficace en défense et en attaque

Indicateurs retenus :

- Quantitativement : Volume de jeu très important, largement supérieur à la moyenne des volumes d'actions de son équipe.
- Qualitativement : Grande quantité d'actions positives dont la valeur est également supérieure à la moyenne des volumes d'actions de l'équipe et majorée par des bonus.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 4)

- Pour « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (compétence n°14 de l'enseignant), adopter une réflexion sur sa pratique, afin d'être force de proposition pour faire basculer le rapport de forces en faveur de son équipe, et ce durant toute la durée de l'épreuve : choisir le lancement de jeu le plus adéquate en fonction de la position de l'équipe (zone des 22m, proche en-but adverse) sur le terrain et des potentialités de ses coéquipiers et des faiblesses de l'adversaire.
- Analyser et exploiter le règlement de l'épreuve, pour faire basculer le rapport de forces en faveur de son équipe, et ce durant toute la durée de l'épreuve (choix de départ du 2e ligne en mêlée suite à un déséquilibre observé, rôle du lanceur en faveur de la continuité du jeu après la touche...).
- Optimiser son engagement énergétique et émotionnel pour faire basculer le rapport de forces en faveur de son équipe, et ce durant toute la durée de l'épreuve : conserver et faire avancer la balle sur la ligne de front, réengager une avancée à partir d'un ruck (pick and go), utiliser le jeu au pied de pression et d'occupation.

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer :

Se préparer individuellement et collectivement pour maintenir un niveau de prestation élevé pendant toute la durée de l'épreuve. Le jour de l'épreuve, on conseille au.à la candidat.e lors de l'échauffement



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

de mobiliser l'ensemble des techniques nécessaires à une pratique efficace et sécuritaire.
Un entraînement régulier (au moins deux séquences par semaine) est indispensable.
Intégrer le règlement spécifique de l'épreuve (de catégorie C).

Réaliser :

Assurer tous les rôles et les différents postes imposés dans les phases de lancement de jeu. Cela nécessite aussi une maîtrise de son engagement physique, ainsi qu'une maîtrise technique des gestes fondamentaux.

Respecter l'esprit, connaître et appliquer les règles du jeu (plus particulièrement autour de l'intervention sur le porteur de balle, le jeu au sol et la zone plaqueur-plaqué).

Performer :

Le niveau de compétence 5 sert de référence à l'évaluation.

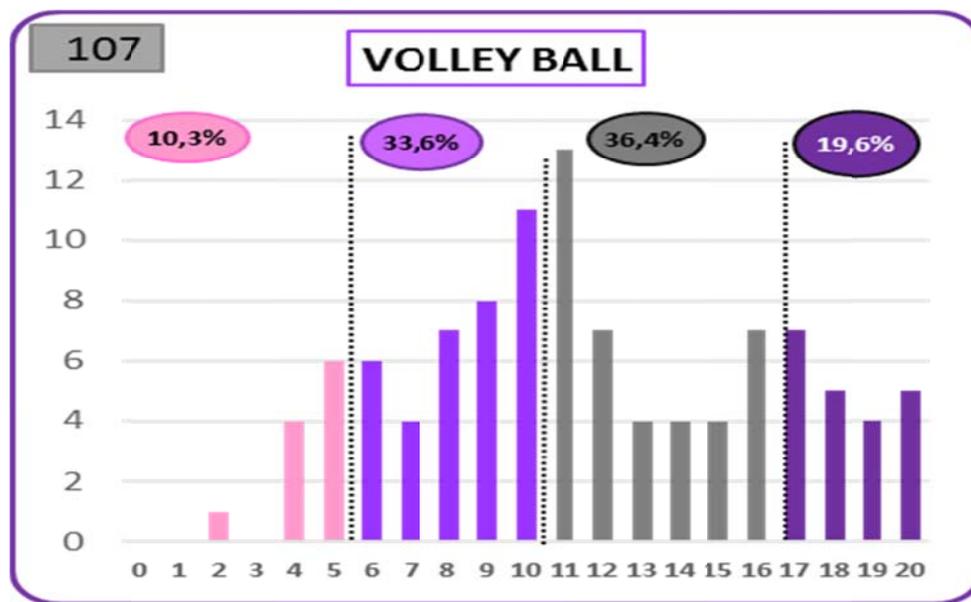
Maintenir un haut niveau d'efficacité dans tous les registres de performance, et ce durant toute la durée de l'épreuve.

Généralités ou observations générales complémentaires

Dans le cas du port de lunettes ou de protection spécifique, le matériel doit être agréé par la réglementation fédérale.

7.6.7. Volley Ball

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

La hauteur du filet est de 2,24 m pour les filles et 2,43m pour les garçons.

Les candidat.e.s précisent à l'avance un poste préférentiel (passeur, libéro, attaquant) qui permet de constituer les équipes mais ne sert en aucun cas à évaluer le niveau de pratique.

2 phases de jeu sont proposées aux candidat.e.s afin d'évaluer leur capacité à s'adapter individuellement et collectivement à une contrainte d'espace.

La prestation des candidat.e.s est évaluée dès la phase d'échauffement. Celle-ci, gérée de manière autonome, dure 30 minutes avec un accès libre aux ballons. L'échauffement au filet n'est quant à lui possible qu'à partir de 18 minutes. Il incombe aux candidat.e.s de veiller à gérer les temps d'attente afin de maintenir un état corporel propice à l'effort.

La première phase dite de "brassage" permet au jury d'évaluer, sur une durée minimale de 10 minutes de temps de jeu effectif, le niveau de pratique des candidat.e.s lors d'une opposition en 4 contre 4 sur un terrain de dimensions 9m x 18m. Chaque équipe dispose de 3 services qui sont effectués de manière consécutive par le même joueur.euse quel que soit le résultat de l'échange. Une fois les 3 services exécutés l'équipe adverse effectue une rotation et récupère le ballon pour réaliser de nouveau 3



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

services. Le serveur a le statut de joueur.euse arrière et doit respecter les règles associées à ce rôle (cf. règlement fédéral).

Le jury répartit ensuite les candidat.e.s au sein d'équipes de niveau.

La deuxième phase se déroule sur un terrain de dimensions 9m x 14m pour une durée de temps de jeu effective minimale de 20 minutes pour tous. les candidats. Cette phase se partage en deux sets, chacun durant la moitié du temps. Le temps d'interruption entre les deux sets est de 3 minutes. Les équipes changent de côté et sont autorisées à effectuer toutes les modifications qui leur semblent nécessaires en termes d'organisation collective, notamment le positionnement et l'alternance des joueur.euse.s aux différents postes.

Au cours de cette phase le règlement fédéral est appliqué.

À tout moment le jury se réserve le droit d'intervenir sur les rotations au sein des équipes et la possibilité d'échange de joueur.euse.s afin de maintenir un rapport de force le plus équilibré possible.

Nous souhaitons porter l'attention des candidat.e.s sur le fait que le changement de dimensions du terrain ainsi que l'évolution du rapport de force doivent engager de leur part des adaptations en termes de choix individuels et collectifs.

Il s'agit donc de se préparer non seulement à intégrer les contraintes réglementaires fédérales et la motricité spécifique du volleyeur mais également à s'adapter à des changements de contexte

Le jury apprécie tout au long de l'épreuve le niveau de jeu des candidat.e.s de manière qualitative en s'appuyant sur des indicateurs liés au jeu avec ballon mais également au jeu sans ballon. Ce dernier est souvent un révélateur pertinent d'une réelle intégration par le.la candidat.e. des éléments efficaces et efficaces de la motricité du volleyeur et de sa compréhension des enchaînements d'actions nécessaires dans un jeu collectif.

Lors de la 2ème phase un critère quantitatif lié à l'efficacité des actions permet également de situer le niveau de prestation des joueur.euse.s.

Nous engageons les candidat.e.s spécialisé.e.s dans un poste à utiliser leurs compétences pour optimiser le niveau de performance collective.

C. Niveau des prestations :

NIVEAU 1 : CANDIDAT NON RECEVABLE - NON PREPARE

Le.la candidat.e n'assure pas la continuité du jeu.

Au sein de ce premier bandeau nous distinguons :

- Les notes en-dessous de 3/20 : CANDIDAT.E NON RECEVABLE.

Le.la candidat.e nuit réellement au jeu. Il se met en danger ainsi que ses partenaires ou

adversaires (exemple : percute un partenaire, pénètre sous filet, ...). Il ne maîtrise pas les règles essentielles du volley-ball (rotation des joueur.euse.s, lignes de service, ...).

- Les notes au-dessus de 3/20 : CANDIDAT.E NON PRÉPARÉE.

Le.la candidat.e dégrade le jeu par méconnaissance ou en raison d'une motricité inadaptée.

Individuellement :

- Le bagage technique du.de la candidat.e est insuffisant et pénalise la continuité du jeu. L'intervention sur le ballon conduit le plus souvent à une faute directe et à la perte du point (exemple : frappe explosive non contrôlée).
- A l'attaque, le.la joueur.euse intervient dans des zones et des temps imprécis, aléatoires.
- Le service est réalisé par-dessous (à la cuillère) ou le taux d'échec est important.
- Le contre est absent ou inadapté voire dangereux.
- Le.la joueur.euse défend dans son espace proche sur balle haute sans pression temporelle.
- La défense se fait debout face au filet.

Collectivement :

- Le.la candidat.e gêne ou perturbe le jeu (exemple : n'occupe pas son poste).
- Le.la candidat.e est spectateur.trice, il n'assume aucun rôle et ne se rend pas disponible pour ses partenaires (exemple : joueur.euse statique, debout ; zone d'intervention limitée à l'espace personnel ; pas d'anticipation posturale). Il peut même mettre en danger partenaires ou adversaires.

Règlement :

- La connaissance des règles est succincte (exemple : jeu au poste, rotation des joueur.euse.s).
- La méconnaissance du règlement perturbe le déroulement du jeu.

Conseils généraux de formation

Pour « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », « maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques » et « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », le.la candidat.e doit s'inscrire à la fois dans une préparation technique et s'investir dans la participation à des rencontres pour acquérir

- Une connaissance des modèles de jeu aux différents niveaux de pratique : circulation du ballon et rôles des joueur.euse.s en situation minimale et maximale.
 - Des acquisitions prioritaires sur le plan technique permettant de mettre en œuvre le projet stratégique.
 - Des prises d'informations nécessaires à la réalisation de choix pertinents à un niveau de
-

rapport de force donné.

- Des propositions didactiques permettant de proposer des séquences d'enseignement adaptées aux ressources des élèves en jouant sur des variables comme : profondeur, largeur du terrain, hauteur du filet, nombre de joueur.euse.s

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- S'inscrire dans une préparation technique pour être capable
 - *Service* : envoyer le ballon dans le camp adverse.
 - *Réception* : adopter une posture pré-active et maintenir le ballon en l'air.
 - *Passe* : passer haut en avant de lui (temps 2).
 - *Attaque* : frapper le ballon en suspension (à une ou deux mains).
 - *Contre* : sauter pour s'opposer au ballon de manière sécuritaire (saut équilibré, pas de pénétration).
 - *Défense* : adopter une posture pré-active et maintenir le ballon en l'air.
- S'investir dans la participation à des rencontres lui permettant d'acquérir les connaissances réglementaires et stratégiques afin de tenir son poste et d'en assurer le rôle en situation maximale. Il doit pouvoir s'inscrire dans une alternative d'actions en fonction des situations minimales ou maximales (exemple : aller au contre ou se placer en soutien ; renvoi direct ou utilisation d'un relais), cela dans le but d'assurer au moins la continuité du jeu.
- S'approprier les procédures d'échauffement propres au volley-ball et le principe d'un jeu avec 3 ballons (ramasseurs de ballons).

NIVEAU 2: LE.LA CANDIDATE EST PRÉPARÉE, POTENTIELLEMENT RECEVABLE, NON EFFICIENT.E.

Le.la candidat.e participe au jeu et permet sa continuité.

Individuellement :

- Le.la candidat.e assure la continuité du jeu en situation maximale. La réussite de l'intervention sur le ballon est occasionnelle : assurée en situation maximale, non assurée en situation minimale.
 - A l'attaque, le.la candidat.e intervient dans une zone et/ou un temps privilégié.
 - Il se déplace sans changement de rythme.
 - Le service est une mise en jeu de type « tennis » qui atteint la cible adverse
 - Le contre est présent mais inefficace.
 - La défense est en retard par manque de préparation (pas de reprise d'appuis).
-

- Il défend dans sa zone sur balle haute ou basse avec pression temporelle modérée.

Collectivement :

- Le.la candidat.e participe à la construction du jeu en trois touches : le réceptionneur amène la balle en zone avant. Le passeur conserve la balle en zone avant. L'attaquant envoie dans le camp adverse.
- Le jeu sans ballon est insuffisant (pas de soutien d'attaque, du contre ; peu d'anticipation posturale...).

Règlement :

La connaissance du règlement et du jeu permet au.à la joueur.euse de tenir les différents rôles. Quelques fautes persistent (exemple : faute au filet).

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- S'inscrire dans une préparation technique lui permettant de :
 - *Service* : varier les zones ciblées.
 - *Réception* : amener le ballon en zone avant en situation maximale, le maintenir en l'air en situation minimale.
 - *Passe* : construire une alternative de passe (poste 3 ou 4, poste 2 ou 4).
 - *Attaque* : attaquer en temps 2 ou 3, posséder une alternative (frapper, placer), connaître et utiliser les faiblesses défensives de l'équipe adverse.
 - *Contre* : défendre une zone.
 - *Défense* : amener le ballon en zone avant en situation maximale, le maintenir en l'air en situation minimale.
- S'investir dans la participation à des rencontres lui permettant d'acquérir les connaissances réglementaires et stratégiques afin de prendre en compte sa place dans la rotation et sur le terrain (zone avant ou arrière, à gauche ou à droite) pour organiser ses actions et assurer son rôle en situation maximale.
- S'inscrire dans une alternative de circulation du ballon pour répondre à une situation minimale et permettant de placer au moins un attaquant en situation favorable de renvoi.

NIVEAU 3 : LE.LA CANDIDAT.E est PRÉPARÉE, RECEVABLE, EFFICIENT.E.

Le.la candidat.e favorise le jeu et contribue à faire pencher le rapport de force en faveur de son équipe quel que soit son rôle.

Individuellement :

Le.la candidat.e est capable d'assurer la continuité du jeu même en situation minimale.

La réussite de l'intervention sur le ballon est très fréquente en situation maximale et plus aléatoire en situation minimale.

Le.la candidat.e intervient dans des zones et/ou des temps différents.

Les phases de déplacement sont différenciées et adaptées à la situation de jeu.

Le service est réalisé en appui ou en suspension, il est puissant ou flottant.

Le contre est réalisé avec une intention (protection d'une zone ou opposition à l'axe de force de l'attaquant).

L'attitude défensive se caractérise par une attitude préparatoire, des déplacements adaptés et une orientation vers le passeur.

Il défend aux limites de sa zone sur balle haute ou basse avec pression temporelle élevée.

Collectivement :

Le.la candidat.e favorise la construction du jeu : le réceptionneur met le passeur en situation favorable.

Le passeur met l'attaquant en situation favorable (qualité et choix de passe).

L'attaquant.e fait basculer le rapport de force le plus souvent.

Le jeu sans ballon est présent mais imprécis (attitude de soutien de contre mais mauvais positionnement).

Règlement :

Le règlement est connu (zone AVT et ARR, joueur.euse.s AVT et ARR, rotation ...) et organise les actions.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- o S'inscrire dans une préparation technique lui permettant de :
 - *Service* : chercher la rupture.
 - *Réception* : amener le ballon en zone de passe en situation maximale et zone avant en situation minimale.
 - *Passe* : gagner en régularité notamment après un déplacement et enrichir les zones et temps d'attaque (poste 1, poste 6, temps 1).
 - *Attaque* : attaquer en temps 1, attaquer depuis différentes zones, attaquer différentes zones (diagonale ou ligne), connaître et utiliser les faiblesses défensives de l'équipe adverse (jouer les mains du contre, feinter).
 - *Contre* : s'opposer au franchissement en investissant l'espace adverse.
 - *Défense* : amener le ballon en zone de passe en situation maximale et zone avant en situation minimale.
-

- S'investir dans la participation à des rencontres lui permettant d'acquérir les connaissances réglementaires et stratégiques afin d'optimiser ses actions (permutations, pénétrations ...).
- S'inscrire dans une organisation collective de la circulation du ballon et des joueur.euse.s pour conserver en permanence une alternative d'attaque.
- Pouvoir participer à la création d'incertitude en jouant sur l'utilisation de l'espace et du temps.

NIVEAU 4 : LE. LA CANDIDAT.E EST PRÉPARÉE, RECEVABLE, PERFORMANT.E.

Le. la candidat.e s'adapte en permanence au rapport de force en tenant compte à la fois de ses partenaires et adversaires.

Individuellement :

- Le.la candidat.e est capable de bonifier une situation minimale.
- La réussite de l'intervention sur le ballon est quasi systématique en situation maximale et régulière en situation minimale. Pour cela le.la candidat.e utilise une grande variété de techniques offensives et défensives (attaque ligne, attaque diagonale, feinte, corse, défense haute, défense réflexe, ...).
- Le.la candidat.e intervient dans des zones et des temps variés pour créer une incertitude événementielle.
- Les phases de déplacement sont différenciées, adaptées, rythmées et précises.
- Les services sont variés et tactiques.
- Le contre est adapté quelle que soit la situation de jeu.
- L'attitude défensive est très basse, orientée avec des déplacements rythmés et précis. Le.la candidat.e est capable de compenser si nécessaire.
- Le.la candidat.e défend au-delà de sa zone (soutien d'attaque et de contre, sauvetage ...) avec des techniques adaptées à de fortes pressions temporelles et à l'incertitude.

Collectivement :

- Le.la candidat.e est un.e joueur.euse ressource pour son équipe.
- Le.la candidat.e est capable de prendre en compte l'organisation collective de son équipe et de l'ajuster dans le jeu et hors du jeu (temps mort).
- Le.la receveur.euse met le passeur dans des conditions optimales.
- Le passeur.euse bonifie le ballon reçu par ses choix et la qualité de ses passes.
- L'attaquant.e rompt quasiment systématiquement l'échange.
- Le jeu sans ballon est présent et précis (soutien de contre ou d'attaque placé).

Règlement :

Le règlement connu et maîtrisé permet d'optimiser ses actions (permutations, pénétrations ...).

Conseil de formation pour ce niveau de réponse motrice.

- S'inscrire dans une préparation technique
 - Service : adapter la prise de risque en fonction du score.
 - Réception : amener le ballon en zone de passe en situation maximale et minimale.
 - Passe : placer un attaquant en 1/0.
 - Attaque : changer de zone et s'inscrire dans des combinaisons.
 - Contre : adapter son placement en fonction de la situation de jeu.
 - Défense : amener le ballon en zone de passe en situation maximale et minimale.

- S'investir dans la participation à des rencontres lui permettant d'acquérir les connaissances réglementaires et stratégiques afin d'évaluer l'évolution du rapport de force et de s'ajuster en temps réel.
- S'inscrire dans une organisation collective de circulation du ballon et des joueur.euse.s permettant de conserver en permanence une alternative d'attaque avec au moins un attaquant en situation maximale.

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer :

Il nous paraît essentiel que les candidat.e.s s'inscrivent dans un projet de formation qui dépasse le simple cadre de leur formation initiale. Si la connaissance du règlement et les bases techniques simples semblent faciles d'accès, répondre aux exigences de l'épreuve réclame un panel d'actions beaucoup plus large. L'acquisition d'une motricité sécuritaire adaptée au niveau de l'engagement, notamment dans le jeu au filet, est une nécessité absolue.

S'entraîner et participer à des rencontres dans divers contexte est essentiel : varier les partenaires, les systèmes de jeu, les niveaux de jeu et les espaces notamment.

Acquérir une culture de l'activité est incontournable : assister à des rencontres, visionner des matches ...

Apprendre à s'échauffer de façon autonome et à entretenir son potentiel est indispensable pour répondre au protocole de l'épreuve.

Réaliser :

Le jury conseille aux candidat.e.s.v d'explorer les différents rôles et statuts qu'ils seront peut-être amenés



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

à adopter au cours de l'épreuve. Tenir les rôles de passeur, d'attaquant, de serveur, de défenseur, etc, ne s'improvise pas et exige une préparation étoffée qui ne peut se limiter à un seul champ. Ceci d'autant que la composition des sessions est aléatoire.

Dans le respect d'un principe d'efficience, le choix d'action et la maîtrise technique doivent permettre de maintenir la continuité dans le jeu et de chercher la rupture en situation favorable d'attaque. Les candidat.e.s doivent notamment utiliser des variations simples de trajectoires de balle et adapter l'intensité d'engagement à l'aspect plus ou moins favorable de la situation.

Le jeu en réaction est ici dépassé pour voir apparaître des candidat.e.s qui enchaînent des actions au sein d'un système préétabli mais difficilement adaptable.

Performer :

Les meilleur.e.s candidat.e.s se montrent capables non seulement d'être décisifs à titre individuel mais également d'être déterminants par leur impact dans le système collectif. Cela témoigne souvent d'un recul réflexif sur leur pratique et une mise à distance de l'action qui s'acquièrent notamment par une habitude d'encadrement.

L'analyse du rapport de force et de l'organisation adverse doit amener à adapter les systèmes défensifs (1-3 ou 2-2 généralement) et offensifs pour exploiter toutes les solutions offensives en diversifiant et alternant les temps et les zones d'engagement.

A titre individuel, s'attacher à bonifier les situations qu'elles soient maximales ou minimales réclame une capacité d'adaptation qui révèle un engagement important dans le jeu et une anticipation des actions à venir. Le jury invite les candidat.e.s à varier les prises d'information dans le jeu (postures des adversaires et des partenaires, systèmes utilisés, historique du jeu, ...).

L'acquisition d'un panel de techniques offensives et défensives varié est un processus long qui ne peut être envisagé à court terme.

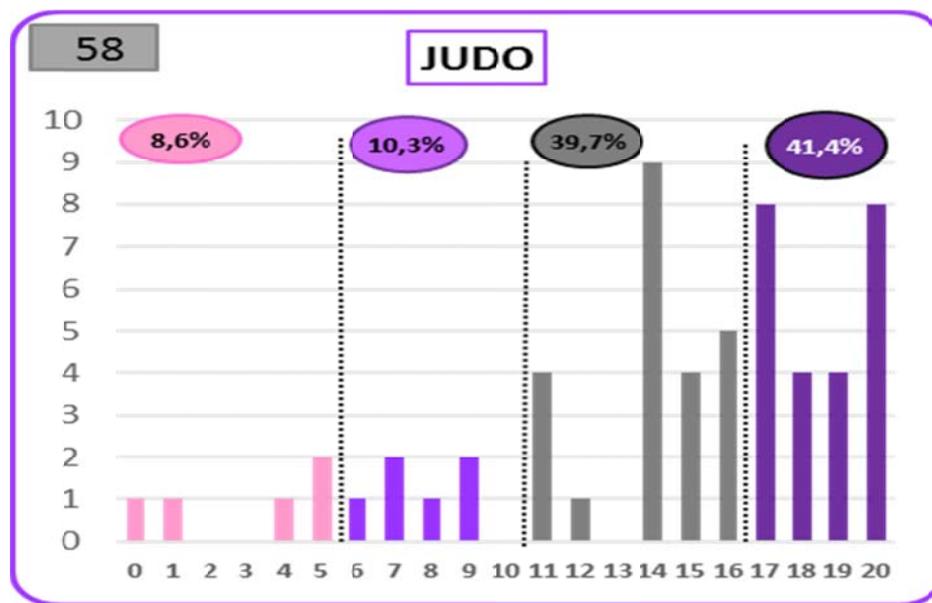
Généralités ou observations générales complémentaires :

Les candidat.e.s doivent se présenter en tenue adaptée (short et maillot uni blanc) et sont tenus d'être autonomes durant toute la durée de l'épreuve :

- Échauffement et gestion de sa préparation tout au long de l'épreuve.
- Boisson, alimentation.
- Étirements et récupération.
- Pharmacie personnelle.

7.6.8. Judo

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

La philosophie de l'épreuve est de montrer la meilleure expression de son judo (efficacité-technicité).

Lors de l'inscription au concours il est demandé aux candidat.e.s d'indiquer leur poids. Pour des raisons d'éthique et d'organisation merci de bien vouloir nous donner votre poids exact en anticipant au maximum votre situation dans l'année.

Les candidat.e.s disposent d'un temps d'échauffement libre et autonome de 15 minutes. Puis le jury dirige une seconde partie de 15 minutes dans laquelle il est demandé aux candidat.e.s :

- Dans un premier temps de réaliser des UCHI KOMI
- Dans un second temps d'effectuer des NAGE KOMI
- Et dans un dernier temps de s'engager dans un YAKU SUKU GEIKO.

Ceci afin de vérifier que les candidat.e.s maîtrisent le savoir chuter et le faire chuter sans risque. Cela permet également une meilleure préparation afin de limiter les blessures.

Les candidat.e.s sont ensuite réparti.e.s par groupes morphologiques de 3 à 5 combattants.

3 à 4 combats de 4 minutes maximum sont proposés et arbitrés selon le règlement FFJDA en vigueur.

Le combat débute en SHIAI. Puis, en cas de victoire très rapide, le jury se réserve le droit de prolonger



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

la prestation sous forme de RANDORI et/ou de KAKARI GEIKO afin d'évaluer plus précisément les compétences des deux judokas.

Remarques :

Le RANDORI, combat plus ouvert permet une évaluation plus fine des systèmes d'attaque et de défense propres à chaque combattant. Le jury évalue également la capacité du judoka à adapter sa prestation au degré d'opposition. Les avantages donnés sont annoncés mais non comptabilisés au tableau d'affichage.

Un KAKARI GEIKO est proposé en cas de rapport de force déséquilibré. Pour l'un des combattants le système d'attaque est évalué et pour l'autre son système de défense et sa capacité d'adaptation. Pour les deux la liaison debout sol est possible.

Adaptation du règlement lié à l'organisation du concours :

- L'attribution d'un HANSOKU-MAKE technique ou par capitalisation (3ème SHIDO) entraîne la perte du combat sans forcément l'arrêter puisque les combattants poursuivent en RANDORI.
- En cas d'un HANSOKU-MAKE contre l'esprit du judo et de l'épreuve, l'auteur est disqualifié définitivement et obtient la note de 0/20.
- En cas d'égalité à la fin du combat, la décision est rendue à la majorité des trois arbitres (Ref à l'ancien règlement fédéral).
- En cas de problème médical, l'arbitre demande l'intervention du médecin. Après diagnostic, celui-ci prononcera la poursuite de la compétition ou l'arrêt du combat ou le retrait définitif de l'épreuve pour le/la candidat.e.

C. Niveau des prestations

NIVEAU 1 : Irrecevabilité (de 0 à 3) :

- Tenue non réglementaire
- Méconnaissance du règlement
- Ne maîtrise pas le savoir chuter et faire chuter sans risque
- Mise en danger de soi et d'autrui
- Le jury se réserve le droit de ne pas faire combattre un.e candidat.e en SHIAI

NIVEAU 1 : Judoka inefficace au judo très limité

- Le bagage technique est très limité tant en NAGE WAZA qu'en NE WAZA.
- Les tentatives d'attaque sont souvent très stéréotypées. Elles ne prennent pas forcément en compte les réactions et les caractéristiques de l'adversaire.
- Le.la candidat.e ne parvient pas ou peu à faire basculer le rapport de force en sa faveur.
- Le.la candidat.e reste dans une approche émotionnelle du combat. Ce qui ne lui permet pas de s'engager sereinement dans l'affrontement.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 1)

- Dans le but de partager une culture commune, la connaissance du règlement fédéral est nécessaire.
- La maîtrise du savoir chuter et faire chuter sans risque est obligatoire.
- Le.la candidat.e devra renforcer une ou des techniques efficaces permettant une mise en déséquilibre réelle de l'adversaire.
- Il devra également profiter de ses attaques pour poursuivre au sol sans lâcher les contrôles et en exploitant cet avantage.
- En défense, il pourra annihiler certaines attaques adverses.
- Le.la candidat.e devra avoir une expérience du combat.

Niveau 2 : Judoka offensif capable de marquer

- Le bagage technique reste limité à 2 axes de projection et à des attaques directes.
- Le ratio entre tentatives d'attaque et résultats est faible (beaucoup de déchets).
- Le.la candidat.e poursuit au sol, garde les contrôles, tente des actions mais ne les finalise que trop rarement.
- Le.la candidat.e fait parfois basculer le rapport de force en sa faveur.
- La gestion de ses ressources énergétiques ne permet pas au.à la candidat.e de s'investir de manière continue sur toute la durée de l'épreuve.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 2)

- Le.la candidat.e devra augmenter son répertoire technique.
- Ses préparations d'attaque permettront l'expression d'un système varié, adapté à l'adversaire et à l'opportunité.
- Le.la candidat.e poursuit rapidement au sol en utilisant une solution pertinente pour conclure le plus souvent possible. Son répertoire en NE WAZA (SHIME WAZA, KANSETSU WAZA, OSAE

KOMI WAZA) devra être enrichi.

- Le.la candidat.e doit être capable d'enchaîner des combats à haute dominante énergétique.

NIVEAU 3 : Combattant au judo varié mais pas encore assez adaptable

- Le.la candidat.e a un système d'attaque plus ou moins varié autour d'un ou deux TOKUI WAZA (registre préférentiel).
- Son bagage technique est étoffé et permet de marquer des avantages en fonction du rapport de force et du degré d'opposition.
- Ses liaisons debout-sol sont multiples, variées et mettent sous pression l'adversaire.
- Ses ressources énergétiques lui permettent globalement d'enchaîner les différents combats mais s'amenuisent au fil de l'épreuve.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 3)

- Le.la candidat.e devra s'adapter aux caractéristiques de ses adversaires, au rapport de force et aux différentes opportunités.
- Son système d'attaque devra être complet et précis (saisies, déplacements, attaques, enchainements, confusions, LDS).
- En plus d'être variées et multiples, les LDS seront évolutives et adaptables.
- Le.la candidat.e fait le plus souvent basculer le rapport de force en sa faveur grâce à sa vitesse de décision et d'exécution.
- Le.la candidat.e doit gérer ses ressources énergétiques pour être performant sur toute l'épreuve.
- L'expérience récente de la compétition est une obligation.

NIVEAU 4 : Combattant complet, rapide, précis et adaptable.

- Le.la candidat.e a un système d'attaque très riche, précis lui permettant d'être efficace face un haut degré d'opposition. Il est capable de jouer sur le rythme du combat
- Ses LDS sont variées, multiples, évolutives et adaptables.
- Le.la candidat.e fait le plus souvent basculer le rapport de force en sa faveur grâce à sa vitesse de décision et d'exécution.
- Il gère ses ressources énergétiques pour être performant, lucide durant toute l'épreuve.
- Lors des RANDORIS et des KAKARI GEIKO le.la candidat.e est capable également de s'adapter au rapport de force.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

D. Conseils aux candidat.e.s candidats.es :

Se préparer

Les candidat.e.s doivent avoir vécu une pratique régulière du judo et avoir une expérience récente de la compétition. Les candidat.e.s doivent connaître le règlement FFJDA en vigueur et venir avec un judogi réglementaire sur lequel aucune publicité n'apparaîtra. Les candidat.e.s doivent avoir une connaissance fine des sollicitations inhérentes à l'activité afin de protéger leur intégrité physique. Ainsi, au-delà d'une préparation physique en amont de l'épreuve, les candidat.e.s doivent avoir une méthodologie d'échauffement précise et efficace qui leur permet de s'engager dans l'épreuve de manière lucide. Il sera intéressant de réinvestir en pratique leurs connaissances des exercices traditionnelles. Il est rappelé que l'épreuve est éprouvante et que les candidat.e.s doivent savoir maintenir un niveau d'activation optimal.

Réaliser

Les candidat.e.s doivent mettre en œuvre leur système technico-tactique en s'engageant de façon conséquente dans la limite de la préservation de l'intégrité du couple. Les candidat.e.s devront s'adapter à différents profils d'adversaires (droitiers, gauchers, morphologies différentes). Le système technico-tactique doit s'appuyer sur des attaques construites autour de techniques préférentielles. Les candidat.e.s devront enchaîner les attaques avec des variations de rythme et enchaîner au sol. Le système défensif devra être orienté vers une logique de reprise d'initiative. Les candidat.e.s devront savoir réguler le degré d'opposition lorsque le jury l'exige tout en cherchant à valoriser leur judo.

Performer

Les attentes du jury vont dans le sens de l'efficacité (gagner ses combats) mais aussi de la maîtrise technico-tactique de l'affrontement. Le.la candidat.e doit se construire des repères utiles pour la gestion de cette épreuve (gestion de l'échauffement, préparation aux combats, récupération, hydratation, intensité des combats). Un vécu fédéral en compétition est conseillé afin de répondre au plus haut niveau de performance.

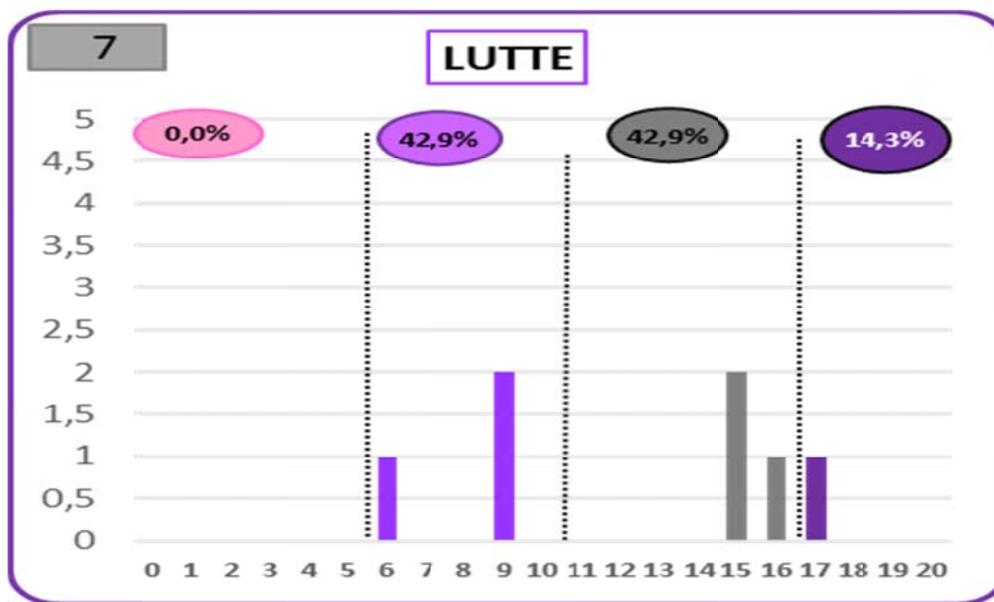
Généralités

Les candidat.e.s sont tenu.e.s d'être autonomes durant la durée de l'épreuve :

- Tenue adaptée (deux judogi, tee-shirt blanc pour les femmes, zoori ...)
 - Ceinture
 - Boisson, alimentation
 - Pharmacie personnelle
-

7.6.9 Lutte

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'épreuve consiste à réaliser 2 à 5 combats de 2 x 2 minutes entrecoupées de 30 secondes de repos. Les candidat.e.s sont réparti.e.s en poules en fonction de leur poids. Le règlement utilisé est celui de la Fédération Française des Sports Universitaires (FFSU) avec quelques aménagements.

En cas d'une victoire trop rapide, le jury se réserve le droit de prolonger la prestation, éventuellement sous la forme d'un assaut (lutte demi-serrée).

Le.la candidat.e doit se préparer afin de garantir d'être prêt à réaliser une prestation technico-tactique en toute sécurité (savoir chuter et faire chuter sans risque). Lors des combats, il réalisera son plus haut niveau d'expertise par des combinaisons d'attaque et de défense pour performer.

C. Niveau des prestations

NIVEAU 1 : Une réponse motrice insuffisante voire irrecevable qui ne permet pas l'expression d'une réponse motrice :

- Réalisation d'attaques directes avec des contrôles inadaptés ou inexistantes et sans prendre en compte le comportement adverse.

- La motricité est tonique, explosive et saccadée.
- Attitude défensive tardive, en bloc et à base de réaction inadaptée à la situation. La lecture des informations sur l'adversaire est inexistante.
- Réalisation d'actions et de déplacements aléatoires mettant parfois en péril son intégrité physique.
- Rupture des actions dans la liaison debout-sol.
- Les ressources énergétiques ne permettent pas de s'inscrire dans la logique de l'activité.
- Pas d'engagement dans l'opposition ou renoncement rapide lors du combat.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 1)

- Dans le but « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », Prendre connaissance de la nomenclature de l'activité et du règlement (Unss, FFSU) pour comprendre, gérer au mieux la sécurité des élèves et l'éthique liée au combat en lutte.
- Acquérir les bases techniques minimales (liaison debout-sol notamment) pour envisager un enseignement sans risque et respectant le niveau de ressources des élèves.
- Vivre des situations de combats sur des périodes courtes pour ressentir l'engagement des ressources énergétiques et affectives lié au combat.

NIVEAU 2 : Une réponse motrice pertinente révélant des traces mais qui ne s'adapte pas au contexte de l'épreuve (donc émergence de manques dans la préparation) :

- La réalisation d'attaques directes, opportunes mais souvent stéréotypées et dans la même direction est illustrée par une motricité pertinente qui aboutit parfois à une réussite.
- Les moyens de défense sont limités (blocages, esquives partielles).
- La prise d'informations sur l'adversaire et sur le tapis est globale ou partielle et souvent guidée par le regard. Ralentissement de la coordination des actions dans la liaison debout-sol.
- Les ressources énergétiques sont mal exploitées notamment en fin des combats.
- L'engagement reste positif tant que le rapport de force lui est favorable ou que le manque de ressources énergétiques n'altère pas sa lucidité.

Conseil de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 2)

- Pour « maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques », il s'agit d'améliorer ses capacités perceptivo-décisionnelles en combat par la pratique et l'appropriation des connaissances technico-tactiques simples en attaque et en défense. Ainsi, par l'identification et la connaissance des opportunités pour réaliser des techniques adaptées, l'enseignant pourra aider les élèves à sélectionner les informations pertinentes et choisir des actions appropriées

durant différentes situations d'une séquence d'enseignement en lutte. (ref : * * BO N°30 du 25 juillet 2013, « référentiel de compétences des enseignants »

- Compléter ses connaissances sur les divers règlements en vigueur en lutte pour aménager dans le cadre scolaire une pratique pour les élèves en toute sécurité, respectueuses de soi, des autres en utilisant -notamment des rôles sociaux et des rituels liés combats.
- Apprendre à mesurer les charges énergétiques et émotionnelles dans différentes situations

NIVEAU 3 : Une réponse motrice efficiente témoignant d'un niveau de connaissance, de préparation et d'adaptation à l'épreuve :

- Une adaptation efficiente de l'utilisation d'attaques directes ou construites simples à élaborer en fonction du rapport de force.
- La capacité d'annihiler les attaques simples adverses debout et au sol et la réalisation des contre-attaques simples (passage arrière, etc...).
- La lecture des informations sur l'adversaire est sélective.
- L'utilisation de contrôles de départ* et/ou de contrôles ordonnés permet de construire un système d'attaque et de défense efficient.
- La gestion au plan énergétique et la conservation d'un engagement lucide se dégradent au fil de l'avancement de l'épreuve.

Conseil de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 3)

- Affiner et approfondir le bagage tactique et technique en attaque et en défense pour étayer le choix des acquisitions motrices à retenir dans le cadre scolaire permettant d'exploiter des options didactiques intéressantes en vue de construire une pratique scolaire adaptée aux ressources des élèves lors des séquences d'enseignement.
- Mesurer les effets des changements des règles du combat et la modulation de l'opposition sur les réponses motrices en attaque et en défense debout et au sol de sa pratique pour les réinvestir éventuellement dans son enseignement en lutte.
- Analyser et interpréter les charges énergétiques et émotionnelles des différentes situations vécues en lutte lors d'entraînements et des compétitions pour envisager l'impact des propositions d'intervention de son enseignant sur la pratique des élèves.

NIVEAU 4 : Une réponse motrice efficace témoignant d'un haut niveau de performance :

- Une adaptation efficace de l'utilisation d'attaques directes ou construites variées simples, voire complexes en fonction du rapport de force.
- La capacité à reprendre l'initiative de façon opportune et efficace par des contre-attaques debout

et au sol. L'utilisation de contrôles préférentiels et/ou l'exploitation de contrôles ordonnés leur permettant de construire un système d'attaque et de défense efficace.

- La gestion énergétique et de l'évolution du score du combat sont optimales.
- Engagement lucide pour être performant dans tous les combats.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 4)

- Pour « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », adopter une réflexion sur sa pratique, afin d'expérimenter et de partager en équipe des pratiques scolaires de la lutte avec des choix ciblés d'objets d'enseignement sur le plan technico tactique notamment.
- Analyser et sélectionner dans les différents règlements en lutte, les règles permettant de construire une pratique scolaire adaptée aux ressources des élèves dans des séquences d'enseignement.
- Dégager des principes de gestion des charges énergétiques et émotionnelles des différentes situations vécues en lutte lors d'entraînements et de compétitions pour optimiser l'enseignement obligatoire et facultatif (AS, section sportive...).

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer :

Les candidat.e.s doivent se familiariser avec la lutte sur le plan de la gestion tactique et énergétique de l'affrontement. Ils ont une connaissance de la nomenclature de l'activité, de son règlement fédéral et FFSU.

Une tenue réglementaire est exigée (chaussures spécifiques de lutte et maillots de lutte rouge et bleu). Ils doivent apprendre à s'échauffer de façon autonome afin d'être physiquement prêt à combattre et approfondir la partie spécifique de l'échauffement sur la réalisation de combinaisons technico-tactiques*. Sur proposition du jury d'un aménagement du combat à partir d'un contrôle ordonné, il faut envisager une partie de l'échauffement consacré à cette spécificité.

Les candidat.e.s doivent avoir conscience des sollicitations énergétiques, musculaires, articulaires inhérentes à cette pratique pour gérer au mieux leur prestation et leur intégrité physique pendant toute la durée de l'épreuve.

Il est rappelé que la connaissance des choix technico-tactiques provient d'une préparation et d'un vécu significatif de la compétition en combat (FFL et FFSU) avec des rapports de force différents que celle-ci doit être envisagée sur du long terme (année et cursus).

En complément nous suggérons d'aller assister à des compétitions (FFSU et FFL). Le passage de maitrises* peut enrichir le bagage technico-tactique des candidat.e.s



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Réaliser :

Les candidat.e.s doivent construire et maîtriser des complexes technico-tactiques* debout et au sol en fonction de différentes caractéristiques d'adversaires. Ils cherchent une efficacité de leurs actions offensives et défensives lors de l'opposition par la conservation d'une position de garde adaptée à leurs adversaires, une fluidité des enchaînements, des déplacements dynamiques.

Ils changent de rythme de façon opportune.

Être capable de passer du combat à l'assaut en adoptant une lutte demi-serrée.

Savoir changer d'engagement dans le combat suite au gain attesté par l'arbitre avant la fin du temps réglementaire.

Maîtriser ses émotions pendant toute la durée de l'épreuve.

Tenir compte de son état physique afin de combattre en toute sécurité.

Performer :

La performance du/de la candidat.e demande de s'adapter à différents types d'adversaires (poids et niveaux).

Il devra faire état d'une optimisation de ses connaissances en acte dans les différents contextes d'assaut, de lutte sur contrôle ordonné et de combat.

Regarder le combat de ses adversaires pour analyser leurs systèmes d'attaque et défense et anticiper une stratégie constitue un moyen d'accéder un niveau de performance optimal.

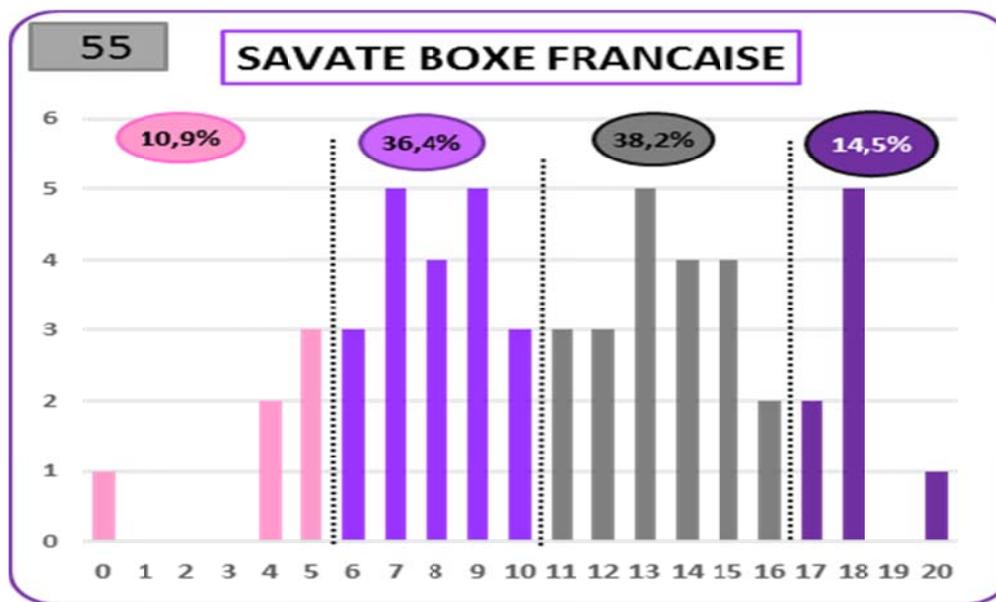
Généralités ou observations générales complémentaires

Les candidat.e.s sont tenu.e.s d'être autonomes durant toute la durée de l'épreuve :

- Tenue adaptée (deux maillots de lutte, chaussures de lutte ...).
- Échauffement et gestion de sa préparation tout au long de l'épreuve.
- Boisson, alimentation.
- Étirements et récupération
- Pharmacie personnelle.

7.6.10. Savate Boxe Française

A. Répartition des notes



B. Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve :

L'épreuve consiste à réaliser 2 assauts de 2 reprises de 2 minutes entrecoupées de 1 minute de repos. Les candidat.e.s sont réparti.e.s en poules de 3 ou 4 en fonction de leur poids. Le règlement utilisé est celui de la Fédération Française.

Le premier assaut a pour but de répartir les tireurs par niveau pour le deuxième assaut.

Une reprise supplémentaire de 2' peut être demandée afin d'ajuster l'évaluation de certains candidat.e.s

Le.la candidat.e doit se préparer afin de garantir d'être prêt à réaliser une prestation technico-tactique en toute sécurité. Lors des assauts, il réalisera son plus haut niveau d'expertise par la démonstration d'un répertoire tactique et technique performant, complet et adapté au rapport de force.

C. Niveau des prestations

NIVEAU 1

- Le.la candidat.e ne fait jamais (ou de manière fortuite) basculer le rapport de force en sa faveur.
- Le bagage technique ne permet pas ou peu d'assurer une logique d'opposition. Motricité

spécifique : aléatoire, fautes, ne touche pas réglementairement

- Prise d'informations absente (ou tardive) qui ne permet pas au.à la candidat.e de faire des choix tactiques pertinents.
- Les ressources énergétiques et émotionnelles ne lui permettent pas ou peu de s'engager dans l'affrontement

IRRECEVABILITE : sécurité, éthique, langage

- Logique d'assaut non respectée
- Incapacité à se prendre en charge dès la fin de l'appel
- Éthique de la pratique de la savate et de l'épreuve non respecté

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 1)

- Dans le but « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », prendre connaissance des règlements fédéraux et UNSS pour comprendre et gérer au mieux la pratique et la sécurité des élèves.
- Vivre des situations de savate boxe française pour acquérir un bagage technique minimal permettant d'effectuer des démonstrations de gestes simples, spécifiques à l'activité (fouetté, chassé) dans le cadre de sa pratique pédagogique.
- Vivre des situations d'affrontement (logique du champ d'apprentissage 4) afin de ressentir et apprendre à gérer des ressources émotionnelles (stress spécifique en situation d'opposition).
- Vivre des situations d'affrontement (logique du champ d'apprentissage 4) afin de comprendre la logique de l'activité.

NIVEAU 2

- Le.la candidat.e fait parfois basculer le rapport de force en sa faveur et notamment lorsque la pression n'est pas trop importante. Quelques attaques ou contre-attaques simples sur une erreur adverse.
 - Le bagage technique s'étoffe mais reste limité.
 - Le.la candidat.e démontre une Motricité spécifique : garde, déplacements, distance, trajectoires mais avec beaucoup de déchets dès lors que la pression augmente.
 - Utilisation prioritaire des fouettés et des directs. Parades et/ou esquive, peu de riposte
 - Prise d'informations partielle qui permet au.à la candidat.e de faire des choix tactiques parfois pertinents mais la majeure partie de la boxe est stéréotypée, prévisible
 - Les ressources énergétiques et émotionnelles du.de la candidat.e ne lui permettent pas de s'investir de manière continue sur la durée de l'épreuve. Avec la fatigue les fautes de distance et trajectoire augmentent ainsi que les problèmes de contrôle de la touche.
-

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 2)

- Pour « maîtriser des savoirs disciplinaires et leurs didactiques », vivre des situations de savate boxe française pour acquérir un bagage technico-tactique suffisant pour faire des choix adaptés en situation simple.
- Vivre des situations de savate boxe française permettant de développer des ressources informationnelles dans le but de prendre des décisions adaptées à des contraintes spatio-temporelles de plus en plus élevées.
- Vivre des situations de savate boxe française permettant d'apprendre à gérer le rapport de force dans une opposition afin de pouvoir enseigner la logique interne de l'activité.
- Vivre des situations de savate boxe française variées permettant de retranscrire des règles sécuritaires dans un contexte d'enseignement.
- Apprendre à gérer des ressources énergétiques permettant un engagement moteur constant et sécurisé afin d'adapter les situations d'apprentissage à tous profils d'élèves.

NIVEAU 3

- Le/la candidat.e fait souvent basculer le rapport de force en sa faveur mais dans un registre préférentiel.
- Il est efficace en contre-attaque ou en contre mais n'exploite que cette stratégie tout au long de l'épreuve. Les quelques démonstrations d'autres stratégies restent inefficaces.
- Bagage technique complet mais qui s'exprime difficilement à très haute pression spatio-temporelle : coups sur plusieurs lignes, enchainements (2 ou 3 coups) et liaisons simples. Les trajectoires, armes et cibles sont souvent variées.
- Prise d'informations adaptée qui permet des choix tactiques variés et pertinents au regard de l'adversaire.
- La mobilisation des ressources énergétiques et émotionnelles permet au/à la candidat.e d'occuper favorablement l'enceinte mais l'intensité fluctue au fil de l'épreuve.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 3)

- « Pour construire et mettre en œuvre des situations d'apprentissage » cohérentes, vivre des situations de savate boxe française permettant d'enrichir son bagage technico-tactique afin de faire des choix variés et pertinents dans les différentes phases d'opposition.
 - Vivre des situations de savate boxe française en compétition (FFSBFDA ou FFSU) permettant d'optimiser ses ressources informationnelles dans le but de prendre des décisions adaptées face à des contraintes spatio-temporelles élevées.
 - Elargir leurs connaissances didactiques, pédagogiques et progresser dans la capacité
-

d'analyse réflexive de l'activité en observant différents publics pratiquant la savate boxe française.

NIVEAU 4 : Une réponse motrice efficace témoignant d'un haut niveau de performance :

- La capacité à faire basculer le rapport de force en sa faveur grâce à la vitesse de décision et d'exécution.
- La capacité à reprendre l'initiative de façon opportune et efficace par des contre-attaques, des contres et des coups d'arrêt. Il est capable de dominer le rapport de force à l'aide de cadrage efficace, feintes variées et provocations.
- Bagage technique complet et précis qui permet au.à la candidat.e de s'exprimer à très haute pression spatio-temporelle et dans toutes les situations d'attaque et de défense. Le.la candidat.e démontre la capacité à réaliser des parades et esquives variées, des débordements et décalages efficaces, et une virtuosité technique performante : coups tournants, sautés, liaisons pied-poing-pied ; poing-pied-poing avec trois ou quatre segments.
- Prise d'information ciblée sur les éléments les plus pertinents qui permet au.à la candidat.e de faire rapidement les choix tactiques efficaces.
- La mobilisation des ressources énergétiques et émotionnelles permet au.à la candidat.e de performer durant la durée de l'épreuve. Les touches sont contrôlées tout au long de l'assaut même quand les candidat.e.s présentent des signes de fatigue et l'intensité est constante durant toute la reprise. Quel que soit l'adversaire, l'engagement est intense.
- La gestion énergétique et de l'évolution du score du combat sont optimales. Engagement lucide pour être performant dans tous les combats.

Conseils de formation pour ce niveau de réponse motrice (Niveau 4)

- Pour « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », adopter une réflexion sur sa propre expérience, afin de promouvoir la savate boxe française (programmation en EPS, AS, SSS, formation continue).
- Continuer à développer sa culture boxe française de manière diversifiée : entraînement, encadrement, lecture de revues professionnelles, recherches scientifiques...
- En tant que personne-ressource, cultiver le plaisir à pratiquer la savate boxe française chez tous les élèves à travers des situations d'apprentissage adaptées et motivantes.
- Essayer de susciter un plaisir partagé à enseigner cette APSA chez tous les collègues en EPS, en particulier dans les établissements où la savate boxe française n'est pas programmée.
- Dépasser une pratique scolaire classique pour être force de proposition au travers de situations innovantes.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

D. Conseils aux candidat.e.s :

Se préparer

Une pratique régulière en milieu fédéral est indispensable pour pouvoir témoigner d'un niveau d'engagement et de lucidité tout au long de l'épreuve.

Réaliser

S'entraîner prioritairement dans des situations d'opposition afin de maîtriser la gestuelle et le contrôle en situation d'opposition réelle.

Travailler dans une logique d'opposition, développer les différentes stratégies tactiques en attaque et en défense.

Dépasser une confrontation de rôles alternés (à toi, à moi).

Travailler une situation d'opposition réelle (assaut libre).

Performer

S'engager dans une logique d'affrontement en apprenant à basculer d'un statut à l'autre (attaquant / contre-attaquant).

Rechercher une confrontation avec des prises d'initiative tactiques à base de feinte, de provocation, de contre

Quel que soit le niveau et les caractéristiques de l'adversaire, il doit pouvoir démontrer une adaptation tactique et technique variée afin de performer dans le rapport de force. Le répertoire doit être complet.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury
