



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : Agrégation interne

Section : Éducation Physique et Sportive

Session 2026

Rapport du jury présenté par Monsieur François MICHELETTI, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), Président du jury

Sommaire

Introduction.....	4
Première épreuve d'admissibilité.....	7
Première épreuve d'admissibilité	7
1. Le sujet de l'épreuve.....	7
2. L'analyse du sujet	8
5. La répartition des notes 2026.....	18
Seconde épreuve d'admissibilité.....	19
1. Le sujet de l'épreuve.....	19
2. Les attendus de l'épreuve.....	20
3. L'analyse du sujet.....	21
4. Les niveaux de production.....	26
5. Les traces d'élèves et leur mobilisation	33
5. La répartition des notes 2026.....	37
Première épreuve d'admission.....	39
1.1. Le cadre général de l'épreuve	39
1.2. La question	39
2.1. L'exposé	40
2.2. L'entretien	40
3.1. L'attendu 1 : l'enseignant dans la classe, conception, intervention de l'enseignant, évaluation et projection	44
<i>Niveau non recevable : « Les propositions du candidat relèvent de manquements manifestes d'un point de vue déontologique ou sécuritaire, une posture en décalage avec celle attendue chez un agent de la fonction publique »</i>	<i>44</i>
<i>Niveau 1 : « Le candidat propose une leçon plaquée et décontextualisée »</i>	<i>44</i>
<i>Niveau 2 : « Le candidat propose une leçon contextualisée pour la classe »</i>	<i>44</i>
<i>Niveau 3 : « Le candidat propose une leçon fonctionnelle et différenciée »</i>	<i>45</i>
<i>Niveau 4 : « Le candidat propose une leçon efficace et équitable ».....</i>	<i>46</i>
3.2. L'attendu 2 : l'enseignant dans le contexte de l'établissement.....	47
<i>Niveau non recevable : « Les propositions du candidat relèvent de manquements manifestes d'un point de vue déontologique ou sécuritaire, une posture en décalage avec celle attendue chez un agent de la fonction publique »</i>	<i>47</i>
<i>Niveau 1 : « Le candidat se limite au champ de l'EPS indépendamment des dispositifs de l'établissement »...47</i>	<i>47</i>
<i>Niveau 2 : « Le candidat s'appuie sur les dispositifs de l'établissement ».....</i>	<i>47</i>
<i>Niveau 3 : « Le candidat est acteur au sein de l'établissement »</i>	<i>48</i>
<i>Niveau 4 : « Le candidat est un personnel ressource au sein de l'établissement »</i>	<i>48</i>
3.3. L'exposé et l'entretien : conseils de préparation	49
Seconde épreuve d'admission.....	53

1. L'organisation de l'épreuve	53
3. Les attendus de l'épreuve et les conseils de préparation	56
3.1 Un cadre commun d'évaluation	56
3.2 Les pratiques.....	58
3.3 L'oral	74

Introduction

Le présent rapport de jury tire un bilan de la session passée et propose pour chacune des épreuves des conseils de préparation et de formation. Il s'inscrit dans la continuité des rapports des sessions 2020, 2021, 2022, 2023, 2024 et 2025. L'ensemble du jury y a contribué, sous la coordination des responsables et des pilotes de chaque épreuve que je remercie vivement pour leur engagement.

Cette année encore, l'ensemble des conditions matérielles et humaines a conduit à une organisation du concours sans encombre permettant ainsi aux candidats de donner le meilleur d'eux-mêmes.

Les sujets des épreuves écrites choisis par le président reflètent les préoccupations et les valeurs liées à la discipline. Ces sujets avaient également pour ambition de traiter des problématiques professionnelles. En effet, l'évolution de la formation des enseignants au regard des transformations de l'école à travers ses enjeux de démocratisation depuis 1975 (écrit 1) et le développement de la motricité des élèves et leur capacité à s'exprimer en utilisant leur corps (écrit 2) constituent des préoccupations actuelles et intemporelles. Ils ont pu donner l'opportunité d'une réflexion historique ou plus didactique et pédagogique mais toujours au service de l'éducation et de la réussite de tous les élèves.

Le caractère professionnel de ce concours interne est aussi incarné par un appui sur des contextes bien spécifiques et réels d'établissements scolaires, de classes et d'élèves dans toutes les épreuves qui le prévoient. Il est ainsi attendu du candidat qu'il révèle des compétences professionnelles attendues d'un professeur agrégé en capacité de faire des choix pédagogiques, didactiques et éducatifs ciblés qui répondent à un contexte précis (classe, établissement et élève) au service des acquisitions (motrices, méthodologiques et sociales) de tous les élèves. Les différentes épreuves du concours permettent également d'évaluer l'expérience professionnelle, l'éthique et la hauteur de vue du candidat futur professeur agrégé.

Par ailleurs, cette session 2026 a été marquée par une évolution majeure de l'épreuve d'oral 2 qui offre désormais la possibilité aux candidats qui le souhaitent de procéder à un choix différent entre l'APSA support de la pratique physique et sportive et l'APSA support de l'entretien. Une septième APSA support de la pratique physique et sportive (préparation physique et sportive) complète l'offre des six APSA du programme.

Ces évolutions permettent aux candidats de disposer de davantage de choix au regard de leurs compétences physiques et professionnelles afin de valoriser à la fois leur engagement, leur épaisseur professionnelle et leur parcours d'enseignant.

Enfin, les épreuves supposent des qualités de communication écrite et orale indispensables. L'interaction avec le jury pour convaincre, notamment lors des épreuves orales, demeure un élément essentiel. Si l'exposé constitue une partie importante de chaque épreuve, l'évaluation prend en compte l'ensemble de la prestation, dont l'entretien pour une part déterminante.

Ce rapport doit donc donner aux candidats matière à analyser et à comprendre les attendus – très ouverts – des épreuves de cette session 2026 dont vous trouverez ci-dessous les principaux chiffres. La répartition des notes est inscrite dans chaque partie spécifique aux épreuves.

- Les inscrits et les composants

Agrégation interne	Total	Public	Privé
Inscrits	1597	1392	205
Composants E1	1072	954	118
Composants E2	1059	943	116
Admissibles	286	264	22
Nb Postes	136	125	11

- Les 286 admissibles

	Total (286)	Public (264)	Privé (22)
Homme	184	171	13
Femme	102	93	9
Age moyen	33 ans 6 mois	33 ans 6 mois	33 ans 4 mois

	Public	Privé
Moyenne sur 20 à la barre	10	9.9
Nombre de candidats Admissibles	264	22
Nombre de postes	125	11
Ratio	2.1	2
Nombre de points du 1 ^{er} admissible	91pts	90.5pts
Moyenne sur 20	18.2/20	18.1/20

26.7 % des femmes qui ont composé sur les deux écrits sont admissibles (versus 27.4 % pour les hommes).

35.7 % des admissibles sont des femmes.

Avec une barre d'admissibilité à 10, le concours 2026 affiche un haut niveau de recrutement.

- Les admis

	Public	Privé
Liste principale	125	11
Liste complémentaire	5	
Liste supplémentaire		2

Admis	Total	Public	Privé
Homme	87	80	7
Femme	49	45	4
Barre d'admission liste principale		113.5	113.75
Barre d'admission liste complémentaire		112.55	112

35,6 % des lauréats sont des femmes ; correspondant au pourcentage de femmes inscrites au concours de l'agrégation interne de la session 2026. Les épreuves, y compris celles qui s'appuient sur la pratique physique, sont suffisamment inclusives pour permettre à tout candidat ou candidate entrainé de réussir.

Le dernier admis présente un total à 10.32/20 dans le public et 10.34/20 dans le privé. C'est un signal clair qui fixe l'attendu à la moyenne.

	Homme	Femme	Total
Age mini	25	25	
Moins de 40 ans (% admis)	67 (45%)	37 (46%)	104
Plus de 40 ans (% admis)	20 (59%)	12 (55%)	32
Age maxi.	55	48	
Age moyen	33 ans 6 mois	33 ans 10 mois	33 ans 7 mois

23.5 % des lauréats ont plus de 40 ans, l'âge des reçus s'étend de **25** ans à **55** ans.

- **Les principaux éléments à retenir :**

- Comme l'an dernier, l'agrégation interne d'EPS affiche une moyenne du dernier admissible et du dernier admis à 10, ce qui nous semble être à la fois un gage d'excellence et de reconnaissance de la préparation des candidats.
- Pour l'admissibilité, le jury a choisi de sélectionner le nombre maximum de candidats avec tous les ex aequo à la barre soit 286, ce qui correspond à **2,1** admissibles pour un poste ;
- Les femmes représentent 35% des candidats qui ont composé les deux écrits, **35.7%** des admissibles et **35.6%** des admis. À noter que la proportion homme-femme dans la profession est encore déséquilibrée avec 40% d'enseignantes tous corps confondus ;
- **23.5%** des reçus définitifs a 40 ans et plus ;
- **33,3%** des reçus n'étaient pas dans la liste des 136 meilleurs admissibles, ce qui confère aux épreuves orales toute leur importance pour le recrutement et, bien sûr, pour le classement ; toutefois, le poids des écrits demeure important dans la réussite des candidats au concours ;
- Les épreuves pratiques n'ont desservi ni les plus âgés, ni les femmes puisque le pourcentage parmi les reçus est stable.

- **En guise de conclusion**

J'adresse toutes mes félicitations aux lauréats du concours 2026 et tous mes encouragements à recommencer pour celles et ceux qui n'ont pas pu réussir cette année.

L'agrégation interne d'EPS est un concours difficile qui nécessite du travail d'autant plus qu'il s'adresse à des professionnels qui assurent parallèlement leur mission de professeur. Rappelons qu'un échec ne doit pas être considéré comme une remise en question de ses compétences d'enseignant auprès des élèves ou des étudiants. La préparation et l'entraînement aux épreuves du concours auront quoiqu'il arrive des répercussions positives sur son enseignement, par la réflexion disciplinaire qu'elles engagent. J'incite donc tous les professeurs d'EPS à se projeter dans cette perspective.

Enfin, je réitère mes sincères remerciements à l'ensemble du directoire, des pilotes et de tous les jurés qui m'ont accompagné lors de cette troisième présidence ; toutes et tous ont assuré leur mission avec une rigueur et un professionnalisme sans faille.

Je vous souhaite une bonne lecture et une excellente préparation pour la session 2027.

François MICHELETTI,
Président du concours

Première épreuve d'admissibilité

Première épreuve d'admissibilité

L'épreuve consiste en une dissertation. Les sujets portent sur des thèmes relatifs à la discipline scolaire de l'éducation physique et sportive et à ses enseignements et ses dispositifs complémentaires de 1975 à nos jours. Il est attendu que le candidat mobilise des connaissances historiques, sociologiques, épistémologiques, culturelles et institutionnelles, pour analyser et discuter l'évolution des pratiques professionnelles relatives à cette discipline d'enseignement. Les réflexions et démarches argumentaires du candidat seront mises en relation avec les enjeux, débats et controverses, passés et actuels, qui accompagnent la construction de l'éducation physique et sportive au sein du système éducatif.

Thèmes du programme :

- Les élèves dans la leçon d'EPS
- Les jeunes, les pratiques physiques et les incidences en EPS
- Les savoirs enseignés et les modalités d'évaluation en EPS
- Les cultures professionnelles des enseignants d'EPS

Durée : 6 heures, coefficient 2

1. Le sujet de l'épreuve

Rappel du sujet :

« Transformer l'École et répondre aux objectifs de réussite pour tous, c'est d'abord penser autrement la manière dont on forme celles et ceux qui la feront vivre » (Circulaire du 3-7-2025 : circulaire de rentrée 2025).

Vous analyserez et discuterez cette citation au regard de l'évolution de la formation des enseignants d'EPS de 1975 à 2025.

Le sujet de cette première épreuve écrite du concours interne de l'agrégation d'Éducation Physique et Sportive s'inscrit dans le prolongement de celui proposé lors de la session précédente. Délibérément ouvert, comme en atteste la double consigne « vous analyserez et discuterez », il interroge une problématique professionnelle majeure de la discipline : la contribution des formations des enseignants d'EPS pour d'une part transformer l'École (notons au passage l'emploi du « É » majuscule) et, d'autre part, pour répondre aux objectifs de réussite pour tous. Si l'on attendait des candidats et candidates une mobilisation de connaissances diversifiées, à la fois disciplinaires, institutionnelles et éducatives, il leur incombait néanmoins de s'appuyer avec rigueur sur les éléments de la citation extraite de la circulaire de rentrée du 3 juillet 2025 afin d'en conduire une analyse approfondie. Il s'agissait dès lors d'interroger avec précision les processus de formation des enseignants d'EPS et l'action de les « penser autrement », tout en se positionnant sur le caractère prioritaire suggéré par l'emploi de l'adverbe « d'abord ». À ce sujet, le présent rapport de jury indique d'ores et déjà que la présence de cette locution adverbiale qui signifie « en premier lieu » ou « au préalable » a été rarement appréciée car la plupart des candidats lui ont finalement accordé peu d'importance alors qu'elle structurait le postulat même de cette citation qu'il convenait de discuter, voire de déconstruire.

Il est donc regrettable de constater que certaines copies se sont limitées à une lecture restrictive de la citation, réduisant celle-ci à une réflexion sur la formation initiale des enseignants d'EPS en négligeant l'analyse des deux blocs « transformer l'École » et « répondre aux objectifs de réussite pour tous ».

En définitive, si cet extrait de la circulaire de rentrée de 2025 ne renvoie pas d'une manière explicite à l'une des thématiques du programme de cette première épreuve d'admissibilité, son analyse et sa discussion, conformément à la double exigence du sujet, appellent une mise en perspective plus large. Il convenait ainsi d'articuler cette réflexion avec d'autres thématiques du programme, notamment celle relative à l'évolution des cultures professionnelles afin d'éclairer plus finement les enjeux de cette possible, sinon probable contribution de la formation des enseignants

d'EPS à la transformation de l'École et à la contribution de la réussite de chacun des élèves. Plus généralement, il s'agissait aussi de se demander en quoi l'extrait de cette circulaire de rentrée de 2025 apparaît d'actualité, au regard de la mise en œuvre du nouveau concours des enseignants en fin de troisième année de licence (concours externe des CAPEPS L3 et du CAPEPS M2)¹. À l'évidence, bon nombre de candidates et de candidats ont fait le choix d'analyser le processus inverse, celui d'une possible influence des transformations de l'école sur la formation des enseignants. S'il était en effet envisageable de discuter de cette double influence, la première exigence de ce sujet invitait à prioriser les analyses afin de remettre en question le postulat initial (Cf. « c'est penser d'abord autrement »).

Ces premiers constats incitent le jury à rappeler avec force combien il est indispensable, pour chaque candidate et candidat, de consacrer un temps d'analyse approfondi à chacun des mots-clés du sujet. Cette étape conditionne la précision de la problématisation et la pertinence de l'argumentation à venir.

Le jury souligne à ce titre la nécessité d'éviter toute lecture strictement linéaire du libellé — démarche qui conduit fréquemment à des introductions surchargées et peu efficaces. Il insiste également sur l'importance de limiter les développements liminaires excessifs : ceux-ci doivent avant tout poser clairement le cadre de la réflexion, situer le sens du sujet et introduire le propos de manière concise et structurée.

Le jury attend ainsi que l'introduction permette au lecteur de percevoir immédiatement la compréhension du sujet, la logique du raisonnement et la direction que prendra la démonstration. Cette rigueur dans la mise en place du propos constitue une exigence méthodologique fondamentale pour la réussite de cette épreuve.

D'autant plus que l'extrait de cette circulaire de rentrée se révèle riche. En effet, constitués de deux blocs articulés, cet extrait nécessitait de la méthode, voire de la stratégie de la part des candidates et candidats. Si la première idée forte caractérise la première phrase en insistant sur le fait que c'est bien la façon de penser autrement la formation qui enrichit la transformation de l'École, et non plus seulement de l'EPS, il était néanmoins nécessaire de définir la notion de formation en insistant sur son caractère pluriel. Une fois encore, l'emploi du singulier ici était à interroger afin de montrer que la contribution des formations initiale, continue, continuée et personnelle pouvaient avoir une incidence variable sur la transformation de l'École, entendue ici au sens de système éducatif et plus précisément à l'enseignement secondaire du système scolaire. Cet extrait est encore plus riche à la lecture du second bloc (« répondre aux objectifs de la réussite pour tous ») car ce second bloc comporte lui aussi un singulier pluriel dans la mesure où la notion de réussite devait être envisagée à plusieurs niveaux.

2. L'analyse du sujet

Énoncée comme une affirmation, la citation issue de la circulaire de rentrée 2025 confère à la formation des enseignants un rôle central dans la transformation du système éducatif et dans l'atteinte de la "réussite de tous". Notons dès à présent que la publication de cette circulaire s'inscrit dans un contexte marqué par une lutte contre l'échec scolaire et une baisse globale du niveau des élèves (DEPP, 2023). Dans cette circulaire de rentrée signée par Elisabeth Borne, la "réussite de tous" est ici entendue d'un point de vue qualitatif et une volonté de permettre à chaque élève de réussir quelles que soient ses ressources, son origine sociale, culturelle. Pourtant, les tensions autour de cette thématique continuent de perdurer puisque en 2024, l'INSEE parle d'une réussite inégalement acérée selon l'origine sociale. Le titre de cette circulaire de rentrée étant "Tenir la promesse républicaine de l'École : élever le niveau global et donner les mêmes chances à tous" affiche très clairement l'enjeu central qui est la "réussite de tous". De plus, comme il s'agit d'une circulaire, cela induit un devoir d'application de la part des destinataires, c'est-à-dire tous les personnels d'un Établissement Public Local d'Enseignement (EPLE).

La lecture précise de la circulaire de rentrée de 2025 permet de mettre en évidence l'importance de "rénewer la formation initiale et continue" selon trois objectifs : "attirer davantage de candidats, préparer plus tôt au métier et élever le niveau de formation des futurs professeurs et CPE." Cette circulaire est donc très explicite et il convenait d'interroger toutes les formes possibles de formation des enseignants. Pour ce qui concerne celle des enseignants d'EPS, il était alors possible d'interroger par exemple le rôle et la place accordés aux stages en établissement au cours de la formation initiale car depuis plusieurs décennies déjà, les étudiants honorent souvent depuis leur 2nde année de

¹ Plus généralement, cet extrait doit être mis en tension avec le rapport de la cour des comptes publié en février 2023 au sujet de l'attractivité du métier d'enseignant au cours du 1^{er} quart du XXI^e siècle. (« Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degrés »).

licence STAPS des conventions entre leur UFR et/ou faculté des sciences du sport et des EPLE. Par leur intermédiaire, les plans de formation les plus audacieux cherchent à dépasser la seule confrontation à la “réalité professionnelle” de l’enseignement de l’EPS pour confronter leurs compétences pré-professionnelles aux savoirs académiques et universitaires.

Concernant la question de « la formation des enseignants », les candidates et les candidats pouvaient se référer aux travaux de M. Postic (1977). En effet, cet auteur considère que le but de la formation initiale des enseignants consiste à « les faire accéder à un modèle donné, fixé empiriquement par la tradition, établi partiellement par les instructions ou textes officiels, incarné par des maîtres chevronnés ». Concernant les formations des enseignants d’EPS proprement dites, s’il était aussi possible de se référer aux travaux de C. Dorvillé qui montrent que la formation des enseignants constitue un analyseur privilégié pour comprendre l’EPS et son évolution², il était néanmoins tout aussi nécessaire de les dépasser dans la mesure où le sujet ne s’intéresse pas à la transformation de l’EPS mais à celle de l’École. Enfin, il est tout aussi essentiel de ne pas limiter la formation des enseignants à la seule formation initiale afin d’interroger un continuum qui comprend la formation initiale, la formation continue et la formation personnelle qui existe tout au long de la carrière parce que ces trois formations permettent aux enseignants d’EPS de s’adapter aux nouvelles orientations scolaires de la discipline et de développer de nouvelles compétences pédagogiques et didactiques³. Aussi, ce type de formations permet aux professeurs d’être directement liés aux besoins du terrain et d’acquérir des connaissances sur les élèves pour favoriser la « réussite pour tous ».

La lecture des copies et les rapports intermédiaires des correcteurs insistent cette année encore sur le choix prioritaire réalisé par les candidates et candidats semble-t-il happés par l’analyseur (« au regard ») présent dans la commande du sujet (« de la formation des enseignants d’EPS »). Beaucoup d’entre eux ont en effet opté pour un récit linéaire et/ou périodisé de la formation initiale des enseignants d’EPS alors que l’enjeu du sujet (et donc les critères définis pour être déclarés admissible à cette session 2026) est tout autre. En effet, ce dernier consiste bien à analyser et discuter le postulat selon lequel c’est principalement la façon de concevoir d’une autre manière les formations initiale, continue et permanente des futurs enseignants qui vont d’une part transformer l’école (et non plus seulement l’EPS), et d’autre part, répondre aux objectifs de réussite pour tous (réussite de chaque élève quelles que soient ses caractéristiques : sexuées, âge, socio-professionnelles, EBEP, SHN...).

En fin de compte, discuter cet extrait de la circulaire de rentrée de 2025 revient à se demander si « penser autrement la manière dont on forme » les futurs enseignants d’EPS constitue ou non un réel levier suffisant pour transformer l’École et garantir la réussite de chaque élève⁴. En quoi cette affirmation péremptoire de 2025 se vérifie ou non depuis 1975 ? L’ambition de ce sujet nécessite donc d’identifier et de discuter avant tout la contribution possible de ces différents dispositifs de formation des enseignants d’EPS depuis 1975. Il s’agit aussi de questionner la dialectique présente dans les formations des enseignants d’EPS en interrogeant les logiques respectives des processus d’universitarisation et de professionnalisation qui guident l’évolution des formations principalement initiale et continue des enseignants d’EPS. Les candidats et candidates devaient ainsi interroger non seulement la richesse de la diversité de ces formations, mais aussi leur complémentarité et leur concurrence. Quels que soient l’époque et le territoire étudiés, les candidats devaient grâce à des exemples choisis avec soin questionner la diversité des cas possibles. Pour la période très contemporaine et au regard des difficultés de fonctionnement des Écoles Académiques de Formation Continue (EAFC), les offres de formations proposées par les associations professionnelles et/ou les organisations syndicales pouvaient alors s’avérer très précieuses pour discuter la dimension catégorique (la présence explicite des deux adverbes « d’abord » et « autrement ») de la circulaire de rentrée. De la même manière, les

² C. Dorvillé, « Les concours de recrutement comme révélateurs de l’identité de l’EPS », in J-P. Clément, M. Herr (dir.), *L’identité de l’EP scolaire au XXe siècle, entre l’école et le sport*, 1993, pp. 311-326.

³ Pour la formation continue, il était possible de se référer aux travaux de M. Attali et J. Saint-Martin, « La Formation Professionnelle Continue : reflet des distorsions institutionnelles de l’EPS depuis 1981 », *Recherche et Formation*, n°53, 2006, pp. 95-108.

⁴ Former un enseignant ne consiste pas uniquement à transmettre des savoirs ou des techniques, mais bien à construire un professionnel capable d’agir dans un cadre éducatif donné (Bret, 2008). Néanmoins, selon le rapport du Sénat (Commission de la culture, de l’éducation et de la communication, « *Formation initiale et continuée des professeurs* », 6 juin 2024), « plus de 50 % des enseignants déclarent ne pas se sentir suffisamment préparés aux pratiques pédagogiques et à la gestion de classe à l’issue de leur formation initiale ».

candidates et les candidats devaient interroger l'évolution de la maîtrise de la formation initiale des enseignants en questionnant les enjeux des masters MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation – 2013), M2E (Métiers de l'Enseignement et de l'Éducation – 2026), mais aussi des institutions qui les accueillent (IUUFM – 1989 ; ESPE – loi sur la Refondation de l'École du 18 mars 2013 ; INSPE – loi du 30 janvier 2019 ; écoles normales du XXI^e siècle – 2026). Les plus audacieux ont aussi posé la difficile question de la nécessité ou non de mutualiser les enseignements dispensés dans les masters STAPS depuis la décennie 2010 pour interroger l'impact possible sur les processus ayant permis de transformer l'École. Parmi ces derniers, il était donc possible de mesurer les éventuelles causalités en questionnant la contribution des formations des enseignants d'EPS aux logiques de socialisation (« développement personnel de l'élève, capacité à s'insérer dans la vie sociale »), d'acculturation (« élever le niveau de formation, contribuer à l'accès à la culture de tous les élèves »), d'autonomisation (« accès à l'autonomie de tous les élèves ») et d'intégration-inclusion (l'École étant ici considérée comme avant tout un lieu de vie et d'exercice au quotidien d'une citoyenneté en actes).

Transformer l'École (et non l'EPS) revenait donc à interroger les capacités des enseignants à instruire, éduquer, former, promouvoir et intégrer chacun des élèves qu'elle accueille. Il était donc attendu de discuter l'opérationnalisation de la circulaire du 23 mai 1997 relative à la mission des professeurs et, plus récemment, de nuancer l'impact du référentiel de compétences professionnelles de 2013 dans l'exercice quotidien d'enseignant d'EPS.

Le jury rappelle, une fois encore, que l'adage selon lequel problématiser suppose de choisir et de renoncer trouve pleinement son application dans le présent sujet, qui invitait les candidats à hiérarchiser les priorités. Parmi celles-ci, la capacité à donner du sens à la notion de « penser autrement », renforcée par l'usage de l'adverbe « d'abord », constituait une exigence centrale de cette première épreuve écrite. Le jury est aussi unanime pour rappeler que ce sujet invite à réfléchir à la manière dont les enseignantes et enseignants d'EPS, quels que soient leur statut et leur épaisseur professionnelle, doivent participer à la transformation non pas seulement de leur discipline d'enseignement mais de l'environnement scolaire dans lequel ils et elles exercent leur métier. Les candidats doivent aussi administrer la preuve que les enseignants d'EPS contribuent à court, moyen et long terme à la réussite de leurs élèves⁵. Pour ce faire, la plupart des candidats ont choisi de mobiliser leurs connaissances sur les systèmes docimologiques mis en place dans les pratiques professionnelles depuis 50 ans. Si l'intention se révèle juste car en effet la réussite de chaque élève est bien prononcée grâce au processus de l'évaluation, le jury regrette que les blocs argumentaires proposés par les candidats de cette session se soient contentés de retracer l'évolution des épreuves certificatives, et plus rarement formatives, institutionnalisées en EPS depuis 1975. Si l'absence de contextualisation et de nuance est là encore constatée, elle interroge toutefois sur la capacité des candidats et candidates à problématiser leurs propos en se contentant (finalement) de reproduire des prêts à penser délivrés et/ou appris en amont. En ce sens, mobiliser ses connaissances ne revient pas à réciter sans réfléchir des connaissances relatives à tel ou tel item du programme du concours.

Par ailleurs, les réponses les plus convaincantes ont systématiquement contextualisé leurs propos, notamment pour ce qui concerne la période récente où il était ici nécessaire de discuter des applications concrètes de la loi pour la Refondation de l'École de la République (8 juillet 2013) et de son slogan « Mieux apprendre pour mieux réussir », ainsi que la circulaire de rentrée de 2024 qui rappelle la nécessité de « ne laisser aucun élève sur le bord du chemin ». Au niveau des blocs argumentaires, il était alors possible de lire des questionnements au sujet des dispositifs innovants mis en œuvre soit dans les dispositifs obligatoires, soit dans les dispositifs optionnels ou facultatifs. Ces choix étaient d'autant plus pertinents qu'ils répondaient totalement à la logique du présent concours interne de l'agrégation d'EPS. Ce dernier vise en effet à recruter en priorité des enseignants cultivés, c'est-à-dire faisant preuve de maîtrise des connaissances scientifiques, technologiques, didactiques, institutionnelles dans différents domaines (sciences humaines et sociales, sciences de la vie, sciences de l'intervention). Il s'agit aussi de promouvoir les enseignants lucides, c'est-à-dire en capacité de s'appuyer sur des connaissances utiles, pertinentes et critiques vis-à-

⁵ Les meilleures productions de cette session 2026 ont clairement distingué la réussite en EPS, la réussite scolaire et la réussite sociale par l'EPS en considérant que « Est jugé en réussite, l'élève qui a acquis dans les délais prévus les connaissances nouvelles et les savoir-faire que l'institution prévoyait qu'il acquiert ». (V. Isambert-Jamati, Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français, 1985).

vis de ses propres connaissances. Enfin, cette première épreuve d'admissibilité vise à sélectionner les enseignants engagés, c'est-à-dire des professionnels en mesure de faire des choix parmi plusieurs alternatives possibles et de les justifier dans le cadre de leurs enseignements obligatoires ou optionnels. En d'autres termes, l'écrit 1 comme les 3 autres épreuves de ce concours engage les candidates et les candidats à expliquer les options éducatives et pédagogiques qu'ils retiennent au regard de caractéristiques de différents contextes d'enseignement.

Enfin, le jury observe que trop de copies abordent l'évolution des pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants d'EPS de façon simplificatrice, comme si la profession était passée d'un âge archaïque dans les années 1970 à une perfection contemporaine incarnée par des pratiques exemplaires dans un système éducatif idéalisé. Au-delà de cette lecture caricaturale, une telle approche traduit un manque d'épaisseur professionnelle et analytique. Elle témoigne d'une compréhension insuffisante de la complexité croissante du métier d'enseignant et d'une absence de prise en compte des défis structurels auxquels l'École de la République et l'EPS sont confrontées depuis 1975. À cet égard, le jury invite les candidates et candidats à éviter toute lecture positiviste de l'histoire de la discipline, consistant à considérer que l'évolution du demi-siècle étudié irait mécaniquement dans le sens d'un progrès continu et linéaire tel que pourrait le suggérer la citation de départ. Pour cette session encore, le jury constate une dernière lacune récurrente portant sur l'analyse des pratiques professionnelles des vingt dernières années, souvent absente ou traitée de manière fragile, alors même que le programme de l'écrit 1 du concours de l'agrégation interne d'EPS demeure inchangé jusqu'en 2026. Afin d'éviter de telles approximations, le jury rappelle l'importance pour chaque candidat d'adopter une posture réflexive et éclairée, en interrogeant non seulement la citation proposée mais également le sujet dans sa globalité. Il s'agit de construire des problématiques et des développements argumentés susceptibles de mettre en lumière un ou plusieurs dilemmes inhérents à la question posée. Une telle démarche témoigne d'un véritable esprit critique, associé à la capacité de mobiliser des connaissances précises, nuancées et, le cas échéant, originales sur l'ensemble de la période étudiée. À défaut, le jury observe encore trop fréquemment des démonstrations succinctes et peu convaincantes, marquées par des raccourcis analytiques qui nuisent à la discussion du sujet et à la qualité de l'argumentation. Dans le même esprit, un manque de positionnement par rapport à la citation initiale empêche de répondre pleinement à la double commande de l'épreuve, laquelle exige un regard nuancé, nourri de points de vue diversifiés et d'une prise de position personnelle face aux enjeux sous-jacents⁶. À titre illustratif, il convenait notamment de distinguer ici les enjeux disciplinaires, culturels et professionnels.

En conclusion, si une majorité de candidats aborde le sujet avec des qualités rédactionnelles indéniables et une certaine rigueur méthodologique, il est en revanche assez regrettable que trop peu de copies mobilisent suffisamment de connaissances précises autour notamment des pratiques professionnelles pour asseoir une démonstration pertinente. Cette impression générale se traduit dans trop de copies par un développement argumentaire bien souvent largement en deçà des idées formulées au début de chaque partie.

3. Les niveaux de production

Avant toute considération, il convient de rappeler que le bandeau d'évaluation établi pour cette première épreuve d'admissibilité a été conçu dans une perspective de valorisation du travail des candidats. Le choix a été fait de mettre en avant les éléments les plus originaux et pertinents des copies, en tenant compte des contraintes professionnelles et des exigences liées à la préparation de ce concours.

Structuré en quatre niveaux de réponse, assortis d'un niveau qualifié d'« irrecevable », ce bandeau a été élaboré de manière concertée. Sa hiérarchisation repose sur les différents degrés de compréhension de la citation et de la question posée. Or, il apparaît que cette citation, pourtant partie intégrante du sujet, a parfois été traitée avec une certaine rapidité, voire éludée, tandis que les copies les plus abouties se distinguent par une véritable « discussion » en complément d'une analyse rigoureuse.

Dans un souci d'équité, un curseur intra-niveau a été défini afin d'affiner le classement des copies au sein d'un même niveau de production. Ce dispositif permet ainsi d'ajuster la notation en fonction de plusieurs critères, tels que la

⁶ Le jury rappelle enfin que la discussion peut être efficacement nourrie tout au long du développement, et pas seulement en introduction ou en conclusion de partie, comme cela avait déjà été souligné dans le rapport de la session 2025.

qualité des références bibliographiques mobilisées, la solidité des connaissances exposées ou encore l'aptitude du candidat et de la candidate à nuancer et à problématiser son propos.

Niveau : Réponse NON RECEVABLE

La copie est classée dans ce niveau lorsque la réponse demeure lapidaire et ne prend pas véritablement en compte les enjeux du sujet. Le propos adopte principalement une forme narrative, se limitant à retracer de manière chronologique l'histoire de l'EPS depuis 1975 ou celle de la formation des enseignants, sans mise en relation explicite avec les termes de la citation. Dans certains cas, la réponse se réduit presque à l'introduction, sans développement structuré. La citation est alors occultée ou simplement évoquée de façon très marginale, sans analyse, sans définition des notions clés et sans véritable discussion argumentée.

Niveau 1 : Réponse APPROXIMATIVE

Dans ce niveau, la réponse témoigne d'une tentative de prise en compte du sujet, mais celle-ci demeure très partielle et superficielle. Le propos établit quelques liens, souvent rapides ou implicites, avec la formation des enseignants d'EPS et avec la notion de réussite des élèves, sans que ces articulations ne soient réellement approfondies. Les copies abordent généralement les grandes évolutions universitaires ou institutionnelles, mais de manière survolée. Les références à la formation des enseignants (principalement initiale) restent ponctuelles et parfois caricaturales. La citation est rarement analysée : elle est le plus souvent paraphrasée ou utilisée comme simple fil conducteur pour structurer une présentation chronologique de l'évolution de la formation des enseignants d'EPS. Les éléments de discussion apparaissent essentiellement en introduction ou en conclusion, sans être véritablement développés au cœur de l'argumentation. Si l'on perçoit une volonté de se « raccrocher » au sujet, l'analyse demeure insuffisante et ne permet pas d'engager une réelle mise en tension des termes de la citation.

Exemple d'un niveau 1 :

« La formation UEREPS devient la formation STAPS en 1984. L'EPS devient une science. Cette formation universitaire va désormais s'intéresser aux théories du développement de l'enfant (Piaget), va se questionner sur l'activité de l'élève, issue des travaux des sciences de l'éducation (Meirieu, « Apprendre oui, mais comment ? ») ou même à la pédagogie et à la didactique. Il existe également plusieurs voies pour devenir enseignants d'EPS. L'ENS à Cachan pour préparer plus spécifiquement l'agrégation d'EPS à partir de 1982 et la voie des professeurs contractuels ».

Exemple de problématique de niveau 1 :

« Dans ce devoir, il va s'agir de comprendre comment l'évolution irrégulière de la formation des enseignants va tenter de transformer les pratiques au quotidien afin d'assurer la réussite de tous les élèves. »

Niveau 2 : Réponse COHÉRENTE

Dans ce niveau, la réponse prend appui sur la citation et en mobilise au moins l'un des verbes structurants (« transformer l'école » ou « répondre aux objectifs de réussite pour tous »). Le ou la candidate engage une tentative de mise en relation entre la formation des enseignants et ces objectifs. Toutefois, la démonstration demeure majoritairement centrée sur des enjeux disciplinaires et se limite souvent à la contribution de la formation à la transformation de l'EPS ou à la réussite en EPS. La citation sert de point d'appui pour engager un débat, mais celui-ci reste partiel. L'analyse est présente, sans être véritablement approfondie : elle peut apparaître incomplète, variable selon les parties ou encore superficielle. La discussion, lorsqu'elle existe, demeure le plus souvent implicite. Les enjeux scolaires sont parfois évoqués, mais de manière plaquée, et les dimensions scientifiques ou universitaires sont mobilisées sans toujours être articulées à une véritable problématisation. Le propos reste marqué par des généralités

sur la formation des enseignants, notamment autour des controverses de la formation initiale. Enfin, la réponse tend à envisager les notions au singulier (l'élève, la réussite ou la formation), sans prendre pleinement en compte la pluralité des acteurs, des contextes et des situations impliqués par le sujet.

Exemple d'un bas de N2 :

« La formation en IUFM commune à l'ensemble des disciplines permet de 1989 à 2013, à l'EPS d'asseoir sa position dans l'école en visant les objectifs de lutte contre le décrochage scolaire et en plaçant l'élève au centre (Loi orientation 1989). Malgré cela, comme le signale Vigneron (2005), des inégalités persistent en EPS notamment en faveur des garçons et au détriment des filles. L'objectif de réussite pour tous n'est que partiellement atteint. »

« La formation continue PAF propose un panel plus ouvert de formation. Des items sur la transdisciplinarité, la réussite au travers d'une évaluation adaptée ou encore participer à des missions dans l'établissement viennent enrichir l'offre disciplinaire existante. Cette offre vient répondre aux transformations engagées à l'école pour un enseignement autour du socle et des compétences. Mais cette évolution ne reflète pas la réalité. La transformation reste officielle et peu d'enseignants d'EPS participent, ils préfèrent les formations disciplinaires (Attali et co, l'EPS entre légitimité scolaire et des défis culturels, 2010) ».

Exemple d'un haut de N2 :

"En effet, selon Marsault (sociologie de l'EP, 2004), la société se tourne vers une vision entrepreneuriale. De plus, le BO du lycée n°1 du 22/01/2019 stipule que l'élève doit faire ses choix et favoriser l'autonomie. Ainsi, l'offre de formation tente de s'adapter et se transformer pour répondre à ces nouvelles instances avec notamment le fait de laisser le choix aux élèves, la répartition des points pour les AFL 2 et 3 notamment. Dès lors, les enseignants pensent autrement leur discipline pour tenter de transformer l'école et répondre aux objectifs de réussite pour tous."

"La culture professionnelle des enseignants d'EPS repose alors sur une articulation entre savoirs et pratiques (SIMARD, 2010), avec les savoirs acquis lors de la formation initiale (JELLEN, 2012) et les pratiques émanant des savoirs développés sur le terrain. La formation des enseignants d'EPS ne pourra alors pas échapper à une évolution dans ses contenus et conceptions si elle souhaite contribuer aux enjeux identitaires de la discipline."

Exemple de problématique de niveau 2 :

« Dans ce contexte, nous tenterons de démontrer que la formation des enseignants d'EPS s'est inscrite en rupture puis en continuité avec les objectifs de réussite pour tous, participant de fait à la transformation de l'École, d'une École reproductrice d'inégalités à une École plus inclusive. »

Niveau 3 : Réponse INTÉRESSANTE

Un élément fondamental caractérise l'ensemble des copies relevant de ce niveau de production : la citation est comprise et sert le propos pour l'introduction et le développement. Dans ce niveau 3, la production analyse et discute la citation au regard de la formation des enseignants qui évolue tout en s'engageant sur la notion de réussite des élèves. Ici, la citation est correctement analysée, mais elle n'est pas comprise de manière équilibrée dans toutes les parties de la production. En effet, certaines analyses restent donc implicites : le « d'abord » ne semble pas faire l'objet d'une réflexion dans tout le devoir tandis que le « penser autrement » est très souvent oublié. Si les meilleurs candidats prennent timidement de la distance vis-à-vis de la citation, les productions de ce niveau discutent explicitement les propos de la circulaire (dans la plupart des cas, dans le sens d'une influence positive de l'évolution des formations sur la réussite des élèves). Au-delà d'une histoire classique de l'EPS, les candidats parviennent à contextualiser cette évolution de la formation des enseignants d'EPS (dépassant uniquement la formation initiale) au regard d'enjeux scolaires plus généraux et en insistant sur la réussite de tous les élèves (qui sont pluriels).

Au-delà de ces indicateurs et afin de discriminer un « haut » de niveau 3 d'un « bas » de niveau 3, les correcteurs ont tenté de saisir les propositions concrètes des enseignants d'EPS. La pertinence et la solidité de l'argumentation

servent la démonstration et son pouvoir de persuasion. Le raisonnement gagne à être étayé, logique, articulé et appuyé sur des références précises. Inversement, lorsque l'argumentation demeure superficielle ou repose sur des présupposés non explicités, le niveau de réflexion s'en trouve amoindri. Ainsi, dans les travaux situés en bas du niveau 3, les explications peuvent parfois faire défaut, laissant place à des assertions implicites ou des évidences non questionnées, alors même que le jury aurait apprécié une mise en perspective plus approfondie afin de lever ces évidences supposées. Dans ce niveau, les enjeux scolaires ont également été envisagés et déclinés au regard de la formation des enseignants. Très souvent, ils sont mobilisés sous l'angle d'injonctions connues dans l'histoire de l'école. Sont ainsi mobilisées des références à des textes fondateurs telles que la Loi d'Orientation sur l'Éducation de 1989, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite « loi Fillon » de 2005, ainsi que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, dite « loi Peillon » de 2013. Toutefois, leur mobilisation demeure plus descriptive qu'analytique, ce qui limite parfois la portée critique et réflexive de l'argumentation développée. Parfois et de manière éparse, des connaissances plus fines sur la loi de 1971 (formation professionnelle continue) ou sur les grandes structures de formations des enseignants sont connues.

Exemple d'un bas de Niveau 3 :

« De plus, la formation continue, qui complète la formation initiale durant l'exercice du métier, va dans ce sens : les mémentos FSGT vendus à cette époque traitent essentiellement de l'aspect technique. Les revues EPS sont également portées sur des articles tels que le « dribble » en basket ou le « smash » en volleyball (E. Combeau-Mari, Les années Herzog et la sportivisation de l'EP (1958-1966), 1998). Ainsi, dans différentes institutions, les formations initiales et continues de cette période centrée sur la performance et la technique ne permettent pas à tous les élèves de réussir. Cette organisation de la formation se retrouvant dans les pratiques est à comprendre au regard d'autres enjeux éducatifs ».

Exemple d'un haut de Niveau 3 :

« Dans cette partie, de 1989 à 2013, la formation initiale des enseignants évolue davantage pour « transformer l'École et répondre aux objectifs de réussite pour tous » bien que cela reste plus confiné à la théorie. Le décalage avec le terrain continue de s'élargir dans la mesure où les formations initiales ont du mal à avoir un réel impact sur le terrain (contrairement à certaines formations continues). Les enseignants ne parviennent pas tout le temps à répondre aux enjeux scolaires, en particulier ceux liés à la lutte contre les inégalités avec la persistance du technicisme dans les pratiques dominantes. La « réussite de tous » est plus un horizon visé mais les enseignants formés n'ont pas toujours les moyens de lutter contre l'échec de toutes et tous. Toutefois, certains concepteurs, comme Davisse « pense autrement la manière dont on forme ». Elle fait évoluer la formation continue pour « transformer l'École » et répondre aux problématiques des élèves dans le sens de la loi Jospin de 1989 [...] »

Exemple de problématique de niveau 3

« Au cours de ce devoir, nous défendrons l'idée selon laquelle les formations initiales et continues des enseignants ont évolué en faveur d'une transformation inclusive de l'École et d'une réponse favorable à ses objectifs de réussite scolaire, émancipatrice et d'insertion professionnelle de tous. En effet, nous sommes passés d'une formation enseignante plurielle qui réagissait aux transformations de l'École sans véritablement se soucier de la réussite de tous, à une formation unifiée qui cherche à anticiper les transformations de l'École malgré certains retards. Ceci en passant par une période de restructuration de la formation ainsi que des objectifs de l'École. »

Niveau 4 : Réponse EXCELLENTE

A ce niveau de production, les copies les plus abouties se caractérisent par une réelle capacité à faire de la citation un objet de réflexion et non seulement une analyse. Elle est interrogée de manière critique afin de mettre en perspective les idées principales du sujet. Celle-ci est mobilisée tout au long du devoir, reformulée, discutée et mise à distance. En particulier, l'expression « c'est d'abord penser autrement » fait l'objet d'une attention spécifique : les

candidats ne l'acceptent pas comme une évidence, mais interrogent ce qu'elle suppose. Ainsi, le « d'abord » devient un point d'appui pour construire une problématique : faut-il réellement considérer la formation des enseignants comme le levier prioritaire de transformation de l'École ? Les meilleures copies montrent que cette affirmation mérite d'être discutée, en la replaçant dans une histoire plus longue des réformes éducatives (les copies dépassent le « disciplinaire »). Elles mettent en évidence que, depuis les années 1970, la formation des enseignants (d'EPS) a régulièrement été présentée comme un moyen d'accompagner les évolutions du système éducatif (ces copies peuvent mesurer également leurs résultats au sein du système éducatif).

L'analyse historique est menée avec précision, mais sans tomber dans une lecture trop linéaire. Les candidats montrent que les transformations de la formation (universitarisation, professionnalisation ou mastérisation) s'inscrivent dans des contextes particuliers et répondent à des enjeux spécifiques. Ils évitent ainsi les oppositions simplistes entre des périodes caricaturales et mettent davantage en avant des continuités, des tensions ou des décalages entre les intentions institutionnelles et les réalités du métier. En allant dans le sens des premières lignes, la discussion occupe une place centrale (la critique). Elle conduit à relativiser le rôle de la formation en montrant qu'elle ne peut, à elle seule, transformer l'École ni garantir la réussite de tous les élèves. D'autres facteurs apparaissent alors déterminants : les conditions concrètes d'exercice, les contextes d'établissement, les dynamiques collectives ou encore les caractéristiques sociales des publics. Les copies les plus convaincantes parviennent à articuler ces différents éléments dans une approche d'ensemble, sans isoler la formation de ce qui fait la complexité du système éducatif. On observe également une prise de position assumée (dans les règles de l'argumentation scientifique). Les candidats ne se contentent pas de reprendre les discours institutionnels ; ils en discutent les effets réels, en s'appuyant sur des exemples concrets issus de dispositifs variés (certes l'enseignement obligatoire, mais aussi le sport scolaire, l'enseignement optionnel ou les projets interdisciplinaires). Par rapport au niveau 3, le grain d'argumentation est plus fin : les références ou illustrations servent à montrer les manières dont la formation peut (ou non) se traduire dans les pratiques, selon les contextes. Dans ce sens, les enjeux scolaires et scientifiques sont traités avec nuance. Les copies tiennent compte des réalités locales, des contraintes du métier et des évolutions du public scolaire.

Au final, ces productions montrent que penser autrement la formation des enseignants constitue bien un levier important, mais qu'il ne peut être envisagé indépendamment des autres dimensions qui structurent le fonctionnement de l'École (la formation est un levier parmi d'autres). C'est dans cette articulation, plus que dans la seule réforme de la formation, que se joue réellement la possibilité d'une transformation durable au service de la réussite de tous.

Exemple de Niveau 4 :

« En effet, par la loi de la confiance (2019) promue par le ministre J.-M. Blanquer, le concours du CAPEPS passe du M1 au M2 pour les candidats tout en valorisant les savoirs académiques en formation, au détriment des savoirs pratiques expérientiels encadrés dans un stage en alternance avec un professeur d'EPS chevronné pouvant transmettre des savoirs pratique pour le futur métier de l'étudiant-candidat. Les savoirs pratiques sont primordiaux selon C. Sève (Apprendre les techniques corporelles, 2021) car ils permettent une connaissance des élèves nécessaires à l'individualisation des contenus transmis et aux réactions de l'enseignant. Pour P. Champy (2019), c'est une alliance « techno-neuro » qui oublie les savoirs expérientiels. Nous pensons, à l'instar de l'argumentaire de la partie précédente qu'une théorisation trop soutenue n'est pas la volonté partagée par la profession [...] ».

Exemple de problématique de niveau 4 :

« Nous défendrons l'idée selon laquelle la formation des enseignants a toujours été un enjeu important mais non exclusif pour « transformer l'École ». Dans une École du mérite, de la réussite puis de l'inclusion, la réussite est d'abord la même pour tous les élèves, puis elle s'individualisera afin de « faire réussir chaque élève » (introduction de la circulaire de rentrée 2025).

Ces objectifs de réussite s'inscrivent dans une démocratisation quantitative puis qualitative puis inclusive, avec pour finalité cardinale la citoyenneté, c'est-à-dire l'intégration de l'élève dans la société du moment.

« La manière dont on forme » n'a pas toujours été première, les acteurs portent aussi la discipline et innovent pour faire « transformer l'École » et répondre aux objectifs de réussite motrice mais aussi méthodologique et sociale de tous les élèves. »

4. Conseils aux candidates et candidats

La réussite à l'écrit 1 de l'agrégation interne d'EPS repose avant tout sur la capacité à construire une démonstration rigoureuse de la part des candidats et explicitement reliée au sujet, en évitant toute dérive descriptive ou narrative. Il s'agit de mobiliser des connaissances sélectionnées avec pertinence, réellement mises au service d'une argumentation, et éclairées par des exemples concrets issus des pratiques professionnelles. Cette démarche suppose également une contextualisation maîtrisée, intégrée à l'analyse, ainsi qu'une écriture claire et précise facilitant la compréhension du raisonnement. Enfin, le ou la candidate doit s'inscrire pleinement dans une logique dissertative en analysant finement la citation, en définissant clairement les termes du sujet⁷ et en les articulant pour développer une discussion nuancée et problématisée tout au long du devoir.

1/ Construire une argumentation rigoureuse et approfondie

Construire une argumentation rigoureuse, explicite et démonstrative constitue un attendu central de l'épreuve et un véritable levier de progression pour les candidats. Le jury indique que beaucoup de copies restent à un niveau descriptif : elles enchaînent des références, des réformes ou des constats sans jamais expliciter le raisonnement qui permet de répondre à la question posée. Or, l'enjeu n'est pas de « montrer que l'on sait », mais de démontrer. Cela implique que chaque argument soit construit selon une logique claire : une idée affirmée, appuyée par un exemple précis (institutionnel, scientifique ou issu des pratiques professionnelles), puis surtout une explication du lien entre cet exemple et l'idée défendue, avant un retour explicite aux termes du sujet.

Cette exigence de mise en relation est déterminante pour passer d'un discours implicite où le correcteur doit deviner les liens, à un discours explicite, structuré et convaincant. Elle suppose également de faire des choix : mieux vaut mobiliser moins de connaissances, mais les exploiter en profondeur, plutôt que d'accumuler des références sans les analyser. Dans cette perspective, les exemples concrets sur toute la période étudiée, notamment issus du terrain, jouent un rôle essentiel : ils permettent d'incarner les idées, à condition d'être précisément décrits et analysés.

Enfin, une argumentation solide repose sur la capacité à articuler clairement les différents éléments du sujet entre eux. Les meilleures copies ne se contentent pas d'évoquer la formation, la transformation de l'École ou la réussite des élèves : elles montrent précisément comment la formation influence les pratiques, et en quoi ces pratiques contribuent (ou non) à transformer l'École et à favoriser la réussite pour tous. Cette mise en relation, explicite et nuancée, constitue le cœur de la démonstration attendue.

2/ Place de la contextualisation et de la périodisation

Accorder une place pertinente à la contextualisation et à la périodisation constitue un autre attendu essentiel de l'épreuve, souvent insuffisamment maîtrisé par les candidats. Les rapports soulignent en effet une tendance fréquente à dérouler des plans chronologiques stéréotypés, où les périodes sont juxtaposées sans réelle analyse des évolutions, des ruptures ou des tensions. Or, la périodisation ne doit pas être un cadre artificiel plaqué sur le sujet, mais un outil au service de la démonstration. Elle doit permettre d'éclairer les transformations de la formation des enseignants en lien avec les évolutions de l'École et des finalités éducatives. Cela suppose d'intégrer le contexte (politique, social, institutionnel, scientifique) directement dans l'argumentation, et non de le traiter à part. Le contexte national et/ou local doit venir expliquer et justifier une idée, en montrant pourquoi certaines évolutions apparaissent à un moment donné, et quels en sont les enjeux. Il s'agit ainsi de dépasser une simple chronologie

⁷ Les termes qui relèvent trop rapidement du sens commun sont souvent éludés, alors qu'interroger ces évidences devrait être un travail préparatoire essentiel. Sans cette démarche, la réflexion s'appauvrit, précisément lorsque le concours exige une approche systémique, complexe et interactive de l'histoire de l'éducation physique. Il est donc primordial de se méfier des introductions formatées et des développements préconçus, qui évacuent une véritable analyse des termes du sujet et de la portée des concepts qu'ils véhiculent.

descriptive pour analyser les dynamiques à l'œuvre : continuités, inflexions, contradictions, décalages entre prescriptions institutionnelles et réalités de terrain.

Comme nous l'évoquions plus haut, les candidats doivent éviter les visions simplificatrices ou caricaturales de l'évolution de l'EPS et de la formation, opposant par exemple un passé uniquement techniciste à un présent idéalisé. Les jurés attendent au contraire une approche nuancée, capable de montrer que chaque période est traversée par des tensions, des avancées mais aussi des limites. Enfin, la période contemporaine doit être particulièrement investie : elle ne peut se réduire à un catalogue de dispositifs, mais doit permettre de discuter les enjeux actuels de la formation, en lien avec les défis de l'École (inclusion, hétérogénéité ou professionnalisation). Ainsi, une contextualisation maîtrisée contribue pleinement à la qualité de l'analyse et à la pertinence de la démonstration.

Dans l'architecture des parties, si le contexte peut s'avérer être une donnée pertinente pour tenter d'expliquer une évolution/inflexion/tendance, celui-ci ne peut être déconnecté du sujet et de sa réponse. Aussi, le choix fait par certains d'agencer un bloc de contexte en parallèle de bloc d'argumentation s'avère être un choix peu judicieux. Le contexte et son exploitation doit être intégré à un bloc d'idée et doit permettre de justifier *a posteriori* l'idée défendue au sein de la démonstration.

Concernant la périodisation, le jury suggère là encore aux candidates et aux candidats de faire preuve de clairvoyance et d'originalité vis-à-vis notamment de plans conçus en amont et reproduits quel que soit le sujet. Si dans le cas présent, le plan périodique suivant pouvait s'avérer opérant, encore fallait-il être en mesure de ne pas réduire la première période (1975 à 1989) à la seule formation initiale (universitarisation des STAPS) et la seconde période (de 1989 à 2013) aux réformes de l'École et à la formation dispensée dans les IUFM puis ESPÉ et la troisième période (de 2013 à 2026) aux formations continues et permanente (AEEPS, EAFC, formations SNEP, FIL). Plus généralement, le jury invite les candidats à intégrer des exemples précis dont il convient de contextualiser leur existence.

3/ Mobilisation des références : pertinence et rigueur scientifique

La mobilisation des références constitue un appui indispensable à l'argumentation, à condition qu'elle soit menée avec rigueur et pertinence. Le jury souligne en effet que de nombreuses copies accumulent des références (auteurs, textes officiels, dates) sans véritablement les exploiter, ce qui donne une impression de savoir « plaqué » et peu maîtrisé. Or, une référence n'a de valeur que si elle est mise au service d'une démonstration. Il ne s'agit pas de citer pour citer, mais de montrer en quoi cette référence éclaire une idée, permet de comprendre une évolution ou vient appuyer un raisonnement. Cela implique de sélectionner des références « EPS » et « hors EPS » en lien direct avec le sujet, puis de les expliciter : que dit réellement l'auteur ou le texte mobilisé ? En quoi cela permet-il de répondre à la question posée ? Cette exigence de précision suppose également des citations rigoureusement identifiées (auteur, date, éventuellement contexte), afin de garantir la crédibilité du propos.

Les meilleures copies se distinguent ainsi par une utilisation ciblée et approfondie des références, souvent croisées avec des exemples concrets issus des pratiques professionnelles. Cette articulation entre savoirs théoriques, textes institutionnels et situations de terrain permet de renforcer la portée de l'argumentation et d'éviter un discours trop abstrait. À l'inverse, l'accumulation de références non analysées ou mal maîtrisées, affaiblit la démonstration et nuit à la clarté du propos. Il est donc essentiel de privilégier la qualité à la quantité, en mobilisant des références choisies, comprises et réellement intégrées dans le raisonnement.

Les candidats et candidates doivent privilégier l'analyse des textes de première main plutôt que de s'appuyer sur des ouvrages de synthèse ou des blogs, tout en sélectionnant avec rigueur les références véritablement pertinentes au regard de la spécificité du sujet. En définitive, l'un des écueils majeurs à éviter est le recours à un savoir plaqué, ou des connaissances génériques et stéréotypées sont mobilisées de manière systématique, indépendamment de la problématique posée. Pour être recevables, les références doivent être rigoureusement citées, mentionnant au minimum le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage ou de l'article, ainsi que l'année de publication. Une telle précision garantit la crédibilité du propos et témoigne d'une maîtrise authentique des sources convoquées.

4/ L'usage des abréviations et acronymes : rigueur et clarté avant tout

La qualité de l'écriture constitue un élément déterminant dans l'évaluation des copies, car elle conditionne directement la lisibilité et la compréhension du raisonnement. Le jury souligne que certaines productions sont pénalisées par une écriture imprécise, un usage excessif d'abréviations ou encore des phrases longues et complexes qui nuisent à la clarté du propos. Or, dans une épreuve où l'argumentation est centrale, il est essentiel que le correcteur puisse accéder facilement aux idées développées. Cela suppose d'adopter une écriture rigoureuse et précise, en privilégiant des phrases simples et structurées, un vocabulaire adapté et l'usage limité des acronymes. Même lorsqu'ils sont connus du champ professionnel, ces derniers doivent être employés avec parcimonie afin d'éviter toute ambiguïté. De manière générale, une idée doit être exprimée clairement, sans surcharge inutile, afin de rendre le raisonnement fluide et accessible.

Par ailleurs, la qualité formelle ne se limite pas à la syntaxe : elle inclut également l'orthographe, la ponctuation et la présentation globale de la copie. Une écriture soignée participe de la crédibilité du candidat et facilite le travail du correcteur. À l'inverse, une expression confuse ou approximative peut masquer la qualité d'une réflexion et donner une impression de manque de maîtrise.

5/ Place de la technique dissertative

La maîtrise de la technique dissertative constitue un attendu fondamental de l'épreuve, car elle conditionne la capacité du candidat à analyser, problématiser et discuter le sujet de manière pertinente. Le jury relève que, si les formes sont souvent respectées (introduction, parties, conclusion), le fond reste parfois insuffisamment maîtrisé : la citation est fréquemment paraphrasée sans être réellement interrogée, les termes du sujet sont juxtaposés plutôt qu'articulés, et la problématique demeure implicite ou peu engagée. Or, la dissertation attend une véritable mise en débat du sujet. Cela suppose d'abord une analyse fine de la citation, en définissant les notions clés, en identifiant les implicites et en mettant en évidence les tensions qu'elle soulève. Certains termes structurants comme ici « d'abord » et « autrement » doivent être interrogés en profondeur, car ils orientent le raisonnement et permettent de construire une réflexion hiérarchisée. Cette étape est essentielle pour formuler une problématique claire, qui ne se contente pas de reformuler le sujet, mais ouvre une véritable question à traiter.

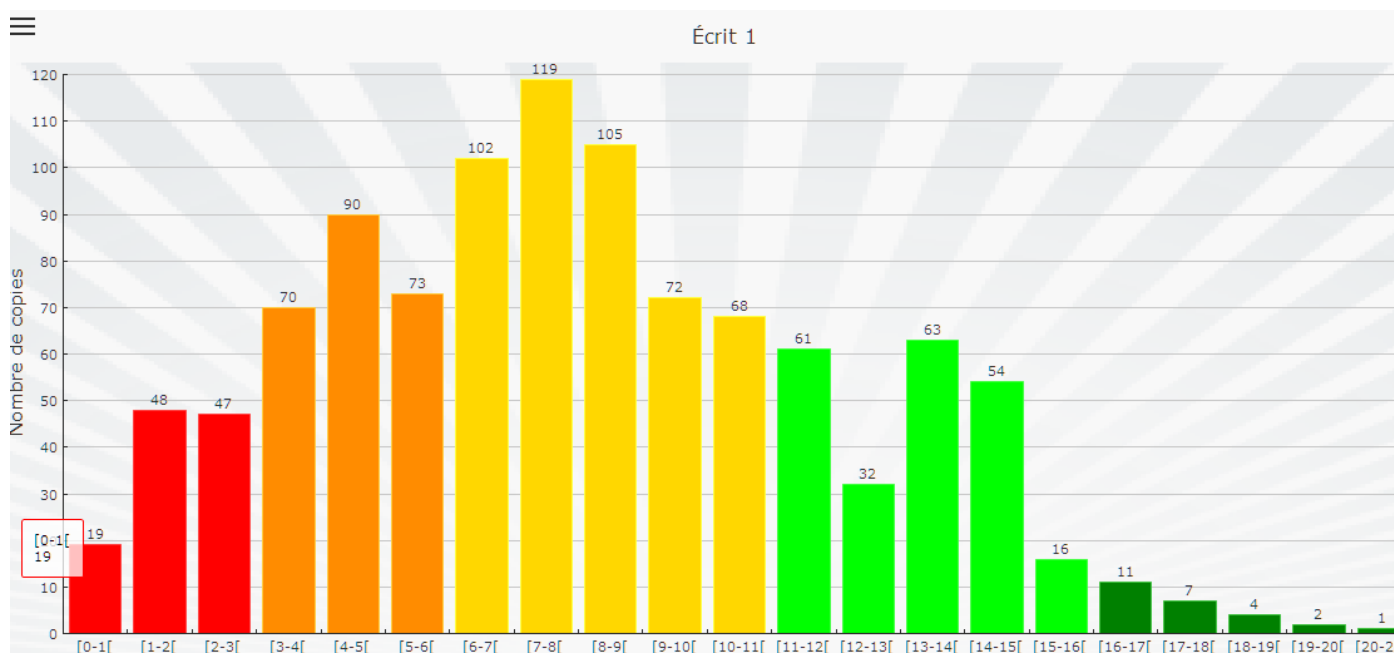
Ensuite, la technique dissertative implique de discuter le sujet tout au long du devoir. Discuter ne signifie pas simplement expliquer, mais confronter des points de vue, nuancer les propos, analyser les conditions de validité d'une affirmation et en montrer les limites. Les meilleures copies sont celles qui adoptent une posture réflexive, capable de montrer que les évolutions étudiées sont complexes, parfois contradictoires, et qu'elles produisent des effets différenciés selon les contextes.

Enfin, la cohérence d'ensemble du devoir est déterminante : la problématique doit guider le plan, chaque partie doit contribuer à y répondre, et la citation doit rester le fil conducteur de l'argumentation. Il ne s'agit donc pas d'appliquer mécaniquement une méthode, mais de mettre la technique dissertative au service d'une pensée construite, nuancée et engagée, capable de répondre avec précision à la question posée.

5. La répartition des notes 2026

Moyenne des notes :

Épreuve	Moyenne	Médiane	Ecart-Type
Écrit 1	7,72	7,5	3,99



Seconde épreuve d'admissibilité

Rappel de la nature de l'épreuve

L'épreuve consiste en une composition. Les sujets portent sur l'activité des enseignants et des élèves en éducation physique et sportive au service des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux de tous les élèves. Il est attendu des candidats qu'ils mobilisent des connaissances scientifiques, techniques, institutionnelles et professionnelles en relation avec un dossier qui présente un contexte d'enseignement-apprentissage. Ce dossier comporte au minimum des données relatives à un établissement scolaire du second degré et des données relatives à une classe. Il peut être enrichi d'autres documents d'appui (données statistiques, extraits d'articles, extraits de textes officiels, témoignages, etc.).

Durée : 6 heures, Coefficient : 3

Thèmes du programme :

- Les objectifs de santé et l'acquisition de techniques corporelles en EPS
- Le parcours de formation de l'élève en EPS et son évaluation
- Le développement des qualités physiques et des compétences en EPS
- Les stratégies d'intervention de l'enseignant d'EPS au service des transformations de tous les élèves

1. Le sujet de l'épreuve

Le premier enjeu de formation de l'éducation physique et sportive (EPS) est de développer la motricité des élèves et leur capacité à s'exprimer en utilisant leur corps.

En quoi et comment, l'enseignant d'EPS, dans le contexte d'établissement décrit en annexe, permet-il à tous les élèves de développer leur motricité et leur capacité à s'exprimer en utilisant leur corps ?

Vous illustrerez vos propositions en vous appuyant notamment sur la classe présentée en annexe, et sur au moins deux activités physiques sportives et artistiques (APSA), relevant de deux champs d'apprentissage différents, inscrites dans la programmation de l'établissement.

2. Les attendus de l'épreuve

Le sujet invitait le candidat à mettre en tension deux enjeux fondamentaux de l'EPS : le développement de la motricité des élèves et de la capacité à s'exprimer en utilisant le corps. Le candidat devait dépasser une lecture descriptive du sujet fondée sur du sens commun pour interroger les relations entre ces deux dimensions, en montrant en quoi elles peuvent se renforcer, se conditionner ou éventuellement entrer en tension selon les contextes d'enseignement.

Cette analyse suppose une définition précise des notions mobilisées (motricité, expression en utilisant son corps, développement, etc.), mais également une prise en compte des enjeux éducatifs associés, en appui sur les thèmes du programme qui constituent un cadre de référence essentiel pour structurer la réflexion. Ils doivent être mobilisés de manière pertinente, au service de l'analyse du sujet, et non comme des éléments plaqués.

Les connaissances relatives aux « *objectifs de santé et l'acquisition de techniques corporelles en EPS* » permettaient d'exploiter le sens attribué aux techniques corporelles enseignées afin de montrer par exemple l'imbrication des deux dimensions du sujet. Ce sens pouvait apparaître comme culturel, subjectif, efficace, expressif voire sanitaire. Il pouvait être relié aux champs d'apprentissage et/ou aux objectifs visés dans ces derniers.

Le thème sur « *les stratégies d'intervention de l'enseignant d'EPS au service des transformations de tous les élèves* » permettait au candidat de produire une réflexion professionnelle, contextualisée et argumentée sur l'activité de l'enseignant et des élèves au service des apprentissages, qui ne pouvait être dissociée du contexte fourni par le dossier pour construire une réflexion située, évitant ainsi toute réponse générique ou décontextualisée. Au regard du sujet, la mobilisation des théories de l'apprentissage moteur et de connaissances fines sur le contexte d'enseignement (éducation prioritaire, sections sportives scolaires) était une opportunité de justifier les stratégies d'intervention du candidat révélatrices de son expérience professionnelle. « Tous les élèves » présent dans le sujet et dans ce thème impliquaient en outre d'envisager des conditions d'enseignement-apprentissage inclusives.

Les thèmes du « *développement des qualités physiques et des compétences en EPS* » ainsi que « *le parcours de formation de l'élève en EPS et son évaluation* » permettaient au candidat d'intégrer une réflexion sur l'ensemble du parcours de formation de l'élève et de son évaluation, en montrant comment les apprentissages s'inscrivent dans une progression cohérente et comment leur évaluation peut être au service des progrès des élèves.

A ce titre, la mobilisation des connaissances scientifiques et institutionnelles ne vaut que dans la mesure où elle éclaire la compréhension du sujet et soutient l'argumentation. Cette posture implique également une capacité à articuler théorie et pratique, en mobilisant des connaissances de manière critique et contextualisée. Il s'agit en effet

moins de restituer des savoirs que de les utiliser pour éclairer une situation professionnelle et proposer des réponses adaptées.

Enfin, l'épreuve attend du candidat qu'il adopte une posture professionnelle affirmée. Cela suppose d'être capable de proposer des choix pédagogiques argumentés, de les discuter et d'en reconnaître les limites.

3. L'analyse du sujet

La compréhension du sujet supposait d'analyser sa structure et les notions principales qui le composent.

3.1. La structure du sujet

Le sujet imposait de mettre en relation prioritairement deux blocs : « développer leur motricité » et « développer leur capacité à s'exprimer en utilisant leur corps ». Cette mise en relation s'opérait à travers le rôle de l'enseignant d'EPS dans cet établissement (« en quoi et comment l'enseignant d'EPS...permet-il à tous les élèves »), dont les stratégies d'intervention et les mises en œuvre devaient permettre de répondre aux questions « en quoi » et « comment ». Cette intervention de l'enseignant pouvait être considérée par le candidat comme un troisième bloc source d'une discussion.

Contrairement aux sujets des deux années précédentes, aucune citation ne figurait en amont, mais la question reprenait la première des cinq compétences travaillées en permanence durant les différents cycles : « Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps » (programmes du collège, BO n°31 du 30 juillet 2020, du lycée, BO spécial n°4 du 29 avril 2010 et du BO spécial n°2 du 19 février 2009, du lycée professionnel **BO spécial n°2 du 19 février 2009**)

Les consignes accompagnant le sujet étaient classiques et s'inscrivaient dans une forme de continuité avec les années précédentes. L'adverbe « notamment » a été ajouté cette année afin de clarifier la commande et de s'assurer que les candidats ancrassent bien leurs propositions dans la classe de 5ème : « en vous appuyant notamment sur la classe présentée en annexe ». L'appui sur la classe de 5ème demeurait donc obligatoire, les données sur celle-ci présentaient à ce titre de nombreuses aspérités sur lesquelles s'ancrer pour répondre à la question. Toutefois, s'appuyer « notamment sur la classe présentée en annexe » et « sur au moins deux APSA (...) inscrites dans la programmation de l'établissement », laissait toujours la possibilité d'envisager des propositions à l'échelle du parcours de formation et de ne pas s'enfermer sur la seule classe de 5ème pour illustrer ses propos. La question en elle-même rappelait d'ailleurs cela : « dans le contexte d'établissement ».

3.2. Les notions du sujet

La compréhension du sujet reposait sur une analyse des notions qui le composaient : « développer leur motricité » et « développer leur capacité à s'exprimer en utilisant leur corps », qui étaient à éclairer dans le contexte singulier de cet établissement.

La notion de « développement » entendu comme un processus qui se déroule sur un temps long lié à l'apprentissage et à la croissance (transformations biologiques, maturatives et innées de l'individu depuis la conception jusqu'à l'âge adulte) pouvait renvoyer à deux logiques complémentaires :

- Quantitative : augmenter le panel d'objets incorporés (augmenter le nombre de techniques corporelles) ; produire des conduites motrices variées illustrant différents champs d'apprentissage. Par exemple, s'exprimer dans le duel en lutte en choisissant une technique adaptée parmi plusieurs maîtrisées pour amener l'adversaire au sol, en classe de 6ème dans le contexte proposé.
- Qualitative : améliorer la coordination motrice afférente à la passe dans des APSA du CA4. Par exemple, se démarquer par un appel de balle dans un espace libre pour exprimer sa disponibilité à recevoir le ballon à un instant t.

De plus, le sujet soulignait que l'enseignant « permet aux élèves de développer... ». Or, si l'enseignant « orchestre » des conditions, c'est bien l'élève qui se développe.

3.2.1. « développer leur motricité »

(a) D'un point de vue général

Le développement de la motricité, entendu à la fois comme un produit et un processus, pouvait être entendu comme :

- L'acquisition **et la diversification des coordinations motrices** (générales et spécifiques),
- L'efficacité, **la maîtrise et l'adaptabilité** de l'action motrice,
- La **disponibilité corporelle** de l'élève (postures, déplacements, dissociation segmentaire, tonicité...).

D'un point de vue du produit, elle correspond à l'ensemble des transformations durables et observables de la conduite motrice d'un individu, se traduisant par une capacité accrue à agir de manière efficace, adaptée et stable dans des situations motrices données. D'un point de vue du processus, l'apprentissage moteur est l'ensemble des mécanismes internes, progressifs et dynamiques par lesquels la pratique et l'expérience conduisent l'individu à transformer l'organisation, le contrôle et la régulation de son action motrice. En EPS, ces transformations s'opèrent sous les effets conjoints d'une pratique guidée, de régulations et d'interactions avec le milieu.

(b) dans le contexte

Les candidats pouvaient s'appuyer sur une diversité de besoins identifiés dans le contexte et particulièrement la classe support. Par exemple, le fait que trois groupes d'élèves soient caractérisés, dans la classe de 5ème, au regard de leurs qualités physiques « dix élèves de la classe (...) révèlent des aptitudes d'un très bon niveau dans les domaines de l'endurance, de la vitesse, de la force, de la souplesse et de la coordination motrice, leur permettant d'être à l'aise dans les apprentissages moteurs » (...) était une occasion de proposer un développement de la motricité adapté, priorisé au regard de certains profils d'élèves décrits dans l'APSA choisie. Il s'agissait aussi d'une occasion de montrer le transfert de ces qualités physiques entre APSA ou dans d'autres contextes, avec la mise en œuvre de techniques porteuses d'autres significations. Les difficultés liées à la gestion des ressources sur la durée pour 50 % de la classe était une opportunité d'investir des conditions d'apprentissage répétées, levier central de l'ensemble des théories de l'apprentissage moteur, dans des zones d'effort contextualisées et adaptées aux ressources des élèves. Les difficultés d'engagement face aux apprentissages pour une autre moitié de la classe étaient, par exemple, propices à la mobilisation de connaissances sur la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 2002) , le soutien du besoin de compétence pour des élèves « en difficulté » ou qui cherchent à « obtenir une bonne note », du besoin d'autonomie pour des élèves qui sont « peu dans l'analyse de leurs actions » et « manquent d'autonomie » ou encore le besoin de proximité sociale pour des élèves qui « révèlent des comportements individualistes ».

Les candidats pouvaient aussi s'emparer de certaines « variables didactiques » mentionnées dans le contexte de la classe de 5ème (« modalités de groupement, feed-back, critères de réussite, régulations [simplification et complexification de la tâche], nature de la situation [ludique, défi, aménagement du milieu, etc.] »). A noter qu'une simple description d'un dispositif d'enseignement ou l'appui sur des leviers permettant d'engager les élèves dans la pratique n'étaient pas suffisants pour démontrer le processus d'apprentissage des élèves. Il était attendu une nécessaire intervention de l'enseignant en phase avec les leviers de l'apprentissage moteur comme la répétition dans des contextes variés pour favoriser le transfert dans des contextes nouveaux (Schmidt R. A., 1993) ou la place donnée aux feed-back intrinsèques liés aux sensations ou aux feed-back extrinsèques proposés par l'enseignant, des pairs ou l'usage de la vidéo (Potdevin, P., 2010). De plus, il s'agissait de proposer des outils, en s'appuyant sur les traces élèves, pour leur permettre de réguler leur apprentissage. Ces traces élèves permettaient par exemple de voir que malgré la validation de certains critères liés à la motricité des coureurs en relais-vitesse, la cible et donc la performance n'était pas atteinte. Des hypothèses permettaient d'analyser ces traces élèves et de proposer des modifications des fiches adaptées au contexte et aux attendus de fin de cycle.

3.2.2. « développer leur capacité à s'exprimer en utilisant leur corps »

(a) D'un point de vue général

S'exprimer en utilisant leur corps pouvait être entendu comme un langage, un moyen de communiquer avec les autres, plus ou moins conscient et partagé. Ce langage corporel pouvait être signifiant culturellement, collectivement

et personnellement. S'exprimer en utilisant son corps devait être décliné et illustré dans différentes APSA et avec différentes intentions, sans se limiter au champ d'apprentissage 3. Ce corps expressif pouvait par exemple être catégorisé et décliné comme performant, adaptatif, créatif, coopératif, relayeur (qui relie aux autres par une motricité signifiante et partagée), frontière (qui sépare par une motricité singulière propre à un groupe social ou un individu) etc.

Il est à noter que « s'exprimer en utilisant son corps » ne pouvait être confondu avec « s'exprimer à propos de son corps ». Ainsi, les dispositifs s'appuyant sur des interactions entre les élèves et proposant à ceux-ci de s'exprimer à propos de leurs actions, de leurs ressentis au service de l'apprentissage moteur ne pouvaient suffire en tant que tel à répondre au deuxième bloc du sujet. Il était attendu pour cela que l'expression recherchée mobilise de manière directe la dimension corporelle de l'élève.

(b) Dans le contexte

Dans cette classe de 5ème avec deux tiers d'élèves qui « appréhendent avec difficulté la maîtrise du risque », le candidat pouvait proposer de sécuriser l'enseignement pour permettre l'expression de prises de risque subjectives. De plus, c'était aussi leur permettre de changer d'intention pour s'exprimer avec leur corps de façon responsable, de construire des comportements moteurs sécuritaires en réorientant les intentions sur la maîtrise plutôt que sur une implication de l'ego qui peut mettre en danger l'élève.

Par ailleurs, dans un contexte marqué par la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves (UPE2A, ULIS, sections sportives, non mixité...), ce langage corporel universel apparaissait comme un moyen privilégié pour favoriser un enseignement inclusif. Plus généralement, à l'adolescence, ce langage corporel universel et singulier représentait une opportunité de participer à la construction de l'identité personnelle et du vivre ensemble.

S'exprimer en utilisant son corps dans cette programmation pouvait se traduire par des élèves recherchant à surprendre le spectateur en arts du cirque par un exploit technique reconnu par tous, par une présence sur scène, par des mouvements inhabituels plus singuliers. En handball, l'élève pouvait signifier son intention d'appeler la balle (non porteur de balle) ou de prendre l'intervalle pour tirer (porteur de balle). En badminton, la maîtrise des coups techniques reconnus culturellement pour rompre le point pouvaient témoigner d'une capacité à s'exprimer en utilisant son corps à travers un projet de jeu en particulier, et d'être compris par l'enseignant, un observateur ou un coach.

3.3. L'articulation entre les deux blocs du sujet : le « développement de la motricité » et le « développement de la capacité à s'exprimer en utilisant son corps ». Les deux éléments se co-construisent, l'un se développe par et pour l'autre.

Le développement de la motricité renvoyait à l'acquisition et à la maîtrise de ressources, tandis que la capacité à s'exprimer en utilisant son corps sous-entendait un engagement des élèves dans une motricité porteuse de sens, d'intention et de communication. L'expression par le corps ne pouvait être envisagée sans une motricité suffisamment construite (prérequis), et inversement, le travail expressif donnait sens et finalité aux apprentissages moteurs (révélateurs de la motricité). La notion de technique corporelle (présente dans le programme de l'épreuve) qui pouvait être qualifiée de signifiante, était un moyen parmi d'autres d'articuler les deux blocs du sujet. Dans les propositions des candidats, le développement de la motricité devait être poursuivi autant que la capacité à s'exprimer avec son corps, comme le suggérait la conjonction de coordination « et » présente dans la question. Aussi, le candidat pouvait envisager différents types de relations entre les deux blocs :

Relation de réciprocité : Ici, le candidat pouvait faire le choix d'un sens de traitement prioritaire, à savoir privilégier le développement de la motricité afin de développer ensuite les capacités expressives du corps ou inversement, entrer par le développement de la capacité à mieux s'exprimer dans l'ADN d'un CA pour nourrir ensuite le développement de la motricité nécessaire.

Ainsi dans le premier cas, la motricité pouvait être vue comme « l'alphabet » du langage corporel : sans coordinations stabilisées, sans contrôle postural, sans maîtrise de l'espace, du temps et de l'énergie, l'élève ne peut pas réellement s'exprimer, il se contente seulement de « bouger ». Aussi, le développement de la motricité conditionne le développement des qualités expressives du corps. Par exemple, en danse, il apparaît nécessaire de développer une gestion fine du tonus musculaire afin de développer la variation d'intensité destinée à créer des effets sur le spectateur. Dans les activités collectives, maîtriser ses appuis, ses coordinations permet de s'exprimer avec son corps pour communiquer avec ses partenaires et adversaires dans le cadre d'un duel (feintes, appels de balle...). Dans le second cas, s'exprimer par le corps pouvait être perçu comme une exigence de lisibilité afin d'être compris par autrui (ou parfois de le tromper) ce qui conduit l'élève à devoir stabiliser ses gestes et enrichir son répertoire moteur : vouloir mieux s'exprimer dans un projet de jeu en badminton nécessite d'apprendre à varier les trajectoires en lien avec les intentions qui orientent ce projet ; vouloir s'exprimer à un meilleur niveau dans la réalisation d'un itinéraire en course d'orientation conduit à devoir apprendre à moduler sa vitesse au regard des caractéristiques variées du terrain etc.

Relation d'imbrication : les deux apparaissaient comme indissociables. Le développement de la motricité s'exprimait forcément dans un environnement, un contexte et était guidé par une intention. Cette relation impliquait une démarche d'enseignement où le développement de la motricité n'est jamais vide de sens et où le développement de la capacité à s'exprimer avec son corps n'est jamais pauvre techniquement. A titre d'exemple, en arts du cirque, lorsque les élèves découvrent un jonglage proposé par l'enseignant, ils sont déjà dans une intention, celle de la maîtrise d'une technique. Cette étape technique ne permet pas de proposer une autre intention, un autre message aux spectateurs. Lorsque ce jonglage est maîtrisé, ils peuvent jouer sur l'espace, le temps et l'énergie afin de proposer d'autres intentions. De la même manière, lorsqu'un élève improvise sur scène, il communique forcément au travers

d'une technique plus ou moins maîtrisée comme un passage au sol parce que sa balle est tombée, de gestes et de mimiques qui témoignent d'une assurance, de confiance en soi, ne permettant pas au spectateur de savoir si la chute de l'objet est volontaire ou non.

Le déterminant possessif « leur » apparaissait trois fois dans le sujet (« leur motricité » « leur capacité à s'exprimer en utilisant leur corps ») : ceci renforçait l'idée que les élèves devaient « s'approprier », devenir acteurs, auteurs de leurs apprentissages. L'idée de dévolution de l'enseignant vers l'élève, de responsabilisation, était donc sous-tendue par le sujet, ce qui renvoyait d'ailleurs tant à des enjeux institutionnels, qu'aux besoins des élèves dans ce contexte particulier :

- « 50% des élèves sont moins engagés dans les apprentissages moteurs nécessitant de la part de l'enseignant une veille importante pour les motiver »
- « Les élèves n'exploitent pas suffisamment les résultats de leurs actions pour réguler leurs apprentissages »

4. Les niveaux de production

Un outil d'évaluation a été élaboré pour caractériser, dans un premier temps, le niveau de mise en relation entre deux blocs : « développer leur motricité » et « développer (...) leur capacité à s'exprimer en utilisant leur corps » dans le contexte de l'établissement. Les productions ont été positionnées sur une échelle à 5 niveaux centrés sur la façon dont les candidats ont su articuler, démontrer voire discuter cette articulation dans le contexte présenté en annexe et « pour tous les élèves ». Dans chaque niveau était vérifié le niveau de définition et de déclinaison des deux blocs du sujet.

Dans un deuxième temps, les copies ont ensuite été positionnées en fonction d'un niveau de mise en œuvre dominant reflétant le « permettre à tous les élèves » présent dans l'intitulé du sujet. Ce niveau de mise en œuvre était spécifique pour chaque niveau de bandeau et prenait en compte les marqueurs suivants :

- des apprentissages moteurs identifiés, justifiés et adaptés au contexte.
- des conditions d'apprentissages identifiées, justifiées et adaptées au contexte. La proposition de contenus, critères qualitatifs et outils pour aider l'élève à progresser et le rendre acteur de ses apprentissages.

Par ailleurs, le niveau de différenciation pour « permettre à tous les élèves » voire la mise en œuvre d'un enseignement inclusif avec la prise en compte de besoins partagés et spécifiques des élèves de cette classe de 5ème, ont permis de discriminer les copies dans le niveau 4.

Enfin, dans un troisième temps, le niveau de prise en compte des traces d'élèves a permis de finaliser l'évaluation des productions selon trois niveaux, détaillés dans le point 5 de ce rapport de jury.

Une copie était déclassée d'un niveau si elle remplissait une ou plusieurs des conditions suivantes : le traitement d'un seul champ d'apprentissage, le traitement d'une seule APSA de la programmation. Une copie était classée en bas de niveau 1 si elle ne traitait d'aucune APSA de la programmation de l'établissement, entendu comme le programme d'APSA par niveau de cursus. De la même manière, elle était classée en bas de niveau 1, si elle ne s'appuyait pas du tout sur la classe de 5ème mentionnée dans le sujet. Ces déclassements ont concerné peu de productions. Dans l'ensemble, les consignes ont été respectées.

Enfin, un devoir inachevé (absence de conclusion et/ou absence d'une partie) était pénalisé, tout comme les copies contenant de nombreuses fautes d'orthographe ou de syntaxe.

4.1. Non recevable

À ce niveau de production, les candidats ne traitent pas le sujet. Ils n'abordent aucun mot-clé du sujet. Les productions limitées à une introduction ou un plan ont été placées dans ce niveau. Elles sont peu nombreuses.

4.2. Niveau 1

A ce niveau de production, le candidat effectue un traitement générique du sujet, parfois sans lien avec le contexte de l'établissement ou en répondant au contexte sans traiter le sujet. Les deux blocs du sujet ; « développer sa motricité » et « développer sa capacité à s'exprimer en utilisant son corps » sont occultés, parfois fusionnés ou juste évoqués très partiellement. Les conditions didactiques et pédagogiques sont génériques ou peu opérationnelles. Elles ne répondent pas au sujet ou au contexte.

La motricité et la capacité à s'exprimer en utilisant son corps sont simplement évoquées et parfois confondues l'une avec l'autre.

Les mises en œuvre sont inopérantes, parfois décontextualisées. Certaines copies racontent le contexte en délaissant le sujet.

Quelques extraits de copies illustrant ce niveau de production :

Le candidat annonce une partie sans mobiliser les blocs du sujet :

« Nous allons commencer par détailler la conception et la planification de la leçon en relais-vitesse faite par l'enseignant et adaptées à ce public. »

Le candidat évoque les termes du sujet et injecte une nouvelle notion. Dans l'extrait suivant la notion d'engagement prend le pas sur l'enjeu du sujet :

« Cette situation va permettre aux élèves de mobiliser leur motricité car, en cherchant le gain du match avec un score-parlant, tout à fait accessible, les élèves vont s'engager immédiatement. »

Le candidat décrit un dispositif pour faire apprendre ses élèves en reliant implicitement cette proposition aux enjeux du sujet. Dans l'extrait de partie suivant, le candidat répond sans traiter les enjeux de la question. Les blocs du sujet « développer sa motricité » et « développer sa capacité à s'exprimer en utilisant son corps » sont occultés.

« Ainsi nous avons tenté de démontrer que pour favoriser le développement des ressources énergétiques et la gestion de son effort, l'enseignant d'EPS doit placer ses élèves dans une situation de coopération et d'interdépendance pour susciter l'engagement et la persévérance d'un objectif commun »

4.3. Niveau 2

A ce niveau de production, le candidat traite partiellement le sujet et met en relation les termes de manière formelle. Les copies traitent les deux blocs du sujet séparément. Les liens entre eux restent artificiels ou présentés comme un allant de soi.

Le candidat théorise le sujet sans opérationnaliser explicitement les analyses menées qui restent annoncées et ne font pas l'objet d'une démonstration illustrée. Le « développement de la motricité » et le « développement de la capacité à s'exprimer en utilisant son corps » sont invoqués en début et fin de partie et traités formellement dans les mises en œuvre. Le candidat nomme des apprentissages qui soit restent flous soit ne sont pas reliés explicitement à des contenus.

La motricité est définie de façon globale avec des transformations motrices ou des comportements moteurs parfois listés.

La capacité à s'exprimer en utilisant son corps est évoquée dans plusieurs champs d'apprentissage sans être caractérisée. Certains candidats limitent la réflexion au champ d'apprentissage 3.

Les mises en œuvre restent globalement plaquées avec des choix partiellement justifiés voire génériques. A ce stade, la relation enseignant / apprenant reste globalement descendante.

Quelques extraits de copies illustrant ce niveau de production :

Dans cet extrait le candidat annonce de manière déclarative son projet de traitement dans lequel les blocs du sujet restent reliés artificiellement :

« Notre problématique sera de faire en sorte que les élèves s'engagent dans les apprentissages pour développer leur motricité et leur capacité à s'exprimer en utilisant leur corps au travers différents champs d'apprentissage pour permettre aux élèves de cette classe de cinquième d'acquérir des compétences liées aux différents domaines du socle commun selon leur particularité ».

Dans cet extrait la relation reste de l'ordre du déclaratif avec des apprentissages flous et imprécis :

« Nous tenterons de montrer que le travail collaboratif permet d'enrichir la motricité et permet de développer la capacité à s'exprimer avec le corps. (...) L'objectif de ces deux séances de validation est de connaître les ressources de chaque groupe dans les familles de cirque. La coopération est pour moi essentielle dans le développement de la motricité et la capacité à s'exprimer avec le corps. Ce travail en coopération permet de travailler le pôle émotionnel c'est-à-dire accepter le stress engendré par le regard des autres ou encore apprendre à maîtriser ses émotions (timidité, honte, peur...). Enfin le travail collaboratif englobe le pôle social car l'élève apprend à construire un bon rapport à soi et aux autres, il permet d'apprendre à communiquer avec son corps ou sa voix.

Le développement des collectifs apprenants permet en ce sens de développer sa motricité par la participation à un projet commun et l'élève apprend à s'exprimer en utilisant son corps, soit en choisissant d'exprimer un sentiment, une sensation soit pour montrer une intention corporelle vers la tâche à réaliser ».

Dans cette conclusion de partie, un dispositif est décrit et ses apports au traitement du sujet sont présentés comme des allant de soi. Le sujet est mobilisé en fin de partie de façon artificielle.

« Nous travaillons par petites boucles / grandes boucles, ce que nous venons de détailler finement. Ce format permet de développer la motricité des élèves et favorise leur capacité à s'exprimer en utilisant leurs corps. »

Dans cet extrait, la mise en relation des termes se réalise par juxtaposition de « motricité » et de « s'exprimer ». Ici, en une phrase la capacité à s'exprimer en utilisant son corps vient s'ajouter de façon superficielle :

« De plus nous mobiliserons une évaluation par capitalisation pour développer un engagement autodéterminé et leurs capacités réflexives afin que chacun développe la capacité à s'exprimer en utilisant son corps. »

4.4. Niveau 3

A ce niveau de production, le candidat parvient à articuler le développement « de la motricité » et « de la capacité à s'exprimer en utilisant son corps ». La démonstration de cette articulation s'appuie tant sur les connaissances théoriques que sur les illustrations, où le candidat met en œuvre une démarche d'enseignement-apprentissage contextualisée reposant sur des conditions explicitement annoncées.

Le développement est envisagé ici à la fois comme un produit ciblé (techniques corporelles significatives, ressources motrices...) et comme un processus auquel l'élève peut être associé. Il peut être envisagé à travers différents rôles sociaux.

Le développement de la motricité et de la capacité à s'exprimer avec son corps sont définis de manière différenciée et complémentaire et déclinés dans différents champs d'apprentissage, à travers des APSA variées.

Les mises en œuvre proposées à ce niveau sont de plus en plus différenciées et fonctionnelles. Elles révèlent des contenus d'enseignement, des critères qualitatifs et quantitatifs, des outils au service des apprentissages visés. Les choix réalisés par le candidat sont justifiés explicitement.

Quelques extraits illustrant ce niveau de production :

Dans cet extrait d'une introduction, la relation entre les deux blocs du sujet est caractérisée, envisagée de manière réciproque puis explicitée :

« La relation entre les deux termes précédemment définis est dialectique. Développer la motricité des élèves va leur permettre de s'exprimer avec plus de confiance en utilisant leur corps. Un élève qui renforce ses acquisitions techniques et physiques développe son sentiment de compétence, ce qui lui permet de s'engager plus facilement en osant s'exprimer en utilisant son corps. A l'inverse, un élève qui ose s'exprimer en utilisant son corps pourra d'autant plus facilement développer sa motricité grâce à la répétition induite, favorisant les apprentissages »

Dans cette annonce de partie, le candidat articule explicitement le développement « de la motricité » et « de la capacité à s'exprimer en utilisant son corps » de manière précise et contextualisée à l'APSA danse :

« L'objectif sera de montrer que la motricité en danse est un moyen d'expression et permet de mettre en évidence cette dialectique entre expression de soi et impression sur autrui. Nous veillerons à montrer que le passage d'un élève qui utilise une motricité usuelle à un élève qui utilise les différentes composantes du mouvement (temps, espace, énergie) se construit en collaboration, en coopération avec les autres, le regard du spectateur étant la pierre angulaire de notre analyse ».

Dans cet extrait d'illustration, le candidat envisage le développement de la motricité à travers l'acquisition d'une technique corporelle en handball dont il valorise l'utilisation dans la forme scolaire de pratique proposée. Cette technique est explicitement au service de l'expression d'informations utiles à l'équipe, en lien avec un rapport de force à faire basculer en sa faveur.

« Nous amplifions le score attribué au tir sans défenseur car il permet de cibler notre objet d'enseignement : le démarquage. Ce dernier est une technique corporelle à développer car elle permet de communiquer des informations par le corps à ses partenaires : « je suis libre » »

Dans cet extrait issu d'une illustration (le dispositif proposé a été détaillé en amont dans la copie), l'intervention de l'enseignant s'adresse à des élèves précis pour ensuite justifier des effets produits sur les deux termes clés du sujet avec une relation explicite.

« L'activité de l'enseignant est multiple. Il peut différencier en se rapprochant d'élèves particuliers (réexpliquer à un élève d'UPE2A) ou délivrer des feed-back "augmentés" (d'encouragement comme "allez, c'est bien !" ou descriptif comme "tu vois, là ta balle arrive bien au niveau des yeux !"). Ces feed-back différenciés améliorent la motricité

sensible, de coordination du circassien grâce à des capacités techniques de jonglage (lancer/rattrapé) ouvrant des portes pour une expression de plus en plus riche (et peut-être plus impressionnante pour le public). »

4.5. Niveau 4

A ce niveau de production, le candidat discute l'articulation entre tous les blocs et propose des alternatives dans le contexte. « Développer leur motricité » et « développer (...) leur capacité à s'exprimer en utilisant son corps » pouvaient être articulés de manière imbriquée, entendu comme indissociable mais toujours de manière explicite. Ici le développement de la motricité s'exprimait forcément dans un environnement, un contexte et était guidé par une intention. Les deux blocs pouvaient aussi être articulés en réciprocité c'est-à-dire privilégier le développement de la motricité afin de développer ensuite les capacités expressives du corps ou inversement. L'articulation est donc explicite tout au long de la copie et parfois discutée, priorisée au regard du contexte. De plus, le terme de développement est parfois discuté en lien avec des enjeux liés à l'inclusion, la prise de risque et la confiance en soi, la sédentarité (...) qui constituent des enjeux présents dans le contexte d'établissement.

Le développement de la motricité est envisagé de manière plurielle (enrichissement, modification...) dans les différents champs d'apprentissage, à plusieurs temporalités et échelles de l'EPL.

Le développement de la capacité à s'exprimer en utilisant son corps est envisagé de manière plurielle (personnelle, collective, culturelle...) dans les différents champs d'apprentissage (corps performant, adaptatif, expressif, coopératif, relayeur/frontière...).

Les mises en œuvre proposent des conditions d'enseignement-apprentissage de plus en plus inclusives, nuancées et étoffées. Il est entendu par inclusives qu'elles permettent à tous les élèves d'apprendre, de renforcer leur sentiment de compétence et d'inclusion par la prise en compte des besoins partagés et spécifiques des élèves.

Quelques extraits illustrant ce niveau de production :

Dans cet extrait qui correspond à une nuance-dépassement d'une illustration dans une partie, le candidat discute le sujet de manière contextualisée. La discussion porte tout d'abord sur le sens donné aux apprentissages par les élèves (représentations personnelles, culturelles et scolaires) limitant l'engagement et la capacité à s'exprimer en utilisant son corps. Dans un deuxième temps, le sujet est inversé prenant l'exemple d'un élève qui arriverait à s'exprimer en utilisant son corps sans pour autant développer sa motricité. Par ailleurs, des connaissances référencées et des traces élèves sont utilisées pour étayer l'argumentation. Enfin, à la fin du paragraphe, des mises en œuvre inclusives sont proposées en lien avec la conception universelle des apprentissages. Pour révéler un niveau 4, ces mises en œuvre doivent être, à plusieurs reprises dans le devoir, opérationnalisées dans une illustration contextualisée à une APSA :

« Or, le cadre de pratique inhérent aux champs d'apprentissage peut ne pas correspondre aux attentes et mobiles d'agir des élèves et constituer un obstacle à la capacité d'expression du corps. Ainsi, nos élèves de 5^{ème} qui s'auto-évaluent en arts du cirque (page 7) semblent reconnaître leur incapacité à effectuer des mouvements ayant deux énergies différentes, qui peut être liée à un obstacle affectif et social. Pour répondre à ces problématiques professionnelles fréquentes, il est donc primordial de favoriser leur sentiment de confiance (Duclos, Laporte, Ross, 2002) essentiel dans une période de construction identitaire où ils s'appuient sur leurs pairs (Psychologie de l'adolescence, Coslin, 2002).

A contrario, un élève peut être capable d'être désinhibé dans l'expression usuelle de son corps, sans pour autant entrer dans le développement d'une motricité adéquate pour tendre vers la compétence visée. Ceci est le cas pour nos élèves de 5^{ème} qui n'exploitent pas suffisamment les résultats de leurs actions pour réguler leurs apprentissages. Au regard de cette tension, il nous semble essentiel que les apprentissages visés soient signifiants, clairs, très accessibles pour mettre rapidement en réussite tous nos élèves. »

Dans cet extrait d'illustration en combiné athlétique pour la classe de 5ème projetée en classe de 3ème, le candidat propose une articulation du sujet avec un choix d'expression en utilisant son corps (se dépasser ou être régulier). Les mises en œuvre semblent inclusives car la forme de pratique propose du choix, de la flexibilité pour répondre à différents profils d'élèves. Par la suite, l'enseignant intervient auprès d'un élève « au niveau fragile » illustrant une réponse à un besoin spécifique relevant de difficultés ordinaires. Par ailleurs, dans cette copie, des mises en œuvre ont été proposées pour des besoins spécifiques relevant de difficultés extra-ordinaires comme les élèves disposant d'un PAP ou les élèves issus des dispositifs ULIS et UPE2A. Enfin, les mises en œuvre sont opérationnalisées par des critères qualitatifs pour les coureurs, les observateurs et les chronométreurs où les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage :

« Puis les élèves auront le choix de poursuivre soit un but de performance : courir ses tours à VMA+1 ou un but de maîtrise : courir ses trois tours en étant régulier entre ses trois tours à VMA. Une fiche est à disposition des élèves pour qu'ils puissent trouver leur temps à viser. Cela permettra à chaque élève de faire un choix d'expression préférentiel d'utilisation de son corps en EPS. Nous répondons ici à l'axe 1 du CA1 / domaine 1 du socle commun : « ajuster les vitesses, réguler ses efforts ». Les critères de réalisation seront de faire le moins de bruit possible au sol pour développer une foulée économique, d'utiliser ses bras pour fournir moins d'effort, d'adapter son allure en fonction des retours du chronométreur et du coach. Les élèves sont par groupe de trois : un coureur, un chronométreur et un coach. Cela travaille l'axe 3 du CA1/ domaine 3 du socle commun : « chronométrer, observer et conseiller ». Les critères de réalisation seront d'informer le coureur sur son allure pour le chronométreur et de valider la posture de tir pour le coach. (...)

Un élève au niveau fragile a voulu suivre ses camarades dans le but de performance, sauf que son chronométrateur lui crie « t'es en retard, va plus vite ». L'élève arrive sur le pas de tir complètement essoufflé et échoue sa volée de flèches. Nous intervenons alors pour que l'élève puisse tout de même développer sa motricité sans être essoufflé et ne pas le décourager dans l'expression de son utilisation du corps : nous n'ajustons alors pas son but mais le niveau de son but « OK, pour les deux prochains tours, tu passes sur un contrat à VMA ». ».

5. Les traces d'élèves et leur mobilisation

Les annexes présentaient des documents issus des recueils de données effectués in situ par les élèves de la classe support. Ces éléments permettaient de disposer d'éléments saillants révélateurs des prestations des élèves au plan quantitatif et qualitatif. L'exploitation de ces données permettait :

- De contextualiser les analyses du sujet en colorant son propos au regard de l'activité des élèves. Les choix effectués pouvaient alors trouver des justifications au sein de ces traces et plus généralement être formalisés à partir de ces traces. Par exemple le travail sur le « développement de la motricité » pouvait s'appuyer sur les relevés de la fiche en handball et cibler des objets d'apprentissage précis pour les élèves de la classe à partir des éléments jugés saillants. Ainsi pour certains candidats, l'approche de la cible était prioritairement à travailler et pour d'autres, l'efficacité du tir constituait le levier principal de progression motrice.
- De servir d'appui à l'illustration proposée en termes de processus et de choix de procédures d'enseignement. La nature des traces ouvrait des possibles quant aux outils proposés aux élèves et au degré de complexité qu'ils manipulent in situ. A ce titre les candidats pouvaient d'une part exploiter ces données présentées et d'autre part s'appuyer sur les supports en les modifiant sur le fond et sur la forme. L'enjeu consistait à proposer un outil porteur d'un gain d'efficacité pour opérationnaliser de manière explicite des apprentissages et des contenus formalisés et visés chez les élèves de la classe. A titre d'exemple les grilles de recueil de données ont été exploitées par certains candidats en relais-vitesse pour cibler un objet d'apprentissage par une réduction et/ou une modification des critères.

Différents niveaux d'utilisation de ces traces ont été repérés dans les copies :

Dans le premier niveau, les traces élèves étaient absentes ou simplement évoquées, comme l'illustre l'extrait suivant : *« Par ailleurs, nous outillerons nos spectateurs afin qu'ils fassent une analyse objective avec des critères précis comme c'est le cas sur le document p7 »*

Dans un deuxième niveau, les traces élèves étaient utilisées au travers d'une exploitation sans analyse ou au travers d'une analyse mais non suivie d'une exploitation, ce qu'illustre l'extrait suivant : *« De plus, ils ont un rapport difficile face à l'apprentissage (p6). Dans ce sens, et à l'analyse d'une trace écrite de badminton, nous trouvons que la fiche utilise des termes abstraits pour observer : « frappe le volant en dessous de la dernière côte flottante » (p8). En relais*

aussi, le juge de transmission est seul pour observer 5 critères différents. N'est-ce pas trop et inadapté à ce type de caractéristiques ? »

Enfin, dans un troisième niveau, les traces élèves étaient analysées et exploitées voire transformées pour en faire un outil au service du développement de la motricité et de la capacité à s'exprimer en utilisant son corps. L'extrait suivant illustre cela : *« Nous avons choisi le handball et particulièrement le hand à 4 car nous avons remarqué que même sous cette forme, seulement quatre élèves sur huit marquent sur les matchs. Dans l'équipe orange, deux n'ont jamais tiré. Ainsi, même avec un aménagement du score tous n'accèdent pas à la marque et donc ne sont pas en mesure de développer leur motricité et leur adresse. Nous allons formuler des hypothèses pour expliquer cela : peut-être que ceux qui manquent leur cible ont un problème d'adresse ou ne prennent pas les bons tirs. Ceux qui ne tirent pas sont peut-être mal placés ou leurs partenaires sont trop Individualistes. Dans tous les cas, il va falloir proposer certaines conditions qui vont permettre à tous d'atteindre la compétence « s'organiser collectivement pour se créer et finaliser une situation favorable de marque. Pour permettre à tous de développer leur adresse à travers la technique du tir et s'exprimer dans le duel, nous allons nous inspirer de la fiche proposée. [...] Notre grande boucle reprendra le score parlant mais sur le principe de la « dégringolade » (N. Terré, Des jeux pour apprendre, 2015) : Le premier but pour un élève vaut 100 pts, le deuxième rapporte 10 pts, et le troisième 1 pt. Nous pensons par ce biais remplacer le système des 1000 pts qui ne semble pas attractif pour les élèves ».*

6. Les conseils de préparation

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur différents points et formule quelques conseils de préparation en vue de la prochaine session. Ces recommandations reprennent des conseils de préparation du rapport de jury 2025. Elles concernent l'analyse du sujet, la composition de l'écrit, et les manières de se préparer à cette épreuve.

6.1. Recommandations concernant l'analyse du sujet

Concernant l'analyse du sujet, les conseils développés dans le rapport de jury 2025 restent d'actualité :

L'analyse du sujet constitue une étape déterminante, dans la mesure où elle conditionne la pertinence de l'ensemble du devoir. Il est attendu du candidat qu'il définisse avec rigueur chacun des termes du sujet, en évitant les approximations ou les citations plaquées. Les définitions ne doivent pas être seulement théoriques, mais déjà orientées vers une compréhension contextualisée et opératoire du sujet.

Au-delà de cette clarification initiale, le candidat doit identifier les tensions intrinsèques au sujet. En effet, le sujet proposé repose sur l'articulation de deux notions qu'il convient de mettre en relation. L'enjeu n'est pas de traiter ces éléments séparément, mais de montrer en quoi ils s'opposent, se complètent ou se conditionnent mutuellement. Cette mise en tension doit conduire à une problématisation explicite, qui ouvre sur différentes possibilités

d'interprétation et d'action en appui sur le contexte de l'établissement proposé. Au regard de ce sujet 2026, qui pouvait apparaître aux premiers abords comme facile, nous encourageons les candidats à ne pas se contenter d'une analyse de surface et à envisager, dans tous les cas de figure, la complexité du sujet par l'articulation des termes clefs. En ce sens, percevoir ce sujet comme étant simple à traiter, a conduit à tort certains candidats à décrire une leçon d'EPS sous couvert du fait qu'il s'agissait d'un lieu de développement de la motricité, passant ainsi à côté des enjeux réels du sujet.

De plus, l'analyse du sujet implique un véritable travail d'approfondissement. Le candidat doit interroger les enjeux éducatifs sous-jacents, envisager les limites des différentes approches possibles et s'assurer en permanence qu'il reste centré sur la question posée. Toute dérive vers des développements génériques ou plaqués constituent un écueil majeur. A ce titre, il est nécessaire de s'appuyer sur les offres et caractéristiques de l'établissement pour contextualiser sa réponse, en réalisant une analyse des éléments prélevés pour ne pas passer directement du constat à la solution. Cette démarche pouvait être menée notamment sur les traces élève ou en mobilisant les dispositifs présents dans l'établissement (sections sportives notamment). Il s'agit également de bien considérer les atouts du contexte et non uniquement les difficultés ou les obstacles.

Enfin, les nuances et dépassements proposés à la suite d'une illustration sont souvent des occasions de discuter le sujet de façon concrète, révélant un haut niveau de production.

6.2. Recommandations concernant la composition de l'écrit

La composition de l'écrit doit refléter une pensée structurée, cohérente et orientée vers la résolution du problème posé. L'introduction doit être concise et efficace : elle pose les définitions essentielles, met en évidence les tensions du sujet et débouche sur une problématique claire, sans s'attarder sur des considérations générales inutiles. Pour autant, l'introduction reste, pour l'ensemble des candidats, la partie la plus argumentée, de l'ensemble du devoir.

Le développement constitue le cœur de la démonstration. Il doit être organisé autour d'un fil conducteur explicite, avec des liens réguliers au sujet afin de garantir la cohérence de l'ensemble. Les mises en œuvre proposées occupent une place centrale : elles doivent être complètes, réalistes et véritablement professionnelles. Chaque situation doit préciser les objectifs visés, les contenus d'enseignement, les critères de réussite, les modalités d'évaluation, les formes de différenciation et les perspectives d'évolution.

Une attention particulière est portée à l'explicitation des apprentissages. Les candidats sont encouragés à répondre à la question : « qu'apprend l'élève ? ». Cela implique de décrire les transformations motrices attendues, les repères mobilisés et les indicateurs de réussite observables. Par ailleurs, l'activité de l'enseignant doit être clairement identifiée, en précisant ses interventions, leurs justifications et leurs effets sur les élèves.

La démarche argumentative attendue repose sur la capacité à discuter, nuancer et prendre position, plutôt que sur une simple restitution de connaissances. Enfin, la conclusion doit apporter une réponse explicite à la problématique, ce qui suppose une gestion du temps rigoureuse pour éviter qu'elle ne soit négligée. L'ensemble doit être rédigé dans un style clair, avec des phrases structurées et une expression soignée.

Enfin, dans la continuité des précédents rapports de jury, il est rappelé l'importance de développer davantage les propositions à l'échelle de l'établissement ou dans différentes temporalités du parcours de formation des élèves. Beaucoup de copies restreignent encore ces propositions plus « larges » à une simple évocation en fin de partie et parfois sans lien avec le sujet. A titre d'exemple sur ce sujet : prolonger le développement de la motricité et de la capacité à s'exprimer en utilisant son corps à l'association sportive, sans que les apprentissages et les conditions d'apprentissage ne soient nommées dans ce contexte du sport scolaire. A l'inverse, les meilleures copies réussissent à élargir leur proposition à d'autres contextes de l'établissement, en montrant comment les caractéristiques du public accueilli en leur sein peut avoir un impact sur les objectifs liés au développement de la motricité et de la capacité des élèves à s'exprimer avec leur corps. A titre d'exemple sur ce sujet : montrer en quoi le public plus spécialisé de la section sportive handball amène un niveau d'opposition plus élevé nécessitant le développement d'une plus grande variété de techniques de tir (en appui, en suspension, au travers) et de passes (à rebond, dans le dos pour un décalage, à l'aile, au pivot à travers la défense...) pour s'exprimer en lien avec la prise d'un intervalle qui fera basculer le rapport de force.

6.3. Recommandations concernant la préparation à cette épreuve

La préparation à l'épreuve doit s'inscrire dans une logique active et réflexive. Il est essentiel de s'entraîner régulièrement à l'analyse de sujets afin de développer la capacité à identifier rapidement les tensions et à construire une problématique pertinente. Ce travail peut être enrichi par des exercices oraux de discussion et d'argumentation, permettant de renforcer la posture critique et la prise de position.

L'entraînement à décrire des mises en œuvre constitue également un levier essentiel. Il s'agit de construire des situations complètes, réalistes et progressives, en veillant à leur cohérence avec le sujet et le contexte de l'établissement proposé. Ce travail doit s'accompagner d'une réflexion sur l'articulation entre théorie et pratique, les références n'étant mobilisées que dans la mesure où elles éclairent réellement l'analyse. Ainsi, les références convoquées tiennent encore parfois lieu « d'étiquette » en bout de phrase. Le jury rappelle que les références scientifiques et didactiques évoquées doivent être maîtrisées et explicitées pour permettre un éclairage fonctionnel, une réelle démonstration des propositions. Au regard du sujet 2026, le jury a parfois été surpris de n'identifier que peu de connaissances sur les théories de l'apprentissage moteur. De la même manière, l'appui sur des exemples issus de la littérature professionnelle demeure un aspect important de la préparation à cette épreuve, à condition de s'approprier vraiment ces propositions afin de les adapter au contexte qui accompagne le sujet.

Par ailleurs, un effort particulier doit être porté sur les contenus d'enseignement. Les candidats doivent s'exercer à formuler précisément les apprentissages visés, en identifiant les transformations motrices attendues et les repères mobilisés par les élèves. Cette exigence implique de dépasser une approche centrée sur les dispositifs pour aller vers une véritable réflexion sur les processus d'apprentissage. De plus, le jury rappelle la nécessité de renforcer ses connaissances sur la prise en compte de la diversité des élèves. Certaines mises en œuvre se révélaient parfois stigmatisantes et/ou discriminantes pour des élèves du contexte (par exemple, les filles et les garçons, les deux élèves en surpoids, les élèves issus des dispositifs ULIS et UPE2A...).

Le jury invite également les candidats à travailler en profondeur l'opérationnalisation de leur travail d'analyse du sujet. Il s'agit de donner une dimension pragmatique et réaliste au travail théorique mené sur les blocs du sujet. Cette étape s'avère incontournable pour rendre efficaces les propositions émises. Une réflexion et une formalisation régulière du travail de terrain semble essentielles pour ritualiser ce processus. De plus, le jury conseille aux candidats de s'entraîner à analyser les outils proposés réellement aux élèves en EPS pour accompagner leur progression. Ce travail peut être mené sur des outils vierges ou des outils complétés par des élèves impliquant une interprétation et des propositions d'intervention.

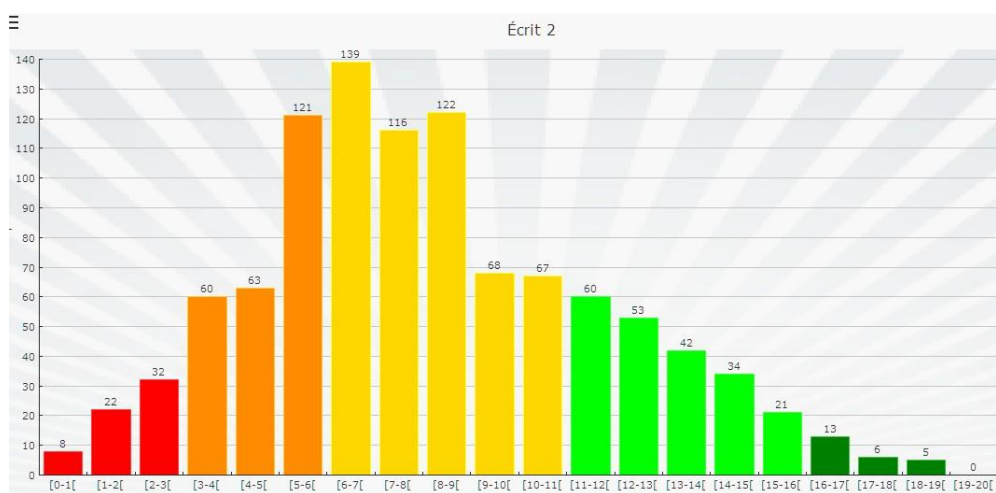
Enfin, la préparation doit intégrer des mises en situation proches des conditions réelles de l'épreuve, afin de travailler la gestion du temps, l'équilibre des parties et la capacité à mener un devoir à son terme. Une vigilance particulière doit être accordée à l'évitement des écueils classiques, tels que les développements préfabriqués, les exemples plaqués ou le manque d'explicitation des apprentissages. Le jury conseille ainsi aux candidats d'approfondir ses connaissances pédagogiques et didactiques de l'enseignement des APSA pour faire face à des programmations variées.

5. La répartition des notes 2026

A insérer

Épreuve	Moyenne	Médiane	Ecart-Type
Écrit 2	7,99	7,5	3,6

E2 : répartition des notes



Première épreuve d'admission

Ce rapport, inscrit dans le cadre des évolutions mises en œuvre à partir de la session 2025, vise à préciser les attendus de la première épreuve d'admission. Il met notamment en lumière la capacité des candidats à concevoir et présenter une leçon d'EPS à destination d'élèves du second degré, au service d'acquisitions motrices, en lien étroit avec des priorités éducatives clairement identifiées

1. Les enjeux et attentes de l'épreuve

1.1. Le cadre général de l'épreuve

Le cadre de l'épreuve s'inscrit conformément au programme du concours :

Durée de la préparation : 5 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien avec le jury : 60 minutes

Coefficient 4

L'épreuve consiste en la présentation d'une leçon d'éducation physique et sportive à destination d'une classe du second degré, inscrite dans un contexte d'établissement précisément défini. À cet effet, le candidat dispose, durant son temps de préparation, d'un dossier numérique, composé d'un nombre limité de pages (9 pages) accompagnées éventuellement d'annexes, décrivant les caractéristiques du contexte d'intervention, ainsi que d'un support vidéo illustrant des extraits de pratique des élèves de la classe concernée. À partir de ces éléments, il lui appartient de concevoir et de présenter une leçon inscrite dans la séquence d'enseignement proposée, en s'appuyant sur une activité physique, sportive ou artistique (APSA) relevant du programme limitatif du concours.

1.2. La question

En 2026, la question posée est restée identique à celle de 2025 :

« Vous présenterez et justifierez la leçon d'EPS n° ... sur ... d'une durée de ... minutes pour les élèves du (collège / lycée général et technologique / lycée professionnel) ... de la classe de ... dans la séquence d'enseignement s'appuyant sur l'APSA Vous vous appuyerez sur des données prélevées dans l'enregistrement vidéo et le dossier fournis. ».

La question s'accompagnait d'une information portant sur l'effectif d'élèves constituant le groupe classe ainsi que d'éventuelles précisions apportées par le jury sur les conditions d'enseignement.

2. L'exposé et l'entretien

Au cours de leur exposé, les candidats sont tenus de sélectionner un ou plusieurs courts extraits de la vidéo (d'une durée indicative de 30 secondes), qu'ils jugent significatifs des caractéristiques motrices des élèves de la classe et sur lesquels ils fondent, en particulier, leurs choix d'acquisitions motrices visées.

Au cours de l'entretien, le candidat est invité à expliciter et à justifier ses choix didactiques et pédagogiques en prenant appui sur le contexte de l'établissement, tel qu'il est éclairé par le dossier et la vidéo. Son expérience professionnelle, complétée de connaissances scientifiques, techniques, professionnelles et institutionnelles, permettent d'étayer et de justifier les propositions avancées.

Le candidat est amené, par ailleurs, à témoigner de sa capacité à faire vivre les priorités éducatives définies pour sa leçon et à les inscrire dans un parcours de formation. Il est invité à porter un regard critique sur ses propositions et à les situer, à plus ou moins long terme, dans un cadre éducatif plus large.

2.1. L'exposé

Dans la continuité de la session 2025, il est attendu du candidat qu'il présente, au cours de son exposé, une leçon inscrite dans un contexte précisément caractérisé. Celle-ci doit s'appuyer sur des données significatives issues du dossier et du support vidéo, et mobiliser un cadre d'analyse explicite permettant d'étayer les choix didactiques et pédagogiques retenus. La leçon proposée vise des acquisitions motrices clairement identifiées, articulées à des priorités éducatives ciblées et adaptées aux caractéristiques des élèves de la classe. Elle prend appui sur les leçons antérieures et s'inscrit en cohérence avec les programmes en vigueur, tout en intégrant les différents projets du contexte d'établissement (projet d'établissement, projet EPS, association sportive et projet de classe).

Les meilleurs candidats se distinguent par leur capacité à proposer une leçon qui repose sur une analyse rigoureuse et problématisée du contexte d'intervention. Ils mobilisent un cadre d'analyse explicite qui structure leur réflexion et fonde leurs choix.

Leur exposé témoigne d'une lecture fine et croisée des données : ils exploitent à la fois les éléments du dossier et les extraits vidéo pour accéder à une compréhension précise de l'activité réelle des élèves. La vidéo devient un véritable outil d'analyse, et non un simple support illustratif. Elle leur permet d'identifier des conduites motrices caractéristiques, de repérer des obstacles d'apprentissage, de formuler des hypothèses explicatives, et de dégager des priorités d'enseignement pertinentes. Ces candidats parviennent à dépasser une approche descriptive pour poser le « déjà-là » des élèves, en identifiant à la fois leurs difficultés et leurs ressources. Ils s'appuient sur ces éléments pour définir des visées de transformation explicites, notamment sur le plan moteur, qui structurent l'ensemble de la leçon. Leurs choix didactiques et pédagogiques sont clairement justifiés, en lien direct avec l'analyse produite. La leçon présentée se caractérise par une forte cohérence interne : les objectifs, les contenus, les modalités d'intervention et les dispositifs proposés sont articulés, cohérents et permettent de faire la démonstration de transformations effectives des élèves de la classe.

Enfin, les meilleurs candidats inscrivent leur leçon dans une perspective plus large, en la concevant dans le cadre de la séquence d'enseignement, en respectant les attendus des programmes, et en prenant en compte les projets du contexte d'établissement (projet EPS, projet d'établissement, association sportive, etc.). Leurs propositions apparaissent ainsi situées, pertinentes et professionnelles.

Les candidats les plus en difficulté peinent à construire une leçon véritablement fondée sur une analyse du contexte d'intervention. Leur exposé reste souvent marqué par une approche descriptive et juxtaposée, sans réelle cohérence d'ensemble. L'exploitation des données du dossier et de la vidéo est superficielle. Les éléments sont mentionnés mais peu analysés, et la vidéo est utilisée de manière illustrative, sans permettre une compréhension approfondie de l'activité, notamment motrice, des élèves. Les profils proposés restent schématiques, souvent réduits à une typologie sommaire, sans problématisation ni lien avec des enjeux d'apprentissage précis. L'analyse produite est fréquemment partielle ou « en creux », centrée sur les « manques » des élèves, sans identification de leurs ressources ni de leurs acquis. En conséquence, les propositions didactiques et pédagogiques apparaissent déconnectées du contexte. Elles reposent souvent sur des dispositifs standardisés, « prêts à l'emploi », voire « plaqués », qui ne prennent pas en compte les besoins spécifiques des élèves de la classe. La leçon est alors pilotée par une représentation générique de l'activité support, plutôt que par une analyse contextualisée des apprentissages à viser. Les justifications des choix sont peu étayées, et ne s'appuient pas suffisamment sur des données significatives. La leçon manque de cohérence interne. Les acquisitions visées, notamment motrices, restent incidentes, insuffisamment identifiées voire absentes.

Enfin, ces candidats ne parviennent pas à inscrire leurs propositions dans une vision plus large : les liens avec les leçons antérieures, les programmes et les projets de l'établissement restent insuffisants, voire absents.

2.2. L'entretien

Dans la continuité de l'exposé, l'entretien s'organise autour de trois champs de questionnement visant à apprécier les compétences professionnelles du candidat : sa démarche de conception de la leçon, la pertinence des mises en œuvre proposées, leur opérationnalisation et les modalités d'intervention retenues, ainsi que l'inscription de son activité à l'échelle de l'établissement.

Tout au long des échanges, il est attendu du candidat qu'il puisse attester d'un niveau de réflexivité, mobilisant son expérience professionnelle, pour enrichir et justifier son propos, discuter ses propositions, tout en s'appuyant sur des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et institutionnelles suffisamment maîtrisées.

2.2.1 Conception de la leçon : genèse, identification des acquisitions visées et justification des choix opérés

Lors de l'entretien, il est attendu du candidat qu'il puisse retracer la genèse de ses choix pédagogiques et didactiques, en s'appuyant notamment sur le dossier et les extraits choisis de la vidéo. Le candidat est invité à mobiliser et exploiter un cadre d'analyse permettant d'observer, de lire, d'interpréter et de comprendre l'activité, notamment motrice, des élèves de la classe. Il est par ailleurs attendu qu'il puisse justifier les orientations retenues et les priorités éducatives définies pour la leçon.

Les meilleurs candidats se distinguent par leur capacité à ancrer solidement leur leçon dans une analyse fine du contexte. Ils mobilisent les éléments du dossier et de la vidéo pour construire une lecture précise de l'activité des élèves, en identifiant des profils différenciés (moteur, méthodologique, social). Leur propos articule clairement les étapes du cadre d'analyse : ils décrivent des observables pertinents, formulent des hypothèses explicatives étayées, en s'appuyant sur le champ des ressources, puis en déduisent des axes de transformation cohérents, en particulier d'un point de vue des acquisitions motrices.

Leur conception de la leçon s'inscrit dans une logique de continuité ou de rupture assumée avec les leçons précédentes, et s'appuie explicitement sur les programmes en vigueur et les priorités de l'équipe pédagogique de l'établissement. Les acquisitions visées sont contextualisées, priorisées et réalistes, en lien avec les besoins identifiés des élèves de la classe. Les choix didactiques et pédagogiques sont justifiés avec précision, en présentant et explicitant, le cas échéant, les alternatives possibles, témoignant d'un recul et d'une expertise professionnelle.

Les candidats anticipent l'évaluation de leurs choix en définissant des indicateurs précis de réussite et de progrès, permettant d'objectiver l'efficacité des mises en œuvre proposées.

Les candidats plus en difficulté proposent souvent une conception peu contextualisée. L'analyse reste descriptive ou superficielle, sans véritable exploitation des données pouvant être prélevées dans la vidéo ou le dossier. Les profils d'élèves sont peu ou mal identifiés, et les acquisitions visées apparaissent génériques, peu priorisées ou déconnectées des besoins réels des élèves de la classe. Les choix sont rarement justifiés : ils relèvent davantage d'habitudes de fonctionnement ou de prescriptions implicites que d'une réflexion construite.

2.2.2 Mise en œuvre de la leçon : « faire vivre » la leçon et démontrer l'activité d'apprentissage des élèves

L'entretien donne l'opportunité au candidat de pouvoir « faire vivre » la leçon proposée en mettant en avant l'opérationnalisation de sa démarche d'enseignement et de ses modalités d'intervention ; ceci afin de faire concrètement la démonstration d'une activité d'apprentissage des élèves de la classe.

Les meilleurs candidats présentent des mises en œuvre caractérisées par une forte cohérence interne (fil rouge). L'enchaînement des situations, leur nature, leur temporalité et leur articulation (échauffement, situations d'apprentissage, bilans) sont pensés en lien direct avec les transformations visées et les acquisitions motrices recherchées. Ils explicitent précisément comment les dispositifs mis en œuvre et leurs modalités d'intervention et de régulation font apprendre et progresser tous les élèves de la classe (aménagements matériels, humains et spatiaux, régulations apportées, consignes ciblées, outils mis à disposition des élèves...). Ils montrent une compréhension fine du processus d'apprentissage, en évoquant les ressources mobilisées par les élèves, la charge de travail ou encore les stratégies développées. Les mises en œuvre sont précises et opérationnelles. L'intervention de l'enseignant est pensée comme active, régulatrice et adaptative, s'appuyant sur des modalités de guidage et d'étayage ajustées aux indicateurs observés. Les meilleurs candidats valorisent la place de l'élève, à travers les interactions, les rôles assumés et les démarches d'auto-évaluation, ainsi qu'une différenciation effective en fonction des profils. Ils se montrent

également capables d'anticiper les comportements attendus et de définir des indicateurs de réussite et de progrès pertinents, attestant des apprentissages et des progrès réellement réalisés par les élèves.

Les candidats plus fragiles décrivent souvent des mises en œuvre juxtaposées plutôt que structurées. Les situations sont présentées sans lien explicite avec les acquisitions visées. Les dispositifs restent flous ou peu opérationnels, et les modalités concrètes d'apprentissage des élèves ne sont pas clairement explicitées. La différenciation est évoquée de manière superficielle, sans réelle traduction dans les situations proposées.

2.2.3 Prolongement de la leçon : évolution des acquisitions et inscription dans une séquence et un contexte élargi

Le candidat est invité à envisager et à analyser les prolongements de la leçon proposée, tant à l'échelle de la séquence d'enseignement que du parcours de formation de l'élève, tout en explicitant son positionnement en tant qu'acteur pleinement inscrit dans le fonctionnement de l'établissement support du dossier.

Les meilleurs candidats adoptent une vision dynamique et prospective. Ils explicitent les acquisitions construites au cours de la leçon et envisagent leur évolution à court, moyen et long terme. Ils inscrivent leur réflexion à l'échelle de la séquence, en proposant des pistes de prolongement, d'approfondissement ou de réinvestissement, ainsi que des modalités d'évaluation cohérentes.

Ils se positionnent, par ailleurs, à une échelle plus large, en tant qu'acteur au sein de l'établissement, en articulant leur action à des enjeux éducatifs plus transversaux repérés dans le contexte d'intervention. Ils évoquent et exploitent des instances, des dispositifs, impulsent d'éventuels projets et développent des partenariats, tout en s'appuyant sur des indicateurs d'efficacité. Ces candidats adoptent une posture réflexive en portant un regard critique argumenté concernant leurs choix (limites, nuances, ajustements possibles). Ils mobilisent leur expérience professionnelle de manière pertinente et stratégique et s'appuient sur des connaissances variées et maîtrisées.

À l'inverse, les candidats plus en difficulté restent centrés sur la leçon, perçue comme isolée, sans réelle projection. Les prolongements sont peu développés, génériques ou déconnectés de l'analyse initiale. L'évolution des acquisitions n'est pas réellement pensée et les propositions d'évaluation manquent de cohérence. Les candidats restent en difficulté pour amorcer une réflexion sur les limites de la leçon présentée, même de manière succincte.

Le positionnement professionnel reste réduit : les liens avec le contexte de l'établissement, les projets ou les partenaires sont rarement évoqués, ou de manière très superficielle. La réflexion portée ne permet pas de situer l'action de l'enseignant dans un cadre éducatif plus large.

3. Le bandeau d'évaluation et son illustration

Comme en 2025, les prestations des candidats sont évaluées en référence à un bandeau d'évaluation structuré autour de deux échelles d'intervention : la classe (attendu 1) et l'établissement (attendu 2), pour lesquelles 4 niveaux de prestation sont envisagés. Un niveau « non recevable » (NR) est par ailleurs notifié.

À l'issue de l'épreuve (exposé puis entretien), le jury positionne la prestation du candidat dans un des niveaux identifiés puis affine son évaluation à partir de descripteurs intra-niveaux. La note finale est déterminée à l'aide de deux curseurs appréciant la variété, la pertinence et la maîtrise des connaissances (professionnelles, institutionnelles, scientifiques et culturelles) pour fonder ses propositions ainsi que les qualités du candidat pour communiquer de manière claire tout en restant à l'écoute du jury, l'invitant à entrer dans un dialogue professionnel.

Agrégation interne - ORAL 1 - SESSION 2026			Courseurs	Dans l'établissement
Niveau 4	LE CANDIDAT PROPOSE UNE LECON EFFICACE ET EQUITABLE			
	<u>Dans la classe</u> - Mises en œuvre adaptées aux besoins des élèves, fondées sur des choix hiérarchisés et au service de transformations plurielles effectives pour les différents profils identifiés - Conception, Intervention de l'enseignant, évaluation et projection - Mises en œuvre adaptées aux élèves, fondées sur des choix priorités au service de transformations motrices effectives pour les différents profils identifiés - Conception, Intervention de l'enseignant, évaluation et projection		Capacité du candidat à - Communiquer (dialogue, réflexivité et nuance) - Exploiter des connaissances pertinentes et variées (professionnels, scientifiques, institutionnelles, culturelles)	<u>Dans le contexte de l'établissement</u> Enseignant « ressource »
Niveau 3	LE CANDIDAT PROPOSE UNE LECON FONCTIONNELLE ET DIFFERENCIEE			
	<u>Dans la classe</u> - Mises en œuvre différenciées pour la classe, fondées sur des choix cohérents au service de transformations plurielles, effectives, pour au moins un des profils identifiés - Conception, Intervention de l'enseignant, évaluation et projection - Mises en œuvre différenciées pour la classe, fondées sur des choix justifiés au service de transformations motrices effectives pour au moins un des profils identifiés - Conception, Intervention de l'enseignant, évaluation et projection		Capacité du candidat à - Communiquer (structuration, écoute et alternative) - Exploiter des connaissances maitrisées et variées (professionnels, scientifiques, institutionnelles, culturelles)	<u>Dans le contexte de l'établissement</u> Enseignant « acteur »
Niveau 2	LE CANDIDAT PROPOSE UNE LECON CONTEXTUALISEE POUR LA CLASSE			
	<u>Dans la classe</u> - Mises en œuvre parfois différenciées, fondées sur des choix partiellement justifiés qui induisent des transformations incidentes pour des élèves de la classe - Conception, Intervention de l'enseignant, évaluation et projection - Mises en œuvre communes à tous les élèves, fondées sur des choix génériques en lien avec des transformations annoncées - Conception, Intervention de l'enseignant, évaluation et projection		Capacité du candidat à - Communiquer (clarté, écoute et interaction) - S'appuyer sur des connaissances issues de différents champs (professionnels, scientifiques, institutionnelles, culturelles)	<u>Dans le contexte de l'établissement</u> Enseignant qui s'appuie sur les dispositifs de l'établissement
Niveau 1	LE CANDIDAT PROPOSE UNE LECON PLAQUEE, DECONTEXTUALISEE			
	<u>Dans la classe</u> - Mises en œuvre évoquées et décontextualisées (part importante d'implicite) - Conception, Intervention de l'enseignant, évaluation et projection		Capacité du candidat à - Communiquer (clarté, écoute et interaction) - Exprimer quelques connaissances	<u>Dans le contexte de l'établissement</u> Enseignant qui se limite au champ de l'EPS indépendamment des dispositifs de l'établissement
Nv NR	Propositions qui révèlent des manquements manifestes d'un point de vue déontologique ou sécuritaire, une posture en décalage avec celle attendue chez un agent de la fonction publique.			

3.1. L'attendu 1 : l'enseignant dans la classe, conception, intervention de l'enseignant, évaluation et projection

Niveau non recevable : « Les propositions du candidat relèvent de manquements manifestes d'un point de vue déontologique ou sécuritaire, une posture en décalage avec celle attendue chez un agent de la fonction publique »

Le candidat relevant de ce niveau formule des propositions susceptibles de compromettre l'intégrité physique ou psychologique des élèves. L'adoption d'une posture contraire à l'éthique professionnelle et aux valeurs de la République relève également de ce niveau.

Niveau 1 : « Le candidat propose une leçon plaquée et décontextualisée »

Le candidat relevant de ce niveau propose une leçon qui ne répond pas au contexte mentionné dans le sujet.

S'agissant de la conception, les propositions ne sont pas ancrées dans le contexte de l'établissement ni de la classe. Par exemple, *dans un établissement élitiste marqué par des situations de stress liées à l'évaluation, les propositions d'un candidat se fondent sur une compétition entre élèves sur l'ensemble de la leçon*. La décontextualisation peut aussi se situer au niveau du champ d'apprentissage. Ainsi, *en savoir nager, malgré un questionnement répété sur les enjeux du champ d'apprentissage n°2, un candidat persiste dans une approche centrée uniquement sur la poussée murale et la glisse dorsale, sans intégrer les dimensions de choix ou d'adaptation au milieu*.

Le candidat de ce niveau ne propose pas de cadre d'analyse ou un cadre d'analyse plaqué qui reste inopérant. Il n'est ni relié aux observables de la vidéo, ni utilisé pour orienter les choix didactiques. Le cadre est cité mais non mobilisé pour lire l'activité des élèves. La lecture de la motricité est très limitée ou erronée. Le candidat peine à identifier des indicateurs précis sur l'activité des élèves. Il reste sur des généralités ou des diagnostics très partiels. Par exemple, *en badminton, le candidat centre son propos uniquement sur les intentions de jeu sans aborder les acquisitions motrices envisageables pour les concrétiser*. Certains candidats se cantonnent uniquement à des éléments méthodologiques et sociaux, occultant la dimension motrice.

Les prestations du niveau 1 peuvent également se caractériser par une reproduction de la leçon filmée sans réelle modification. Le candidat reprend les situations du dossier ou de la vidéo à l'identique, sans adaptation ni progression. Par exemple, *en natation, en classe de Terminale, il reconduit exactement l'échauffement, les exercices de coulée et la situation de référence (3x50 m) observés dans la vidéo. Il ne propose pas d'évolution, de régulation ni de justification sur ce choix de continuité totale*. La leçon est plaquée et sans intention didactique nouvelle.

S'agissant des mises en œuvre, le candidat met les élèves en activité mais reste absent du dispositif. Il ne précise pas son activité d'enseignement ni les gestes professionnels pour faire progresser les élèves. Il indique, par exemple, *mettre les élèves en autonomie et prendre du recul pour observer, sans préciser les régulations, les critères d'observation ni ses interventions*. Certaines propositions limitent les apprentissages et peuvent même être contre-productives. Par exemple, *en escalade, demander aux élèves de grimper en moulinette alors que la démarche d'enseignement est centrée sur la grimpe en tête sans qu'il n'y ait d'obstacles affectifs*, révèle une incohérence au regard du contexte. Par ailleurs, *en badminton, simplifier excessivement les critères d'observation pour des élèves pourtant capables de s'en emparer*, conduit à réduire les exigences et limiter les apprentissages.

Dans d'autres prestations, les mises en œuvre sont seulement évoquées. Une part importante d'implicite demeure. Le candidat peine à clarifier les éléments structurants des situations proposées : *dans une situation en arts du cirque, le candidat évoque des verbes d'action mais les consignes données aux élèves restent floues en termes de buts visés, de structuration matérielle et temporelle*.

S'agissant de l'évaluation des acquisitions et des projections, le candidat propose un bilan global non exploité. Par exemple, il annonce que « *les élèves ont appris par la répétition* », sans apporter davantage de précision. Il ne projette pas la suite des apprentissages visés.

Niveau 2 : « Le candidat propose une leçon contextualisée pour la classe »

Le candidat situé dans ce niveau propose une leçon contextualisée pour la classe. La prestation témoigne de la volonté de prendre en compte le contexte de l'établissement et les caractéristiques des élèves de la classe. Le candidat

s'appuie sur l'analyse du dossier et de la vidéo pour construire sa leçon. Les acquisitions visées et les intentions éducatives sont annoncées. Toutefois, les choix opérés demeurent souvent génériques ou partiellement justifiés, les liens entre les acquisitions visées et les profils des élèves repérés restant encore superficiels.

Les mises en œuvre sont communes à tous les élèves ou parfois différenciées. Elles ne permettent pas de réelles transformations chez les élèves ou induisent des transformations incidentes. Les situations reposent sur l'idée que la tâche par elle-même, produit les transformations attendues, sans explicitation des contenus d'enseignement ni des modalités de régulation. L'activité de l'enseignant est alors essentiellement centrée sur l'organisation. Par exemple, *en Arts du cirque pour une classe de 2^e année CAP fleuriste, un candidat propose une intention autour du jonglage avec des objets évoquant l'univers professionnel des élèves (fleurs, vases...)*. Si la proposition est contextualisée, aucun contenu d'enseignement précis ne vient soutenir la transformation motrice d'expressivité recherchée dans les jonglages des élèves.

S'agissant de la conception, le candidat utilise un cadre d'analyse et définit des acquisitions à minima motrices pour les élèves identifiés dans la vidéo. Certains parviennent à repérer avec pertinence des profils différenciés chez les élèves, sans que ceux-ci ne donnent lieu à des acquisitions clairement distinctes. La différenciation annoncée demeure alors partielle, voire superficielle. Les contenus d'enseignement restent proches d'un groupe à l'autre. Par exemple, *en escalade, un candidat distingue deux profils d'élèves, mais les acquisitions visées demeurent semblables « pousser sur la jambe » / « déplacer le bassin pour pousser sur la jambe »*. Les prestations sont souvent marquées par des effets d'annonce qui ne se traduisent pas en contenus d'enseignement effectifs. Le candidat formule des intentions pertinentes telles que la construction de repères, le développement de l'autonomie ou la formation d'un élève partenaire, sans préciser les acquisitions attendues, les indicateurs d'observation ou les modalités d'intervention de l'enseignant. Ainsi, *en natation de vitesse, un candidat vise la construction de repères pour mieux gérer la vitesse ou la propulsion, sans expliciter les contenus à construire ni les indicateurs à observer*. De même, *l'intention de former un élève « partenaire réflexif » se limite parfois au chronométrage ou au remplissage d'une fiche, sans explicitation des éléments à observer, verbaliser ou réguler*.

S'agissant des mises en œuvre, les dispositifs proposés ne permettent pas d'atteindre les transformations visées. Par exemple, *en relais-vitesse pour une classe de 5^e, un candidat distingue un profil devant construire des repères spatiaux et un autre devant les affiner. Cependant, il propose une situation commune pour les deux groupes évoluant indépendamment de l'activité des élèves*. Ou encore, *dans une leçon de natation, un candidat propose une situation où les élèves doivent réaliser 10 x 15 secondes de nage avec pour objectif d'aller le plus loin possible*. Si la situation est cohérente au regard des transformations visées, aucune régulation ne permet de transformer de manière effective l'activité des élèves. Les interventions de l'enseignant demeurent centrées sur la mise en activité des élèves, sans que le pilotage des apprentissages ne soit explicité. Le candidat décrit l'organisation des situations, mais peine à préciser ses interventions pour accompagner les transformations motrices. Par exemple, *en savoir nager, un candidat propose un parcours avec plusieurs obstacles à franchir sous l'eau. Il se limite à demander aux élèves « de mettre la tête sous l'eau », sans aborder les repères tels que l'orientation de la tête pour créer la bascule, l'orientation des surfaces propulsives, la respiration...* En basket-ball, *pour une classe de 5^e rencontrant des difficultés à coopérer, un candidat met en place un fonctionnement en équipes ou par clubs* estimant que ces organisations suffisent à engager des transformations.

S'agissant de l'évaluation des acquisitions et des projections, le candidat dresse un bilan descriptif de ce que les élèves ont réalisé durant la leçon ou un bilan très formel relatif aux acquisitions annoncées. Par exemple, *en step, il indique dans son bilan que « les élèves ont appris à s'entraîner grâce à des paramètres énergétiques »*. Des perspectives globales sont données pour les leçons suivantes.

Niveau 3 : « Le candidat propose une leçon fonctionnelle et différenciée »

Le candidat situé dans ce niveau propose une leçon différenciée pour la classe dont les choix et les mises en œuvre permettent à au moins un des profils d'élèves identifiés par le candidat d'apprendre et de se transformer à minima sur le plan moteur. Plusieurs marqueurs sont révélateurs de ce niveau.

S'agissant de la conception, le candidat sélectionne des éléments saillants et cohérents au sein des différents projets pour problématiser et contextualiser son intervention. A titre d'exemple, *un candidat énonce prioriser, pour une classe dont le niveau de sédentarité est important, l'axe 2 du projet EPS relatif à la gestion de sa vie physique pour « ailleurs et plus tard »*. Par ailleurs, le candidat exploite son cadre d'analyse avec précision pour définir des acquisitions différenciées au regard des profils d'élèves qu'il a lui-même identifiés. Par exemple, *en course de haies, un candidat oriente son regard sur la création de la vitesse mais également sur son maintien à travers le nombre d'appuis inter-obstacles, l'amplitude et la fréquence des appuis ainsi que sur la distance d'attaque et de reprise derrière la haie*. Ces indicateurs font émerger des caractéristiques hétérogènes (*un profil « sauteurs » et un profil « franchisseurs »*) que le candidat interprète afin de proposer des pistes de transformation différenciées.

S'agissant des mises en œuvre, elles sont différenciées et permettent par les diverses interventions de l'enseignant d'envisager des transformations effectives pour au moins un des profils identifiés par le candidat. Par exemple, *après avoir réalisé une course de 30 m haies avec des lattes au sol avant la haie, les élèves additionnent leur temps et leur indice technique. À l'appui du score obtenu, l'enseignant accompagne ses élèves dans le choix d'un atelier adapté. Pour le profil « sauteurs » rencontrant un obstacle affectif, l'enseignant aménage un dispositif en plaçant des cartons sur les haies afin de matérialiser l'obstacle à franchir. Des repères relatifs à la distance d'attaque, au placement du genou et du pied sont donnés par l'enseignant aux élèves*. Si les aménagements matériels, les répétitions et les régulations sont cohérents au regard de ce profil identifié, le candidat ne fait pas la démonstration que le second profil se transforme également. Les meilleurs candidats de ce niveau articulent les dimensions méthodologiques et sociales au service de la motricité. Par exemple, *un candidat démontre que les élèves parviennent à analyser des données quantitatives pour orienter leur pratique motrice*.

Concernant l'évaluation des acquisitions et les projections, le candidat prélève, pendant la leçon, des informations cohérentes au regard des comportements des élèves qu'il a identifiés à la vidéo. Par exemple, *il identifie la distance d'attaque, la hauteur du centre de gravité, la distance de reprise derrière la haie, l'action des bras, l'amplitude entre les deux appuis après la haie et cible des contenus adaptés aux informations prélevées*. A la fin de la situation ou de la leçon, il est en mesure d'évaluer la nature des apprentissages et d'envisager des perspectives différenciées.

Niveau 4 : « Le candidat propose une leçon efficace et équitable »

Le candidat relevant de ce niveau propose une leçon efficace et équitable pour la classe à partir de choix pertinents et de mises en œuvre adaptées permettant des transformations effectives a minima sur le plan moteur pour les différents profils qu'il a lui-même identifiés. Plusieurs marqueurs sont révélateurs de ce niveau.

S'agissant de la conception, le cadre d'analyse est construit à partir de l'activité des élèves de la vidéo et de l'APSA support. Il permet d'avoir une lecture contextualisée des besoins des élèves pour prioriser un objet d'enseignement pour tous. Par exemple, *en relais-vitesse, un candidat propose de cibler comme objet d'enseignement « l'efficacité dans la zone optimale de transmission (zone verte) »*. Il opère, au sein de ce thème commun, un choix pertinent en mobilisant des observables tels que les repères de départ du receveur, l'orientation des appuis, l'orientation des épaules, l'orientation du regard, la durée de la transmission (nombre d'appuis) pour différencier les acquisitions visées pour les différents profils identifiés dans la classe. Ce cadre d'analyse structure l'ensemble de la proposition du candidat tout au long de l'exposé ainsi qu'au cours de l'entretien autour d'indicateurs ciblés.

S'agissant des mises en œuvre, le candidat cible, dès l'échauffement et tout au long de la leçon, cette « zone verte » témoignant d'une démarche priorisant un objet d'enseignement. Il favorise la continuité des apprentissages grâce à une cohérence globale de la leçon. Il indique qu'il prélève des informations ciblées au regard de son cadre d'analyse et adaptées aux différents profils tout au long de la leçon pour réguler les apprentissages. Par exemple, *il repère, chez les élèves du profil « receveur mal orienté », une orientation des épaules, des appuis et du regard vers le donneur situé en arrière. Il propose un aménagement de l'espace à l'aide d'un plot de chantier que ces élèves doivent toucher avec la main pour contraindre leur posture de départ vers l'avant. Cette variable spatiale est accompagnée de régulations de l'enseignant pour favoriser les acquisitions : « fixe ton regard vers la marque en orientant tes appuis et tes épaules dans le sens de la course »*. Pour le profil le plus avancé, le candidat annonce qu'il cible son observation sur le maintien de la vitesse dans la « zone verte » et qu'il contraint les coureurs à travers une transmission sur un nombre d'appuis limités. Il renforce cette variable en énonçant des consignes sur la position du bras du receveur au

moment du « Hop ! ». Les interventions de l'enseignant sont expliquées par le candidat au regard de différentes hypothèses (affective, informationnelle, cognitive...) en fonction des profils identifiés mais également au sein d'un même profil. Ses interventions permettent des régulations singulières.

Les meilleurs candidats parviennent à articuler les dimensions méthodologiques et sociales au service de la motricité, envisagées à plusieurs niveaux : à travers des rôles sociaux mais aussi via l'exploitation d'outils de recueil de données. Par exemple, *en course de relais-vitesse, le candidat met en place des rôles d'observateurs et de chronomètres situés dans des zones spécifiques pour guider l'activité de tous les élèves. Ces rôles constituent de véritables objets d'enseignement, le candidat en présente explicitement les acquisitions attendues. Par ailleurs, il conçoit et utilise des outils pertinents au regard des caractéristiques des élèves. Ces dimensions s'opérationnalisent à travers l'activité motrice des élèves. Le candidat prend également en compte la singularité des élèves UPE2A présents dans la classe en accompagnant les interactions verbales au service des acquisitions motrices et éducatives. Une fiche leur est proposée avec des schémas illustrant les mots clés de la leçon du jour.*

S'agissant de l'évaluation des acquisitions et des projections, le candidat, lors du bilan, invite ses élèves à verbaliser les apprentissages du jour en cohérence avec les indicateurs ciblés tout au long de la leçon (*par exemple le respect de la zone de transmission, le code de communication et les postures*). Il réalise un bilan étayé et pluriel avant d'envisager des perspectives pertinentes et différenciées à l'échelle du parcours de formation.

3.2. L'attendu 2 : l'enseignant dans le contexte de l'établissement

Cet attendu est évalué tout au long de l'épreuve.

Niveau non recevable : « *Les propositions du candidat relèvent de manquements manifestes d'un point de vue déontologique ou sécuritaire, une posture en décalage avec celle attendue chez un agent de la fonction publique* »

Le niveau non recevable se caractérise par des manquements répétés et confirmés tout au long de l'épreuve au regard d'aspects déontologiques, contraires à l'éthique et aux valeurs de la République que doit incarner tout agent de la fonction publique, ou relevant de problématiques sécuritaires.

Niveau 1 : « *Le candidat se limite au champ de l'EPS indépendamment des dispositifs de l'établissement* »

Dans ce niveau, les propositions du candidat se limitent au champ de l'EPS indépendamment des dispositifs existant au sein de l'établissement. Le candidat décrit les actions menées dans son propre établissement et non dans celui présenté dans le dossier. Ses propositions sont décontextualisées. Aux questions posées l'invitant à élargir sa réflexion en dehors de la discipline, celui-ci reste sur des propositions en EPS.

Par exemple en collège, *un candidat aborde la liaison école-collège. Lorsqu'il est questionné sur sa contribution possible, il se limite à son expérience au cours de laquelle les élèves de l'école élémentaire sont invités à participer au cross du collège ou en se contentant de propos tels que « c'est intéressant... » sans pour autant parvenir à proposer des mises en œuvre concrètes.*

Dans un autre contexte, au sein d'un établissement engagé dans un projet autour du bien-être et du climat scolaire, *un candidat reste centré sur sa leçon et propose uniquement des contenus en EPS, sans faire de lien explicite avec les actions existantes au sein de l'établissement. Il évoque vaguement un travail sur la gestion de l'effort et la récupération, sans l'articuler au parcours éducatif de santé pourtant développé dans l'établissement. Le candidat s'appuie sur ce qu'il met en place dans son propre contexte d'exercice sans l'adapter ni le justifier au regard de la situation proposée.*

Niveau 2 : « *Le candidat s'appuie sur les dispositifs de l'établissement* »

Dans ce niveau, le candidat prend appui sur les dispositifs présents dans l'établissement pour justifier ses propositions. Il repère et sélectionne des axes caractéristiques du contexte, puis établit des liens avec ses priorités éducatives et quelques leviers dans sa démarche de conception de la leçon. Il éprouve cependant des difficultés à dépasser les intentions pour les acter dans ses mises en œuvre. Il se positionne dans la continuité des choix de l'équipe éducative de l'établissement. Questionné sur les différents dispositifs, le candidat expose leur plus-value pour l'établissement sans aller au-delà pour évoquer des pistes nouvelles. A titre d'exemple, dans un établissement ayant mis en place un projet de tutorat entre élèves, un candidat indique *qu'il pourrait s'appuyer sur ce dispositif en sollicitant des élèves tuteurs pour aider leurs camarades en EPS et dans les autres disciplines. Il mentionne cette initiative sans préciser les objectifs visés, les modalités concrètes, les étapes éventuelles dans l'accompagnement des élèves.* Ou encore, en lycée, un candidat repère des actions tournées vers une éducation au développement durable comme élément saillant dans le dossier. Lorsqu'il est questionné sur le sujet, il évoque des enjeux génériques sans formuler d'actions concrètes pour cet établissement, restant sur des intentions éducatives sur un mode déclaratif.

Niveau 3 : « Le candidat est acteur au sein de l'établissement »

Le candidat relevant de ce niveau cible des axes et/ou des actions de l'établissement qui lui semblent pertinents au sein du contexte en les articulant à des priorités éducatives pour sa leçon et la classe. Il contribue à faire évoluer des projets, dispositifs et actions au sein de l'établissement tout en envisageant des perspectives et des limites. Il utilise son expérience professionnelle pour asseoir des évolutions des dispositifs existants ou un élargissement des actions en place. Le candidat identifie plusieurs dispositifs spécifiques et parvient également à pointer les conditions de leur mise en œuvre.

A titre d'exemple, un candidat cible le renforcement de la liaison école-collège comme axe prioritaire pour l'établissement étudié. Il précise que cette liaison est pertinente pour la classe en évoquant et justifiant des pistes opérationnelles. Il se positionne en qualité d'acteur de ce contexte à travers la proposition d'échanges de pratiques avec les enseignants du 1^{er} degré au travers du conseil école-collège. Il souligne que cette liaison est l'occasion de favoriser la continuité des apprentissages et de renforcer la confiance des élèves à leur arrivée au collège. Ou encore, un candidat démontre comment en tant qu'enseignant il participe à l'évolution d'un projet autour du bien-être et de l'engagement des élèves en lien avec le parcours éducatif de santé de l'établissement. Il envisage la mise en place de temps courts de récupération, de relaxation et de recentrage au cours de la journée, articulés avec la vie scolaire et certaines disciplines. Il propose un déploiement progressif du dispositif, en expérimentant d'abord sur des classes ciblées, puis sur un niveau de classe. Il identifie toutefois des limites, notamment l'adhésion des équipes, la contrainte des emplois du temps et la nécessité de coordonner les actions pour assurer leur cohérence.

Niveau 4 : « Le candidat est un personnel ressource au sein de l'établissement »

À l'appui d'indicateurs, le candidat de ce niveau impulse des actions au service des élèves de l'établissement. Sa capacité à initier des projets et à fédérer une équipe apporte une plus-value à l'établissement. Le recours à des indicateurs variés lui permet de mettre en perspective les enjeux spécifiques de sa leçon et de situer sa contribution à plusieurs échelles, dans des espaces et temporalités différents. Il repère des dispositifs pertinents et impulse de nouveaux projets en les opérationnalisant au sein du contexte d'intervention tout en précisant leurs conditions de mise en œuvre.

Par exemple, un candidat priorise la liaison école-collège comme élément saillant du contexte. Il parvient à s'appuyer sur celui-ci pour justifier ses propositions. Lorsqu'il est questionné, il exploite des indicateurs prélevés dans le dossier, comme par exemple les résultats des évaluations des aptitudes physiques des élèves à l'entrée en 6e. Ces indicateurs sont des arguments justifiant cette centration sur la mise en place d'un parcours éducatif de santé dans sa dimension inter-degré, qu'il parvient à opérationnaliser au travers d'actions concrètes. Il envisage une approche multi-partenariale tout en se montrant lucide quant à la complexité de la mise en œuvre et nuance ses propos.

Le candidat est capable de planifier les étapes qui permettent l'opérationnalisation de ses propositions, y compris les phases de réflexion et de concertation. Par exemple, un candidat propose d'élargir les choix d'orientation post Bac dans le cadre du continuum de formation Bac-3/Bac+3 et de mettre en place l'enseignement de spécialité EPPCS au

sein de l'établissement en démontrant sa plus-value. Il est capable de détailler les étapes nécessaires à cette mise en œuvre, partant d'une analyse du contexte, de temps de concertation avec l'équipe pédagogique, avant d'envisager les démarches administratives et de préciser les orientations du projet pédagogique. Ses propositions mettent en synergie les différents acteurs de la communauté éducative et initient la construction de partenariats, prenant appui sur des éléments du contexte et sur son expérience professionnelle.

Ou encore, dans le cadre du parcours éducatif citoyen, le candidat propose de prolonger le travail engagé en sauvetage aquatique au cours des séquences d'enseignement en EPS, dans le cadre de l'opération « vacances apprenantes » en envisageant une formation aux gestes qui sauvent au service d'un enjeu utilitaire de santé publique, prenant appui sur le développement de partenariats.

À ce niveau, le candidat parvient à définir des indicateurs lui permettant d'évaluer ses propositions afin de lui permettre d'envisager, le cas échéant, leur évolution et d'éventuelles adaptations et alternatives.

3.3. L'exposé et l'entretien : conseils de préparation

3.3.1 Constats et conseils du jury autour de l'exposé

▪ Constats relatifs à l'exploitation du cadre d'analyse et choix des extraits vidéo :

Lors de leur exposé, la plupart des candidats mobilisent un cadre d'analyse pour concevoir la leçon et définir les acquisitions visées. Pour autant, celui-ci reste peu exploité lors de la leçon et gagnerait à être davantage réinvesti pour gagner en cohérence. Une telle mise en relation permet de mieux visualiser le lien entre les observations initiales et les transformations concrètes visées chez les élèves. Le cadre est en effet un élément structurant de l'analyse et de la régulation de l'activité de l'élève en situation.

L'utilisation d'extraits issus de la vidéo est désormais systématique chez les candidats et sert de point d'appui à la conception de la leçon. Pour autant, le ciblage d'extraits pertinents et représentatifs des besoins des élèves reste perfectible. Trop souvent, les candidats se cantonnent à une description factuelle des comportements au lieu de proposer une analyse fondée sur des hypothèses et interprétations explicatives des obstacles qui peuvent être rencontrés. Le jury a également regretté une approche qui demeure « en creux » chez certains candidats, centrée sur les manques des élèves, au détriment d'une identification des acquis déjà mobilisables pour construire les transformations visées.

Conseils du jury :

- S'appuyer sur un cadre d'analyse structurant et contextualisé pour prioriser des acquisitions au regard d'éléments saillants du contexte.
- Utiliser ce cadre comme un fil conducteur, en prenant appui sur les éléments de la vidéo à différents moments de l'exposé, afin de garantir une communication structurée et une cohérence globale.
- Prendre appui sur ce que les élèves savent déjà faire pour construire une analyse en « bosses », faire des hypothèses et identifier des transformations visées.
- Faire des choix prioritaires et justifiés tout en soumettant des alternatives qui permettent d'illustrer une vision d'ensemble avec un spectre de possibles.

▪ Constats relatifs à la conception et aux mises en œuvre de la leçon :

La leçon conçue s'appuie régulièrement sur les propositions de la leçon précédente. Pour autant, si celles-ci constituent un point d'ancrage fort pour concevoir une leçon contextualisée, elles ont parfois été reproduites à l'identique. En effet, s'inscrire dans une continuité pédagogique doit s'accompagner d'une évolution perceptible au bénéfice des apprentissages des élèves et doit se justifier au regard des objectifs poursuivis. Les prestations les moins abouties ont également eu tendance à éluder certaines parties du dossier voire à révéler des incohérences dans la prise en compte des éléments saillants du contexte d'exercice.

La place de la leçon au sein de la séquence et du parcours de formation est souvent peu considérée par les candidats alors qu'elle constitue un élément essentiel pour argumenter ses choix. Le constat est globalement similaire en entrant au cœur de la leçon où la place de chaque situation n'est que partiellement réfléchie par les candidats. En ce sens, l'échauffement est souvent traité succinctement au détriment de sa compréhension globale et de sa cohérence vis-à-vis de l'objectif de la leçon poursuivi. Peu de candidats parviennent à proposer une mise en œuvre intelligible et articulée de l'ensemble de la leçon.

Le jury constate également que les candidats qui atteignent le meilleur niveau de prestation, sont ceux dont les mises en œuvre sont adaptées aux besoins des élèves, fondées sur des choix hiérarchisés et au service de transformations plurielles. La différenciation témoigne ainsi d'une prise en compte fine de l'hétérogénéité des élèves et d'une volonté d'adapter les apprentissages à leurs besoins spécifiques. Par ailleurs, ils parviennent à adopter une posture mesurée et réaliste : dans la pratique de terrain, la mise en œuvre d'une telle différenciation suppose une connaissance approfondie de l'activité support ainsi que de l'activité réelle des élèves. Il convient donc pour le candidat de faire preuve de discernement dans ses propositions, en veillant à leur faisabilité et à leur pertinence au regard des conditions effectives d'enseignement.

Dans les propositions, les compétences méthodologiques et sociales constituent des objectifs de formation essentiels et occupent, à ce titre, une place importante dans les priorités éducatives. Toutefois, elles sont encore trop souvent envisagées de manière autonome. La construction de ces compétences par les élèves suppose que des contenus d'enseignement précis leur soient transmis. Certains candidats se limitent à l'énoncé d'intentions ou à la proposition de dispositifs impliquant une « magie de la tâche » ou une « magie de l'apprentissage ». À l'image des compétences motrices, ces compétences méthodologiques et sociales requièrent une intervention de l'enseignant, et parfois une différenciation.

Conseils du jury :

- Lire avec la plus grande attention l'ensemble du dossier pour réaliser une analyse fine du contexte de l'établissement articulée avec celle de la classe et cerner les caractéristiques des élèves afin de proposer un diagnostic contextualisé de leurs besoins.
- Proposer et expliciter une démarche personnelle d'enseignement, en appui sur son expérience professionnelle, qui s'inscrit en continuité, inflexion ou rupture avec le dossier.
- Intégrer la logique de champ d'apprentissage dans les éléments constitutifs de ses choix.
- S'appuyer sur son vécu et ses pratiques professionnelles pour proposer des dispositifs opérationnels et être en mesure d'anticiper les comportements et besoins des élèves.
- Dans sa préparation au concours, aller observer des élèves et des enseignements dans des contextes différents (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, rural, centre-ville, favorisé, défavorisé...) et ne pas hésiter à expérimenter des situations d'apprentissage et des démarches pédagogiques innovantes, pouvant utilement être mises en avant auprès du jury.
- Faire preuve de discernement dans ses propositions, en veillant à leur opérationnalisation et à leur pertinence au regard des conditions effectives d'enseignement.
- Concevoir l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales en veillant à les articuler étroitement aux apprentissages moteurs auxquels elles sont corrélées, et qu'elles servent à une transformation effective des élèves.
- S'inscrire à plus ou moins long terme dans un contexte éducatif plus large. En ce sens, il est intéressant de montrer dès l'exposé, en quoi ses propositions contribuent au parcours de formation de l'élève au-delà de la leçon présentée pour ainsi faire valoir son « épaisseur professionnelle » et le rayonnement attendus d'un professeur agrégé.

▪ Constats relatifs au support de présentation :

Les présentations PowerPoint proposées par les candidats sont, à l'image de l'année précédente et dans leur grande majorité, de qualité. Toutefois, il est observé une tendance marquée à la standardisation de leur structure. Cette homogénéisation peut, dans certains cas, s'avérer contre-productive, en ce qu'elle tend à enfermer les candidats dans des schémas de pensée peu propices à l'expression d'une réflexion personnelle et singulière.

Par ailleurs, même si le support de présentation n'est pas évalué, une surcharge informationnelle des diapositives et la maîtrise inégale de la langue ont pu nuire à la lisibilité du propos et traduire une difficulté à opérer des choix pertinents, notamment lorsqu'il se manifeste sous la forme d'une juxtaposition d'éléments.

Conseils du jury :

- Concevoir le diaporama comme un outil au service d'un raisonnement et d'une communication et non comme un format à reproduire.
- Limiter chaque diapositive à une idée essentielle, clairement identifiable.
- Privilégier des mots-clés ou des schémas plutôt que des phrases longues ou des listes exhaustives.
- Accepter de ne pas tout montrer ou écrire sur sa présentation : le support PowerPoint doit être conçu pour soutenir le propos oral et ne s'y substitue pas.

3.3.2 *Constats et conseils autour de l'entretien*

▪ Constats relatifs aux échanges réflexifs avec le jury :

Le temps d'entretien a vocation à constituer un espace d'échange professionnel entre le candidat et les membres du jury. À ce titre, si, à l'image de l'an passé, l'interaction des candidats avec le jury est toujours globalement satisfaisante, la capacité à communiquer de manière claire et structurée, ainsi qu'à exploiter des connaissances variées issues de différents champs (professionnel, scientifique, institutionnel, culturel), est attendue et valorisée.

Les questions posées par le jury visent à permettre au candidat d'explicitier, d'enrichir et, le cas échéant, de faire évoluer ses analyses et ses propositions formulées lors de son exposé. Il convient de rappeler que l'évaluation porte sur l'ensemble de l'épreuve et non sur la seule présentation initiale. Ainsi, une erreur d'interprétation du dossier ou de la vidéo ne saurait, à elle seule, compromettre la réussite, dès lors que le candidat est en mesure de la questionner et de faire évoluer sa démarche au cours des échanges.

Au cœur des échanges avec le jury, les candidats les plus en réussite s'inscrivent dans un dialogue continu et font preuve d'une réflexivité affirmée, en appui sur leur expérience professionnelle, pour nuancer leurs réponses et envisager des alternatives pertinentes. Ils s'inscrivent dans une écoute active et sont en mesure de se saisir avec lucidité des questions et des relances du jury. Ils peuvent faire état des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent pour étayer la priorisation ou la hiérarchisation de leurs choix.

À l'inverse, certains candidats, insuffisamment préparés à cet exercice, rencontrent des difficultés pour maintenir la cohérence et la qualité de leur raisonnement dans la durée. Le jury observe souvent pour ces candidats des prises de parole longues, peu structurées. Ces développements, parfois éloignés du questionnement initial, nuisent à la lisibilité du propos et à son efficacité, en dépit d'une volonté d'argumentation. Si tous les candidats ont la volonté d'interagir avec le jury, certains ont également tendance à s'enfermer dans leurs propositions initiales sans être en mesure de les faire évoluer malgré les pistes proposées par le jury.

Conseils du jury :

- S'entraîner dans des conditions proches de celles du concours, afin de développer une capacité à écouter, analyser et ajuster son propos en temps réel.
- Envisager l'entretien comme un dialogue professionnel et un cheminement réflexif construit en interaction avec le jury.
- Accueillir chaque question ou remarque du jury comme une opportunité de réflexion.
- S'engager dans un dialogue constructif en faisant preuve d'ouverture, en explorant les alternatives et pistes suggérées par les questions du jury et en accueillant la controverse ou les relances comme des moyens d'enrichir son analyse et ses propositions.
- Structurer ses réponses en veillant à développer des idées concises, organisées et directement en lien avec le questionnement.
- Soigner la communication verbale et non verbale en veillant à la clarté, au rythme et à l'intonation du discours, et en mobilisant le regard, la gestuelle et les pauses pour renforcer la compréhension et l'impact du propos.

- Avoir une lecture fine du dossier pour être en mesure de rebondir sur les pistes amorcées par le jury.

▪ Constats relatifs à la mobilisation de son expérience professionnelle et de ses connaissances :

L'entretien conduit également le candidat à étayer et à opérationnaliser ses choix et ses propositions, tant à l'échelle de la classe qu'à celle de l'établissement. À ce titre, l'expérience professionnelle constitue un fil rouge structurant de l'ensemble de l'épreuve. De nombreux candidats la convoquent lors de l'entretien mais nombre d'entre eux placent leur expérience ou d'autres types de connaissances comme un attendu formel, sans les articuler explicitement avec les enjeux du dossier étudié. Ils peinent à les inscrire dans une dimension d'appui à la démonstration. Ils peuvent également éprouver des difficultés à sortir du champ de la classe ou de l'EPS pour envisager des propositions à l'échelle du parcours de formation de l'élève.

Les prestations les plus abouties se caractérisent par une capacité des candidats à prendre appui sur leur expérience professionnelle de manière ciblée, en l'adaptant ou la déclinant avec pertinence pour qu'elle soit au service du contexte étudié. Les propositions formulées sont alors nuancées pour être opérationnelles, traduisant une prise en compte effective des besoins des élèves, comme des indicateurs propres à l'établissement. Les candidats se montrent alors en capacité de collaborer avec différents acteurs de la communauté éducative, voire de mobiliser des partenariats extérieurs pour impulser des actions au service des élèves de l'établissement. En outre, la qualité de ces prestations repose sur une exploitation de connaissances variées et pertinentes, pleinement intégrées à la démonstration.

Conseils du jury :

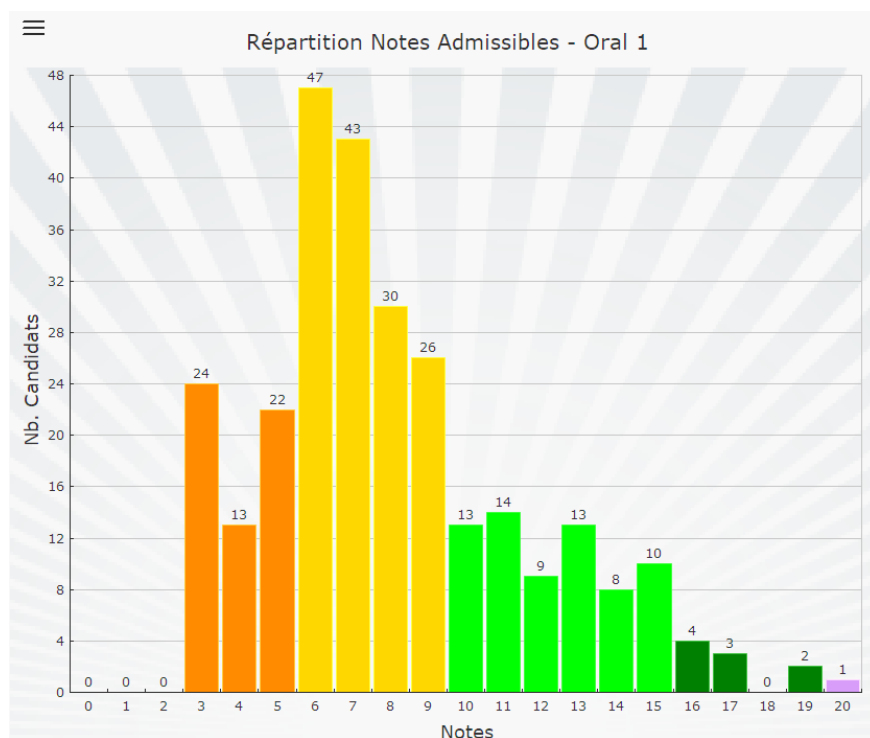
- Pendant le temps de préparation du concours, enseigner et/ou observer dans différents contextes les différentes APSA de l'épreuve pour être en mesure de faire des propositions opérationnelles, approfondies et adaptées.
- Mobiliser les outils à disposition pour appuyer un propos professionnel et contextualisé, afin de rendre le discours plus concret et engageant (paperboard, diaporama support...).
- Lorsque les propositions émanent de son expérience professionnelle, les ancrer impérativement dans le contexte de l'établissement étudié.
- Articuler des connaissances plurielles (professionnelles, institutionnelles, culturelles et scientifiques) pour structurer une argumentation solide et cohérente.
- Donner à voir son épaisseur professionnelle à travers des mises en perspective contextualisées, concrètes et argumentées, traduisant les compétences acquises et sa capacité à incarner des choix didactiques et pédagogiques, à plusieurs échelles (classe, établissement).

Les résultats statistiques (la répartition des notes des candidats admissibles)

Les moyennes

Civilité	Effectif	Moyenne	Ec. Type	Médiane
Femmes	102	8.91	3.61	8.25
Hommes	180	8.18	3.43	7.25
Total	282	8.44	3.51	7.63

La répartition des notes



Seconde épreuve d'admission

1. L'organisation de l'épreuve

Ce que disent les textes : affectée d'un coefficient 2, elle se compose de deux sous-épreuves dotées chacune d'un coefficient 1 ;

- Une pratique physique d'une durée de 30 minutes.
- Un oral d'une durée de 45 minutes.

1.1 La pratique physique

Elle se compose de deux sous-parties :

- Une « séquence libre » d'une durée de 10 minutes.
- Une « séquence imposée » d'une durée de 20 minutes (temps de préparation de 10 minutes).

Avant la séquence libre, chaque candidat dispose d'un temps d'échauffement.

Entre les deux séquences, le candidat dispose de 5 minutes de récupération à la fin desquelles le jury lui communique la question de la séquence imposée. Le candidat prépare la réponse à la question posée pendant 10 minutes. Les deux premières minutes de la séquence imposée lui permettent d'expliquer au jury ses choix de traitement du sujet.

La question posée aux candidats lors de cette session était la suivante :

« Durant la séquence imposée, vous continuerez à révéler l'étendue de vos compétences à vous entraîner à votre plus haut niveau d'expression à travers une ou des situations s'appuyant sur le thème...et le contexte... »

1.2 L'oral

Il se compose de deux parties :

- Un exposé d'une durée de 15 minutes maximum.

- Un entretien d'une durée de 30 minutes minimum.

À son arrivée, le candidat est accueilli durant une dizaine de minutes par les responsables de l'épreuve 2 afin d'obtenir les informations organisationnelles spécifiques. Il est ensuite conduit vers son box d'interrogation dans lequel son jury l'attend. Il dispose alors de 20 minutes pour préparer sa réponse à la question posée. Le candidat dispose dans le box d'un tableau blanc dont l'utilisation peut être pertinente pour enrichir l'interaction avec le jury, dès l'exposé.

La question posée aux candidats lors de cette session était la suivante :

« Vous analyserez l'activité de ou des élève(s) observé(s) dans la vidéo en vous centrant sur :

« Thème et contexte de l'APSA »

Quelle(s) situation(s) d'apprentissage proposeriez-vous pour transformer la motricité de l'élève (ou des élèves) concerné(s) ? »

Cette question s'appuyait sur un thème et un contexte de l'APSA support :

APSA supports	Exemples de thèmes	Exemples de contextes
Athlétisme	Le chemin de lancement	En javelot/vortex
Badminton	Les choix tactiques et techniques	Depuis le secteur mi-court
Danse	Les contacts	Moment de restitution
Escalade	L'optimisation de l'escalade en opposition	En dièdre
Natation	L'action des jambes	Natation de vitesse
Step	La variété des mouvements	Effort en capacité aérobie

2. Le bilan de la session 2026

2.1 La pratique

L'analyse des résultats de l'épreuve d'oral 2 pratique de la session 2026 met en évidence un niveau en légère hausse des candidats, avec une moyenne générale de 5,50 sur 10 et une médiane légèrement supérieure (5,75), traduisant une distribution des notes légèrement asymétrique mais concentrée dans les faibles valeurs. L'écart-type relativement élevé (5,72) atteste néanmoins d'une forte hétérogénéité des performances, révélant des écarts importants entre les candidats les plus en difficulté et ceux maîtrisant davantage les attendus de l'épreuve.

La répartition par genre montre des résultats proches, bien que légèrement différenciés : les femmes obtiennent une moyenne (5,75) légèrement supérieure à celle des hommes (5,50), avec une dispersion comparable (écart-type de 5,77 contre 5,69). Ces écarts, bien que limités, peuvent traduire des différences marginales dans la préparation ou l'appropriation des exigences de l'épreuve.

L'étude des répartitions de notes, notamment à travers les bandeaux, confirme une concentration importante des candidats dans les niveaux de maîtrise insuffisante à fragile. Peu de candidats accèdent aux niveaux les plus élevés, ce qui interroge à la fois la préparation des candidats et la compréhension des attendus spécifiques de cette épreuve pratique.

Dans l'ensemble, ces résultats invitent à renforcer l'accompagnement des candidats dans la préparation de cette épreuve.

Pour la session 2026, les candidats ont eu la possibilité de choisir une septième activité pour la pratique, préparation physique et sportive, et de décorréliser leur choix entre l'activité choisie en pratique le matin et celle choisie en entretien l'après-midi. Environ 20% des candidats ont fait ce choix de la décorrélisation cette année.

Dans l'ensemble des APSA, une majorité de candidats a plutôt bien préparé la partie libre de la pratique. Les choix opérés sont plutôt visibles et cohérents au regard des ressources des candidats. L'engagement est souvent optimal. Ils se sont bien appropriés les exigences de la séquence libre et témoignent d'une capacité à savoir s'entraîner. Cela a permis au jury, pour la séquence imposée, de poser une question en relation avec les problèmes réels observés chez les candidats.

Si une préparation rigoureuse est incontournable pour la séquence libre, cela s'avère encore plus déterminant pour la séquence imposée. Sur ce point, le jury fait un bilan toujours préoccupant au regard des conseils déjà prodigués dans les rapports précédents. Même si l'engagement est souvent sincère dans la séquence libre et la séquence imposée. Les candidats rencontrent de réelles difficultés à faire des propositions de transformations répondant explicitement à la question posée lors de la séquence imposée. Cela témoigne d'un manque de connaissance de soi et de l'activité, ainsi que d'une préparation inappropriée, en amont des épreuves d'admission.

Les notes obtenues confirment ce constat puisque la moyenne globale de la séquence libre se situe au-dessus de la moyenne arithmétique, ce qui n'est pas le cas des notes obtenues dans le cadre de la séquence imposée.

Les deux minutes possibles de présentation, au début de la séquence imposée, sont utilisées de manière inégale. Nous tenons à préciser que si des explications précises mais concises, lors de cette séquence imposée, sont indispensables à la compréhension de la prestation par le jury, des prises de parole trop nombreuses peuvent s'avérer contre-productives au détriment de la prestation physique et de la qualité globale de l'épreuve. Il est donc utile de rappeler que celle-ci demeure avant tout une épreuve pratique, où s'expriment par l'action l'engagement et la pertinence des choix, qui restent au cœur de l'évaluation.

2.2 L'oral

L'analyse des résultats de l'épreuve d'oral 2 entretien de la session 2026 met en évidence un niveau de performance globalement faible, avec une moyenne générale de 4,00 sur 10, strictement identique à la médiane. Cette

concordance traduit une distribution des notes relativement centrée, sans dissymétrie marquée, mais positionnée à un niveau bas. L'écart-type de 4,54 souligne toutefois une dispersion notable des résultats, révélant des écarts importants entre les candidats, même si ceux-ci restent majoritairement situés dans les niveaux de maîtrise insuffisante.

La comparaison selon le genre fait apparaître des résultats proches, avec une moyenne de 4,00 pour les hommes comme pour les femmes. Les écarts-types sont également très similaires (4,58 pour les hommes, 4,48 pour les femmes), ce qui témoigne d'une homogénéité globale des profils de réussite et de difficulté, indépendamment du genre.

L'examen des répartitions de notes, notamment à travers les bandeaux, confirme une forte concentration des candidats dans les niveaux les plus faibles de l'échelle d'évaluation. Les notes élevées restent marginales, ce qui suggère des difficultés récurrentes à répondre aux attendus spécifiques de l'épreuve d'entretien, en particulier en matière d'analyse, d'argumentation et de mise à distance réflexive.

Dans l'ensemble, ces résultats invitent à interroger la préparation des candidats à cette épreuve spécifique, en insistant sur le développement des compétences spécifiques

Globalement, les analyses du sujet permettent d'identifier de manière satisfaisante les difficultés motrices rencontrées par les élèves présents dans les vidéos. On constate chez de nombreux candidats une volonté réelle de comprendre la situation, ce qui constitue une base de travail intéressante.

Toutefois, les propositions de transformations restent trop souvent génériques et peu en lien avec les analyses, le contexte, ou les besoins de l'élève, de la vidéo support de la question. Trop souvent les situations proposées sont formelles, inadaptées et, par la même, éloignées des constats faits durant l'analyse. Cette observation est confirmée quand le jury questionne le candidat sur la pertinence de ses propositions et que ses réponses restent trop fréquemment superficielles.

La démarche enseignante, lorsqu'elle est envisagée, mériterait d'être plus intégrée aux choix et au processus de transformations visé. Les régulations proposées restent souvent limitées et ne sont pas toujours mises en lien avec les réponses motrices des élèves. En conséquence, le jury rencontre parfois des difficultés à identifier une réponse claire, précise et contextualisée en rapport avec la question posée.

Il est à signaler que de nombreux candidats profitent de la séquence de questionnement pour réajuster leurs propositions et argumenter leurs modifications. Ces prises de conscience sont appréciées.

Les interactions avec le jury sont globalement maîtrisées par les candidats, ce qui permet de faciliter les échanges. Le jury regrette que les connaissances (de l'APSA, didactiques, scientifiques, institutionnelles) mobilisées par les candidats ne soient pas plus riches, plus référencées et que celles construites dans le cadre de l'expérience professionnelle ne soient que trop rarement convoquées et mises à profit pour enrichir la réponse.

3. Les attendus de l'épreuve et les conseils de préparation

Pour la pratique, les deux parties révèlent des compétences différentes :

- La séquence libre traduit une compétence à s'être entraîné.
- La séquence imposée fixe le savoir s'entraîner sur une thématique et un contexte identifié.

Durant la séquence libre, il est attendu du candidat qu'il s'engage dans une pratique authentique, support d'un questionnement pertinent pour la séquence imposée.

Pour l'oral ; il est attendu une maîtrise réelle de l'APSA (et de l'élève dans l'APSA) contextualisée dans son champ apprentissage afin de transformer la motricité du ou des élèves identifié(s) suivant un thème et un contexte.

3.1 Un cadre commun d'évaluation

➤ Les pratiques physiques

Elles sont appréciées à partir de deux indicateurs : les choix effectués par le candidat et l'engagement tout au long de sa pratique. Ces deux aspects sont indexés à des critères spécifiques à l'APSA support de l'épreuve.

Le bandeau :

Niveaux de maîtrise	Séquence libre	Séquence imposée
Niveau 4	Choix : Pertinents au regard de son niveau de ressources et des contextes. Critères : répertoire moteur riche, varié ou adapté Intensité de l'engagement : Optimisée	La question est problématisée La réponse est optimisée (candidat-thème/contexte) Choix : Pertinents, justifiés et ciblés Intensité de l'engagement : Optimisée
Niveau 3	Choix : cohérents mais génériques Critères : répertoire moteur varié, partiellement adapté. Intensité de l'engagement : Maximisée	La question est traitée La réponse est adaptée (candidat-thème/contexte) Choix : Cohérents, justifiés et génériques Intensité de l'engagement : Maximisée
Niveau 2	Choix : partiellement ou ponctuellement cohérents Critères : répertoire moteur peu maîtrisé ou réduit Intensité de l'engagement : Limitée	La question est traitée partiellement La réponse est incomplète (adaptée au candidat, ou au thème ou au contexte) Choix : Inadaptés, partiellement justifiés et ciblés Intensité de l'engagement : Limitée
Niveau 1	Choix : inadaptés Critères : répertoire moteur pauvre Intensité de l'engagement : faible	La question n'est pas traitée La réponse est inadaptée (candidat, thème et contexte) Choix : Inadaptés, non justifiés et génériques Intensité de l'engagement : Faible
Niveau 0	Proposition mettant en danger le candidat ; problème de posture et d'éthique	

➤ L'oral

Les propositions du candidat sont appréciées à partir de trois indicateurs : l'analyse de la motricité de l'élève, les propositions de transformations et la démarche enseignante au regard de la question posée.

Les connaissances et les capacités du candidat à interagir avec le jury permettent d'affiner son appréciation.

C'est à partir de ces indicateurs liés aux pratiques physiques et à l'oral que le rapport du jury a été construit sous la forme de questions-réponses (cf. ci-dessous).

Le bandeau :

Niveau 4	Propositions réfléchies, précises, hiérarchisées, systémiques. Équilibre entre exposé et entretien - Analyse précise en appui d'indicateurs (et d'observables) ciblés en lien avec le thème contextualisé et la vidéo ; - Propose des situations d'apprentissage évolutives permettant des transformations optimales (ciblées / précises, hiérarchisées) ; - Enseignant qui développe une démarche pertinente pour impliquer l'élève dans la construction de ses apprentissages.	Connaissances : diversité + pertinence + articulation Scientifiques Scolaires, Professionnelles, Culturelles, Issues de la pratique	Capacité du candidat à : interagir + rebondir + s'adapter + justifier
Niveau 3	Propositions cohérentes et justifiées. Possible déséquilibre – mais réajusté - entre exposé et entretien - Analyse cohérente en appui des principaux indicateurs en lien avec le thème contextualisé et la vidéo ; - Propose des situations d'apprentissage structurées permettant des transformations effectives, adaptées (à l'élève et au thème) ; - Enseignant qui adopte une démarche cohérente pour réguler les apprentissages de l'élève (avec des effets visibles).		
Niveau 2	Propositions plaquées, génériques ou approximatives. Possible déséquilibre entre exposé et entretien - Analyse générique en appui de quelques indicateurs en lien avec le thème contextualisé et la vidéo ; - Propose des situations d'apprentissage recevables permettant des transformations peu contextualisées, limitées ou imprécises ; - Enseignant qui organise et anime, avec une démarche peu cohérente et lisible, qui provoque une mise en activité implicite de l'élève (effets peu lisibles).		
Niveau 1	Propositions inadaptées voire erronées. - Analyse partielle voire erronée. Les indicateurs sont absents ou ne sont pas en lien avec le thème contextualisé et/ou la vidéo ; - Propose des situations d'apprentissage incomplètes (± structurées) et/ou inadaptées permettant des transformations aléatoires, incidentes ou décontextualisées ; - Enseignant qui prescrit sans précision, démarche d'enseignement / apprentissage confuse voire absente.		

3.2 Les pratiques

À partir de questions souvent posées, les attendus sont précisés par APSA dans la séquence libre et dans la séquence imposée selon les deux thématiques retenues : les choix et l'intensité de l'engagement.

ATHLÉTISME

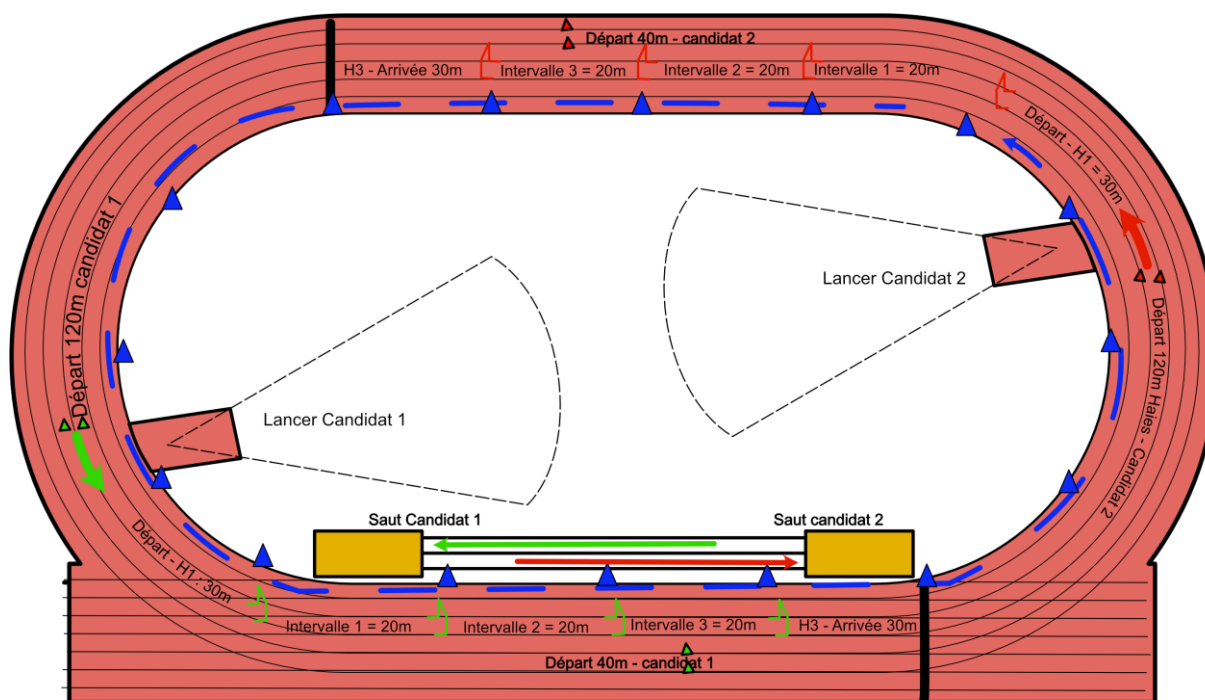


Schéma donné à titre indicatif

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

◆ Toutes les combinaisons possibles de contextes se valent-elles ?

Bien qu'il n'y ait pas de combinaisons attendues, l'analyse qualitative des propositions des candidats montre qu'il pourrait être pertinent de choisir des contextes en lien avec ceux proposés à l'entretien. Se préparer et vivre les activités supports de l'entretien semblerait être une plus-value dans l'analyse et la richesse des propositions à l'oral.

◆ L'ordre des contextes a-t-il une importance ?

Non, l'ordre n'est pas un critère d'évaluation en soi, mais il doit être pensé de manière stratégique pour vous permettre d'optimiser la qualité de votre prestation.

◆ Le candidat peut-il interagir avec les jurys ?

Non, sauf pour demander le temps qui s'est écoulé depuis le début de la séquence.

◆ Combien le candidat peut-il effectuer de sauts, de lancers ou de course ?

Il n'y a pas de limite, le candidat doit s'organiser pour effectuer ses deux contextes durant les 10 minutes de la séquence libre.

◆ Jusqu'à quel moment les contextes peuvent être modifiés ?

Le candidat doit annoncer ses contextes avant son échauffement mais peut modifier les performances annoncées jusqu'à la fin de celui-ci. Ses performances doivent tenir compte de son état physique et des conditions météorologiques. Les pointes d'athlétisme sont fortement conseillées en cas de piste humide ou glissante.

◆ Peut-on avoir les mesures durant la séquence libre ?

Non, les mesures ne seront transmises au candidat qu'à la fin de sa phase de récupération.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Faut-il s'engager dans la séquence libre à une intensité maximale ?**

Oui, vous devez mobiliser vos ressources à leur plus haut niveau d'expression tout en démontrant une bonne connaissance de vous au regard de l'annonce de vos performances.

◆ **La performance est-elle le principal critère d'évaluation ?**

Non, il faut comprendre la performance comme l'un des indicateurs permettant d'apprécier la réalisation motrice. D'autres éléments que la réalisation motrice sont pris en compte.

◆ **Le candidat peut-il bénéficier de temps de récupération supplémentaire s'il réalise sa séquence libre avant la fin du temps imparti ?**

Oui mais cela n'est pas dans son intérêt car l'attente est de fournir une pratique révélant le plus haut niveau de compétence du candidat. De plus, les performances réalisées et le thème de la séquence imposée ne lui seront communiqués qu'à la fin du temps de récupération.

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

◆ **Est-il possible de solliciter les jurys pour prélever des informations quantitatives et qualitatives ?**

Le jury peut prélever des informations uniquement quantitatives (temps, distance, placement d'un repère, signal) ; une seule information par juré est possible. Vous devrez veiller à ce que ces informations soient utiles et exploitées. La sollicitation du jury n'est pas un critère d'évaluation et ne reste pertinente que dans le cas où le candidat ne peut prélever les informations lui-même.

◆ **Le choix du contexte est-il un élément retenu dans l'évaluation ?**

Oui, vous devez être en capacité de retenir le contexte le plus pertinent au regard du thème et de votre niveau de ressources disponibles.

◆ **Toutes les séries et les répétitions de l'entraînement doivent-elles être menées à leur terme ?**

Non, vous pouvez choisir de réguler vos propositions au fur et à mesure de la séquence tout en démontrant une méthodologie qui répond au thème et à une logique d'entraînement.

◆ **Quelles stratégies de traitement du thème doit-on adopter lors de la séquence imposée ?**

Vous devez envisager un traitement pluriel du thème tout en le problématisant au regard de votre prestation en séquence libre et de vos besoins.

◆ **Faut-il se limiter aux deux minutes de présentation pour communiquer avec le jury ?**

Non, le jury apprécie que vous fassiez, tout au long de cette séquence, des commentaires succincts afin d'explicitier votre démarche et les régulations que vous opérez, il n'y a cependant pas d'obligation. mais cela peut permettre de mettre en mots votre démarche et justifier vos choix.

◆ **Est-il acceptable d'être en difficulté dans la réalisation de son propre entraînement ?**

Vous devez être capable d'identifier vos besoins et de proposer un entraînement adapté à vos ressources. En cas d'échec, il est attendu que vous régulier vos propositions (décalage optimal, charge d'entraînement...).

◆ **Est-il obligatoire de respecter les références athlétiques (intervalles, hauteur de haies, etc.) ?**

Non. Cependant il est attendu du candidat qu'il respecte les contextes précis définis dans le programme (les courses de haies et de vitesse doivent respecter le départ en starting-block) et qu'il révèle une capacité à adapter et à structurer le contexte choisi en fonction de ses propres ressources, tout en conservant l'esprit culturel de l'activité. L'ensemble doit lui permettre de réaliser une performance optimale.

◆ **Quels conseils pouvez-vous donner pour préparer la séquence imposée ?**

Il peut être très pertinent lors de la préparation au concours de vous filmer lors de vos entraînements en lien avec la séquence libre. La lecture et l'analyse de ces vidéos peuvent vous permettre d'identifier les points à améliorer. Tester des situations d'apprentissage peut également être un atout afin de proposer des distances de course, des temps de course ou encore des intervalles de travail réellement adaptés à soi. Un candidat qui sait s'entraîner apprend à se connaître, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler ses efforts.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Faut-il s'engager avec intensité dans toutes les réalisations de la séquence imposée ?**

L'entraînement ou le développement des ressources nécessite que vous vous engagiez pleinement dans votre pratique. Cependant des situations décontextualisées et les temps de récupération peuvent être exploités pour démontrer votre logique d'entraînement. Un engagement excessif entraînant une perte des effets attendus peut être régulé en cours de pratique imposée. L'explication de cette régulation sera appréciée par les jurys.

◆ **Est-il attendu un temps de pratique maximal lors de la séquence imposée ?**

Le temps de pratique doit être adapté au contexte, au thème et à vos ressources.

BADMINTON

Nous vous rappelons qu'une tenue adaptée à la pratique du badminton est obligatoire, et notamment une paire de chaussures propre spécifique salle.

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

◆ **Est-ce que je jouerai contre un adversaire de mon niveau ?**

Oui, dans la mesure du possible, au plus proche de votre niveau. Le jury fait en sorte de proposer des rencontres avec un rapport de force le plus équilibré possible au regard des candidats présents lors de votre session.

◆ **Selon quels critères suis-je évalué durant la séquence libre ?**

L'évaluation porte sur les registres tactiques (intentions, manière et choix pour construire et gagner le point), techniques (déplacements, volume de jeu et organisation motrice), la performance et l'engagement dans les deux matches d'une durée de 5 minutes chacun. Enfin la qualité des projets tactiques formulés pour chacun des matches est également prise en compte.

◆ **Le choix des volants a-t-il une incidence sur l'évaluation ?**

Non. Reportez-vous au programme pour le choix de la qualité du volant (plumes ou plastiques).

◆ **Comment me préparer pour la séquence libre ?**

Jouez et entraînez-vous régulièrement, habituez-vous à jouer contre des niveaux et profils de jeu différents. Cela vous permettra d'adapter vos réponses techniques et tactiques au rapport de force du moment.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **L'échauffement est-il évalué ?**

Non en tant que tel mais il peut servir de repère au jury pour l'organisation des matches de la séquence libre.

◆ **Comment me préparer pour optimiser mon engagement dans la séquence libre ?**

Entretenez votre condition physique pour supporter le format de l'épreuve et entraînez-vous de manière spécifique durant toute votre préparation pour vous habituer au type d'effort que sollicite la pratique du badminton.

◆ **L'évaluation de mon engagement est-elle dépendante du niveau de jeu (du mien et/ou celui de mon adversaire) ?**

Non. Le niveau d'engagement est apprécié au regard du niveau de ressources et de leur exploitation indépendamment du niveau de jeu.

➤ Le projet tactique

➤ **Quel type de projet tactique est-il attendu lors de des deux matches de la séquence libre ?**

Nous attendons un projet tactique concis, ciblé et justifié par « l'histoire » de la première partie de chaque match. Il doit donc découler d'une analyse des choix effectués par les deux joueurs et de leur efficacité pour faire basculer le rapport de force en leur faveur.

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

◆ **Ma démarche d'entraînement doit - elle répondre à un cadre scolaire ou fédéral ?**

Votre démarche doit être personnelle et cohérente au regard de la culture de l'APSA et en lien avec votre niveau de ressources (et le thème posé). Elle doit être explicitée au jury durant l'ensemble de la séquence.

♦ **Comment sont évalués mes choix durant la séquence imposée ?**

Vos choix (transformation(s) visée(s), apprentissages, situations d'apprentissage...) sont évalués au regard de leur pertinence par rapport à la question posée. Ils doivent être ciblés (en évitant le « zapping »), problématisés et mis en œuvre au regard de votre niveau de jeu (ressources) le jour J, de votre profil et du thème contextualisé. Ils doivent s'inscrire dans la logique de l'activité et s'appuyer sur des connaissances la concernant.

Les situations d'apprentissages doivent être fonctionnelles (en toute sécurité), évolutives et articulées. Leur régulation est évaluée, notamment au niveau des apprentissages (critères de réalisation transformant la motricité) qui doivent être explicités et opérationnalisés.

♦ **Comment me préparer pour optimiser ma capacité à faire des choix pertinents pour la séquence imposée ?**

Nous vous conseillons d'analyser votre niveau de jeu pour en avoir une connaissance fine et ainsi vous permettre d'en extraire des axes de transformation personnalisés. Les outils vidéo peuvent vous aider en cela. Nous vous conseillons en outre de mettre en place et vivre des situations d'entraînement et d'en manipuler les variables.

• **La question posée lors de la séquence imposée est-elle en lien avec ma prestation lors de la séquence libre ?**

Oui. Le jury pose sa question en fonction de son analyse technique et tactique de votre prestation lors de la séquence libre. Il est donc conseillé de vous préparer à analyser avec lucidité vos séquences de jeu afin de proposer une séquence imposée adaptée à vos ressources et contextualisée par rapport à votre prestation (acquis et besoins, dans les registres tactiques et techniques).

♦ **Comment puis-je utiliser à bon escient le temps de présentation face au jury (deux minutes maximum) ?**

Il est conseillé de définir et problématiser le sujet au regard de la culture de l'activité, de l'histoire des matchs (séquence libre) et de vos ressources personnelles afin de cibler un projet de transformation précis et adapté. Vos deux plastrons n'assistent pas à ce temps de présentation.

♦ **Peut-on commenter sa prestation au-delà des deux minutes accordées en introduction de la séquence imposée ?**

Oui, tout au long de votre prestation, les commentaires doivent mettre en valeur vos propositions mais ils ne doivent cependant pas nuire à votre temps de pratique. Ces commentaires doivent dépasser l'aspect descriptif pour entrer dans une analyse destinée à donner sens à votre prestation et au processus de transformations visées à travers notamment de l'apport de critères de réalisation ciblés. Une très rapide conclusion peut être envisagée.

Par ailleurs, entraînez-vous à parler de manière audible durant un effort afin que vos commentaires soient entendus par le jury.

♦ **La proposition d'une situation d'évaluation diagnostique pour révéler le problème est-elle pertinente ?**

Non, cela peut être considéré comme une perte de temps. Le diagnostic est établi par la question choisie par le jury et ce dernier attend des situations permettant de vous transformer.

♦ **L'utilisation des plastrons est-elle un élément apprécié pour évaluer mes choix ?**

Oui. L'utilisation cohérente des plastrons, inhérente au fonctionnement de vos situations, permet d'enrichir vos choix. Ces derniers peuvent être mobilisés en tant que partenaires d'entraînement ou pour des rôles sociaux tels que l'observation, l'arbitrage etc. Par ailleurs, la régulation des actions des plastrons contribue à la qualité de vos situations.

♦ **Suis-je évalué en tant que plastron ?**

Non, mais vous devez « jouer le jeu ». En outre, le plastron n'a pas à se substituer au candidat (en faisant des propositions par exemple), seulement à respecter les consignes données par celui-ci.

♦ **Pendant le temps moteur, est-il possible de changer les choix que j'avais annoncés (pendant la phase de présentation) ?**

Oui, il est préférable de réguler ses propositions que de rester sur des choix inadaptés. De la même façon, il est recommandé de modifier une situation qui ne « fonctionne » pas.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Que faut-il entendre par « intensité de l'engagement » pour la séquence imposée ?**

Cet élément renvoie à un engagement quantitatif et qualitatif pour apprendre et se transformer. Il doit être optimal au regard de vos ressources. L'aspect énergétique en fait partie, en lien avec le décalage optimal entre le niveau de ressources exigées par vos situations d'apprentissage et celui de vos ressources propres.

◆ **L'utilisation des plastrons est-elle un élément apprécié pour évaluer l'intensité de mon engagement ?**

Oui. Une utilisation stratégique des plastrons permet de réguler l'intensité de votre engagement.

ESCALADE

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

◆ **Comment se préparer à l'épreuve ?**

Chaque candidat, selon son vécu, peut exprimer ses possibilités de différentes manières. La pertinence des choix et la valorisation des erreurs commises dans les tentatives pour ajuster les essais subséquents sont au cœur de la démarche.

Il est ainsi conseillé de se préparer et de s'entraîner dans la modalité de performance de l'épreuve du concours, et ainsi grimper dans des blocs variés en style.

◆ **Est-il possible d'observer les blocs pendant la phase d'échauffement ?**

Le candidat s'échauffe dans une zone dédiée, séparée de la zone de prestation par un rideau opaque.

Cependant, lors de la phase d'échauffement, le candidat a accès aux photos des différents blocs et secteurs, lui permettant de préalablement prendre connaissance des itinéraires et cotations proposés.

◆ **Quelle stratégie adopter pour choisir à bon escient les blocs parmi ceux qui sont proposés ?**

Il est nécessaire de connaître son niveau en bloc pour pouvoir balayer rapidement les fourchettes de cotations proposées (4A bloc jusqu'au niveau 7A bloc). Il convient par ailleurs de connaître ses points forts/faibles dans les différents styles d'escalade en bloc : vertical, dévers, dièdre, adhérence, mouvements à prise de risque ...Ainsi, une expression de son plus haut niveau de réalisation exploitant des configurations variées peut permettre de révéler une compétence plus large à s'entraîner à l'escalade en bloc.

◆ **Comment organiser les essais dans les blocs ?**

Le nombre d'essais par bloc est illimité. Le passage d'un bloc à l'autre au sein d'un même secteur, et d'un secteur à l'autre parmi ceux choisis, est tout à fait possible.

Le candidat doit être à même de gérer ses ressources pour effectuer des choix et une intensité optimale de son engagement

◆ **Les différents secteurs portent-ils des spécificités d'ouverture ?**

L'ouverture proposée par le jury vise à offrir une variété de problèmes à résoudre dans les limites des potentialités offertes par la SAE, enrichies dans ses différentes inclinaisons par des macro-reliefs et des prises, de marques donc de modèles très variés. La logique d'ouverture des blocs consiste d'abord à tramer chaque secteur avec les macro-reliefs. Sur cette trame, le rajout de prises de différentes couleurs, pour un balisage facilement reconnaissable, et précisé avant la séquence libre, permet de décliner le bloc en différentes cotations mettant en exergue des solutions motrices variées.

◆ **La magnésie est-elle autorisée ?**

Toute sorte de magnésies est autorisée. Concernant la magnésie liquide, le jury invite le candidat à bien la laisser sécher avant la saisie des prises afin d'en préserver le grain.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **L'échauffement est-il pris en compte dans la prestation physique ?**

L'échauffement se réalise librement, pendant 20 minutes, dans une zone dédiée, et il n'est pas évalué par le jury.

◆ **Faut-il réussir d'emblée un bloc ou tous les faire ?**

Il est avant tout attendu que les essais soient réalisés à un niveau optimal, permettant de révéler un répertoire moteur riche et varié. C'est le niveau d'engagement dans un bloc d'une cotation maximale, à vue et/ou après travail, qui permet de l'exprimer.

◆ **Quelle est la stratégie de gestion des essais la plus féconde ?**

Comprendre un essai réussi ou échoué exige de saisir les causes pour poursuivre ou aller vers d'autres blocs. Il est judicieux de prévoir un temps de récupération entre les essais.

◆ **Peut-on solliciter le jury en cours d'action pour repréciser des informations données en début d'épreuve ?**

Oui. Le jury est à disposition.

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

◆ **Comment le jury choisit-il le sujet proposé ?**

Il s'appuie sur l'observation des essais dans les blocs (avec aisance, sans aisance, après plusieurs essais) associée au répertoire moteur exprimé. Le sujet proposé par le jury s'appuie sur : le choix des supports, des types de mouvements mobilisés, des combinaisons de mouvements, des adaptations personnalisées, des méthodes requises pour sortir le bloc.

◆ **Comment s'organise la séquence imposée ?**

Le candidat dispose de 10 minutes de préparation pour la réponse à la question, suivies de 20 minutes de prestation, les 2 premières minutes peuvent être utilisées pour expliquer son analyse, ses intentions.

Des feuilles de brouillon, des feutres, des prises, des scotchs, un système de visserie, des brosses sont à disposition du candidat.

◆ **Peut-on aménager le support en cours de séquence imposée ?**

Les blocs peuvent faire l'objet de rajouts de prises ou bien de prises signalées comme interdites (scotchées par exemple).

Pendant la phase de préparation il peut ainsi intervenir sur la structure, dans les limites de hauteur données par le jury. Il peut éventuellement modifier son aménagement lors de sa prestation.

Le jury peut aider le candidat à visser, voire contre-visser les prises.

Le candidat ne peut pas modifier les blocs ouverts par le jury et la signalétique existante.

◆ **Qu'est-il attendu durant la séquence imposée ?**

L'intention sous-tendue par cette deuxième séquence s'envisage dans une complémentarité, une articulation, et un prolongement de la séquence libre. Les compétences à savoir s'entraîner exigent de traiter cette thématique pour proposer un système de contraintes susceptible de transformer à court terme la motricité. Les effets recherchés et obtenus pourraient permettre au candidat de conclure la séquence imposée sur un retour dans les blocs testés dans la séquence libre pour valider des transformations.

◆ **Tous les secteurs sont-ils accessibles pour la séquence imposée ?**

Oui, en l'état. Il s'agit de permettre aux candidat(e)s d'exploiter la richesse offerte par les blocs disponibles.

◆ **Peut-on changer de secteurs ou de blocs durant le traitement de la séquence imposée ?**

Oui. La totalité des secteurs et bloc est accessible pendant l'épreuve de la séquence imposée.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Est-il possible de préciser les intentions pendant la réalisation ?**

Il est conseillé d'apporter des commentaires succincts, pour éclairer la démarche de transformation envisagée. Toutefois, c'est la mise en œuvre concrète des propositions qui est privilégiée.

◆ **Peut-on demander au jury une parade ?**

Oui. La parade n'est pas une obligation et reste non systématique. Elle est à la discrétion des candidats et du jury.

◆ **Peut-on demander au jury une aide ?**

Oui. Dans ce cas, le jury attend des informations utiles pour savoir à quel moment de la réalisation porter l'aide.

DANSE

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

◆ **Comment sont évalués mes choix d'écriture chorégraphique ?**

Ils sont évalués au regard de l'argument et du titre donné au jury. Le jury attend la présentation d'une composition riche et singulière, structurée autour d'un univers affirmé, faisant apparaître des choix pertinents et ciblés révélateurs d'un parti pris.

◆ **Comment présenter notre choix de titre et d'argument au jury ?**

Nous attendons une présentation orale de votre titre et de votre argument. Ce dernier peut prendre différentes formes de présentation : support papier, objet, création personnelle, théâtralisée, lecture d'argument... Attention, vous n'avez pas besoin d'explicitier tous vos choix de composition, une présentation synthétique est attendue.

◆ **Avons-nous la possibilité de choisir et d'exploiter des éléments scénographiques ?**

Vous pouvez utiliser des éléments scénographiques de façon mesurée et au service du propos. Les éléments scénographiques ne peuvent pas se substituer à une écriture chorégraphique.

Seuls les objets que vous apportez sont autorisés (ex : si besoin d'une chaise cette dernière ne peut pas être donnée par le jury). Aucun élément nécessitant un nettoyage de l'espace scénique n'est autorisé. Nous vous invitons à renforcer votre propos chorégraphique à travers une réflexion autour du costume et du monde sonore.

Le sol sur lequel vous danserez (un tapis de danse) est fragile, par conséquent, il faudra veiller à utiliser une scénographie qui ne le détériore pas.

◆ **Comment gérer la préparation et la diffusion de mon support sonore ?**

Le support sonore n'est pas obligatoire. Si vous choisissez un support sonore, il doit être présenté sur une clé USB en format WAV et MP3. Votre montage devra être d'une durée égale à celle de votre composition car le jury n'interviendra pas pour l'arrêter. Soyez vigilant sur ce dernier point afin de pouvoir réaliser vos deux passages dans le temps imparti. Vous aurez à votre disposition un jury non-évaluateur pour gérer le lancement de votre support sonore.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Comment est évaluée l'intensité de notre engagement ?**

Vous êtes évalué sur votre capacité à mobiliser le plus haut niveau d'engagement moteur et émotionnel dans votre séquence libre au service de votre propos. Sur les deux passages présentés, le plus abouti et engagé est retenu pour l'évaluation. Le jury a constaté que de nombreux candidats ont une mobilité de colonne vertébrale très limitée (buste peu engagé). Nous vous conseillons de travailler la mobilité et la conscience de cette dernière.

◆ **Comment gérer notre engagement lors des deux passages ?**

Les deux passages doivent être réalisés à l'intérieur des 10 minutes. Vos temps de latence (avant, entre, et/ou après les passages) sont laissés à votre appréciation. Soyez-y attentif, vous serez coupés dans votre prestation à 10 minutes si vous n'avez pas terminé.

Vous pouvez annoncer à tout moment au jury non-évaluateur à quel moment vous souhaitez lancer votre support sonore.

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

➤ **Est-ce que les thèmes et les contextes de l'épreuve orale sont en lien avec la pratique ?**

Le sujet de l'épreuve orale est tiré au sort et indépendamment des contexte et thème de la séquence imposée de l'épreuve pratique. Il n'y a donc pas de lien entre ces deux moments.

Exemple de thème dans un contexte pour l'épreuve pratique : désaxé dans le contexte corps.

➤ **Comment faire le choix de la partie à transformer parmi les deux sélectionnées par le jury ?**

Nous vous invitons à choisir la partie qui vous semble la plus porteuse au regard du thème et du contexte donnés par le jury. L'idée étant de vous amener à explorer de nouveaux états de corps et une nouvelle écriture afin de proposer au jury une séquence initiale qui se transforme par vos choix et amène le jury à voir un nouvel univers. Les contextes proposés intègrent à la fois les paramètres du mouvement mais également d'autres composantes de la danse.

Nous vous invitons à traiter ces deux éléments (thème et contexte) de manière articulée et non juxtaposée.

Le jury souhaite voir une gestuelle et des qualités de corps qui se transforment.

◆ **Comment le jury sélectionne-t-il les deux parties pour la séquence imposée ?**

Le jury sélectionne deux extraits de votre composition à partir d'éléments remarquables.

Ces deux extraits sélectionnés vous seront présentés sur une tablette à l'issue des 5 minutes de récupération. Le jury vous proposera de visionner une seconde fois les deux extraits pour s'assurer que vous les ayez bien identifiés. Vous aurez à annoncer votre choix d'extrait vidéo en début de séquence imposée. La tablette ne sera pas disponible pendant la phase de préparation et durant la séquence imposée.

◆ **Quand et comment peut-on préparer cette séquence imposée ?**

Vous aurez 10 minutes de réflexion pour préparer votre séquence imposée. Pour ce faire, vous disposerez de brouillons, ainsi qu'une table et une chaise pour vous installer. Vous pourrez également vous mettre en mouvement pendant cette phase et vous aurez accès à la musique. En revanche, ces 10 minutes de préparation ne seront pas soumises à évaluation (mise en mouvement, brouillons, etc...).

◆ **Doit-on expliciter oralement nos choix de traitement pendant la séquence imposée ?**

Comme dans toutes les épreuves de pratique, chaque candidat doit exploiter les deux minutes mises à sa disposition au début de cette séquence pour expliciter ses choix de traitement du thème dans le contexte. Nous vous rappelons que ces deux minutes font partie intégrante des 20 minutes de la séquence imposée.

Nous vous conseillons d'organiser ce moment pour être le plus explicite et permettre au jury de percevoir votre démarche (votre mise en situation à venir) : définition, analyse, choix en lien avec votre niveau de pratique et démarche pour transformer la motricité. Vous serez coupé au bout de 2 minutes si vous n'avez pas terminé cette présentation.

Veillez à la cohérence entre ce qui est annoncé lors des 2 minutes en début de séquence imposée et réalisé ensuite.

Nous vous rappelons qu'à l'issue de ces 2 minutes, commenter en continu votre séquence imposée réduit nettement votre temps d'exploration corporelle.

◆ **Doit-on danser sur le même support sonore la séquence libre et la séquence imposée ?**

Comme pour la séquence libre, le support sonore n'est pas obligatoire dans la séquence imposée. Il doit être au service de votre écriture chorégraphique. En ce sens, nous vous conseillons d'apporter une clé USB avec des supports sonores différents afin de faire évoluer l'univers en fonction du thème dans le contexte choisi par le jury. Nous vous rappelons que la musique peut être utilisée tout au long de votre séquence imposée.

◆ **Doit-on danser l'ensemble de la chorégraphie initiale sur la séquence imposée ?**

Le jury souhaite que vous transformiez uniquement l'extrait choisi. De ce fait, nous attendons lors du moment de restitution uniquement la transformation de cette partie spécifique, et non l'ensemble de la chorégraphie initiale.

♦ **Sommes-nous obligés de conserver nos éléments scénographiques sur la séquence imposée ?**

Le jury souhaite visualiser un nouvel univers sur cette séquence imposée. De ce fait, nous vous invitons à vous distancier de votre chorégraphie initiale en vous laissant la possibilité de ne pas reprendre vos éléments scénographiques. Ainsi, un accessoire utilisé lors de la séquence libre, n'est pas indispensable lors de la séquence imposée.

♦ **Comment organiser sa séquence imposée pour aboutir à une séquence transformée ?**

La question donnée par le jury vous invite à vous mettre en situation (d'exploration, d'enrichissement, de composition, de répétition, etc...) afin d'aboutir à la transformation de la partie choisie.

➤ L'intensité de l'engagement

♦ **Comment est évaluée l'intensité de l'engagement dans ma séquence imposée ?**

Vous êtes évalués sur votre capacité à mobiliser le plus haut niveau d'engagement moteur et émotionnel dans votre séquence imposée au service de votre propos. Il est attendu de vous un réel engagement physique et émotionnel dévoilant votre capacité à vous entraîner et à faire évoluer votre proposition initiale en lien avec le thème dans le contexte donné. Cela implique de mobiliser les étapes du processus de création artistique afin de présenter un produit abouti, porteur d'un nouvel univers.

♦ **Comment exploiter à bon escient les 20 minutes de la séquence imposée ?**

Les 20 minutes sont à exploiter dans leur intégralité. Vous pourrez ainsi présenter au jury votre capacité à vous entraîner à votre plus haut niveau d'expression, dans un temps contraint, mais organisé par vos propres soins. Sa bonne gestion sera révélatrice d'une réelle connaissance de soi, de l'activité et des attentes de l'épreuve. L'utilisation de son propre chronomètre est recommandée. Le jury souhaite observer une réelle exploration corporelle du thème dans le contexte.

♦ **Est-ce que la durée de la partie transformée doit être équivalente à la partie choisie ?**

Non, le jury est attentif aux choix de traitement opérés par le candidat pour répondre au thème dans le contexte. Le jury ne vous donnera pas de notion de durée. C'est à vous, selon vos choix de traitement, de décider de la temporalité de votre séquence transformée. Il s'agira alors de tenir compte de la durée de votre séquence transformée pour pouvoir la présenter dans son intégralité avant la fin de l'épreuve.

♦ **À quels moments de la séquence imposée devons-nous présenter notre partie transformée ?**

Vous pouvez la présenter à tout moment à l'intérieur des 20 minutes. Nous vous conseillons de la présenter avant les 5 dernières minutes afin d'éviter la précipitation et de vous donner la possibilité de repasser si vous pensez que votre prestation peut encore être améliorée. Il est attendu que vous annonciez oralement au jury le moment où vous allez réaliser le passage de votre séquence transformée. Un regard attentif sera alors posé sur votre prestation pour finaliser votre évaluation.

Le jury vous avertira oralement lorsqu'il restera 3 minutes si vous n'avez pas encore annoncé la présentation de cette séquence transformée.

Une bonne gestion du temps est attendue. Il est indispensable de bien anticiper la présentation de la séquence imposée afin de pouvoir la réaliser dans sa globalité.

NATATION

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

♦ **L'échauffement est-il évalué ou pris en compte pour la suite de l'épreuve ?**

Non, l'échauffement ne fait pas partie de l'épreuve et n'est donc pas évalué.

♦ **Existe-t-il des styles de nage à privilégier lors de la séquence libre ?**

Non, aucun style de nage n'est valorisé par le jury. Il est conseillé aux candidats de présenter les deux styles de nage qu'ils maîtrisent le mieux et/ou qui leur permettent d'optimiser l'expression du type d'effort choisi.

♦ **Quel degré de précision sur la zone d'effort est attendu ?**

Le candidat doit préciser la voix métabolique dominante : anaérobie alactique, anaérobie lactique, aérobie ; en capacité ou en puissance. Ainsi, la série devra être explicitée en termes de nombre de répétitions, distances, nages

et récupérations (durée et nature). Un niveau d'engagement optimal au regard des ressources du candidat est attendu en jouant sur les temps d'effort, de récupération et l'intensité.

◆ **Quel est le matériel personnel autorisé ?**

Les appareils avec fonction chronomètre et les timers sont autorisés mais les appareils connectés sont interdits.

◆ **Au terme des 10 minutes de séquence libre, puis-je récupérer dans l'eau ?**

Non. Les 5 minutes de pause avant la préparation de la séquence imposée permettent au candidat de sortir de l'eau, se sécher, s'hydrater et de rejoindre l'espace de travail.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Quelle intensité d'engagement est attendue ?**

Un engagement optimal et adapté au regard de la filière choisie et des ressources du candidat devra être démontré. Il est attendu une prestation authentique, qui ne soit ni simulée ni contrefaite permettant au jury de choisir une thématique adaptée pour la séquence imposée. La prestation physique dans laquelle le candidat fait une démonstration technique ou simule un défaut technique en faisant abstraction des exigences de l'épreuve libre est fortement pénalisée.

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

◆ **Comment se déroule le temps de préparation ?**

Le candidat est assis à une table au niveau des gradins dans un environnement qui peut être bruyant, les bouchons d'oreilles peuvent être utiles pendant la préparation.

◆ **Quel matériel personnel est autorisé ?**

Le candidat a la possibilité d'utiliser une pochette plastique, de quoi écrire en plus d'une planche et d'un pull-buoy fourni par le jury. L'utilisation du matériel est valorisée par sa pertinence par rapport au thème et au contexte. En revanche, il est pénalisé si son utilisation ne constitue pas un apport réel et justifié.

◆ **Comment le jury choisit la thématique / le sujet ?**

Une thématique est choisie à la suite des observations réalisées par le jury sur la prestation physique du candidat au cours de la séquence libre.

◆ **Quand une thématique s'appuie sur un mode de nage générique (« ventrale », « alternée »...), est-il attendu de présenter des situations comprenant plusieurs styles de nage ?**

C'est au candidat d'identifier ce qui lui paraît le plus pertinent et de l'expliquer. Il est attendu qu'il s'appuie sur sa séquence libre sans toutefois que ses propositions se réduisent nécessairement aux nages proposées durant celle-ci.

◆ **Puis-je consulter ma préparation papier au bord du bassin pendant la séquence imposée ?**

Oui, suite à la préparation sur table de dix minutes les candidats ont la possibilité d'apporter leur préparation écrite au bord du bassin. Il est conseillé de prévoir une pochette plastique à cet effet.

◆ **Quels sont les éléments à expliciter lors des 2 premières minutes de la séquence imposée ?**

Elles peuvent être utilisées pour préciser au jury le contexte choisi par le candidat pour répondre à la question posée, c'est à dire natation de vitesse ou natation longue/distance. ~~Pour le reste,~~ Il est recommandé de les exploiter pour clarifier la démarche du candidat et pour préciser le lien entre les propositions et le sujet proposé, notamment en termes de transformations et de situations (ex : « je propose... pour ... parce que... »).

◆ **Le chronomètre est-il stoppé après les 2 minutes maximum de présentation orale le temps de rejoindre sa ligne d'eau ?**

Non, le temps de déplacement de la table jusqu'à la ligne d'eau est inclus dans les 20 minutes de la séquence imposée. Il est conseillé d'être équipé (bonnet, lunette) en fin de préparation.

◆ **Puis-je communiquer avec le jury en dehors des deux premières minutes de présentation ?**

Oui, des indications et/ou retours ponctuels peuvent faciliter la compréhension du jury.

◆ **Puis-je demander des indications au jury ?**

Oui, chaque membre du jury ne pourra mesurer qu'un seul des indicateurs quantitatifs suivants : temps, distance et/ou coup de bras à un instant donné.

➤ L'intensité de l'engagement

- ◆ **Quelles sont les attentes du jury en termes d'intensité de l'engagement lors de la séquence imposée ?**

Les propositions doivent être une réponse au contexte choisi par le candidat (natation vitesse ou natation longue/distance) et au thème imposé par le jury.

STEP

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

- ◆ **Est-il possible de ne présenter qu'une seule filière ?**

Oui, l'essentiel étant de démontrer son plus haut niveau de ressources bioénergétiques et biomécaniques dans la ou les filière(s) présentée(s). Le traitement de la ou les filières présentées devra être lisible.

- ◆ **Y-a-t-il une hiérarchie des filières en termes de notation ?**

Il n'y a pas de hiérarchie. Le plus important consiste à faire la démonstration d'une cohérence dans les choix opérés au regard de ses ressources.

- ◆ **Dois-je présenter tous les paramètres (biomécaniques, énergétiques) ?**

Il est attendu du candidat qu'il présente le plus haut niveau de ressources motrices et énergétiques qu'il peut assumer dans le(s) contexte(s) d'effort choisi.

- ◆ **Suis-je tenu d'inscrire mon effort dans la ou les filières annoncée(s) en amont de ma séquence libre ?**

Le candidat est tenu d'atteindre la zone d'effort visée dans la ou les filière(s) annoncée(s) lorsqu'il présente sa séquence libre. En revanche, il gère sa préparation en amont comme il le souhaite.

- ◆ **Comment le jury peut-il évaluer la pertinence de mes choix ?**

Au regard du degré de maîtrise du candidat dans la complexité et/ou l'intensité choisie(s).

- ◆ **L'atteinte de ma fréquence cardiaque cible est-elle plus valorisée que la complexité présentée pour évaluer mon engagement ?**

Il n'y a pas de hiérarchie entre ces deux éléments. C'est l'articulation entre ces deux éléments qui est à rechercher pour révéler son meilleur niveau.

➤ L'intensité de l'engagement

- ◆ **La phase d'échauffement est-elle prise en compte dans l'évaluation ?**

La phase d'échauffement n'est pas prise en compte dans l'évaluation.

- ◆ **Dois-je me limiter à 6 blocs ?**

La séquence libre est, au minimum, constituée de 6 blocs différents, répartis au choix du candidat dans une ou plusieurs séries.

- ◆ **Quelle est la place du cardio-fréquencemètre dans l'évaluation ?**

Le cardio-fréquencemètre a une fonction d'information uniquement pour le jury, permettant de confirmer, entre autres indicateurs, l'atteinte des contextes annoncés.

- ◆ **Suis-je pénalisé en cas de décalage entre mes ressentis et ce qu'affiche le cardio-fréquencemètre ?**

Le cardio-fréquencemètre est une information complémentaire à celle que le jury est capable de saisir durant l'effort du candidat.

- ◆ **Le jury prend-il en compte le temps de pratique ?**

Le jury prend en compte la pertinence du plan d'entraînement, qui englobe les temps d'effort et de récupération (dans leur intensité et leur nature).

- ◆ **Comment rendre mon engagement lisible ?**

Par la continuité, le degré de précision, et l'énergie dégagés lors de la prestation.

♦ **À quel moment est enclenché le chronomètre du jury pour la séquence libre ?**

Le chronomètre de la séquence libre est lancé à l'heure officielle de début d'épreuve. Concernant les séries, le chronomètre complémentaire du jury est enclenché au premier mouvement significatif à l'arrière du step.

♦ **Le jury s'occupe –t-il de ma musique ?**

Le candidat gère seul la musique utilisée pour l'échauffement et la séquence libre ; le candidat enclenche lui-même la musique pour le début de la séquence libre. Le candidat propose une clé USB où seront proposés uniquement des extraits musicaux. Elle sera copiée sur l'ordinateur mis à disposition du candidat. Une qualité sonore d'enregistrement est attendue.

SÉQUENCE IMPOSÉE

♦ **À quel moment est enclenché le chronomètre du jury pour la séquence imposée ?**

Le chronomètre du temps de préparation est enclenché à l'issue des 5 minutes de récupération. Le chronomètre de la séquence imposée est déclenché immédiatement à l'issue des 10 minutes de préparation.

♦ **Le contexte (lié à une filière énergétique) proposé par le jury est-il nécessairement différent de celui ou ceux investis en séquence libre ?**

Non, le contexte proposé de la séquence imposée est indépendant de celui de la séquence libre.

♦ **Est-ce que l'un des deux éléments de la question (thème / contexte) est privilégié au détriment de l'autre ?**

Les deux sont constitutifs de la question. Ils doivent être traités à partir des liens qui les unissent.

♦ **Suis-je noté sur la définition du sujet et/ou mes choix de traitement de la question ?**

La réponse à la question peut être ciblée ou élargie mais nécessairement issue d'une analyse exhaustive des termes élaborée par le candidat. Le jury valorise la pertinence du traitement de la question au regard des ressources mobilisées par le candidat.

- **Ai-je le droit de commencer et ou de poursuivre ma démarche de construction durant la séquence imposée et suis-je noté sur cette démarche ?**

Le candidat a toute liberté d'alterner des phases d'apprentissage et/ou de travail en séquençant sa réponse. Le jury prend en compte la globalité de la séquence imposée pour noter le candidat. La démarche de construction de la réponse à la question est évaluée.

➤ Les choix

♦ **Le jury peut-il gérer la musique et/ou le temps ?**

Non, chaque candidat est autonome. Le jury n'intervient pas dans la gestion de la musique. Il annonce au candidat le début et la fin de l'épreuve. Un enregistrement de qualité sonore sur une clé USB est attendu. Des musiques de différents BPM sont également mises à disposition des candidats.

♦ **Dois-je nécessairement reprendre les blocs de ma séquence libre lors de la séquence imposée ?**

Le candidat a le choix de simplifier, complexifier voire de recréer un ou plusieurs blocs pour répondre au mieux à la question posée.

♦ **Suis-je obligé de commenter ma prestation ?**

L'utilisation des deux minutes de présentation de la démarche en début d'épreuve imposée est possible mais non obligatoire.

Le candidat peut également commenter de manière très succincte durant sa prestation s'il le juge pertinent.

♦ **Les 2 minutes font –elles partie des 20 minutes de présentation de la séquence imposée ?**

Oui.

♦ **Le choix musical est-il important pour m'exercer ?**

Le rapport à la musique doit être au service de la proposition.

➤ L'intensité de l'engagement

♦ **La phase de préparation de ma séquence imposée est-elle prise en compte dans l'évaluation ?**

Le temps de préparation de 10 minutes n'est pas pris en compte dans l'évaluation. Les brouillons sont détruits en fin d'épreuve. L'espace d'évolution, le matériel et la musique sont à disposition du candidat au cours de cette phase de préparation.

♦ **Dois-je être dans la filière demandée sur la totalité des 20 minutes ?**

La filière demandée (le contexte) doit être lisible ; la réponse du candidat doit s'ancrer majoritairement dans le contexte (filière) questionné par le jury. Cependant, les phases de construction (de travail) de la réponse peuvent mobiliser d'autres filières.

Organisation

. Puis-je apporter avec moi la préparation de ma séquence libre ?

Aucun document personnel prérempli n'est autorisé. Le jury vous donnera en début d'épreuve, une fiche candidat sur laquelle vous noterez :

- Vos données personnelles (âge, Fc max, Fc repos),
- Votre projet de développement personnel,
- Le choix du type d'effort,
- Les 2 familles de mouvement retenues pour la séquence libre.

. De quoi ai-je besoin pour l'épreuve ?

Outre une tenue adaptée à la pratique sportive, il est recommandé d'apporter une serviette, de quoi s'hydrater. Ne pas oublier de quoi écrire pour remplir la fiche candidat et préparer la séquence imposée. Des feuilles de brouillon seront mises à disposition par le jury.

. Comment dois-je présenter le déroulé de mes exercices sur la fiche candidat qui me sera proposée ?

Afin de permettre au jury d'apprécier la pertinence du choix des exercices en lien avec le projet et l'organisation de la séance, il est recommandé de noter :

- Le nombre et la durée des séries, le temps de récupération, la charge de travail
- L'ordre et le nom des exercices

. Comment présenter de manière succincte mon projet de développement personnel ?

Le projet de développement permet de situer l'objectif de la séance d'entraînement dans un contexte plus large, qui dépasse l'épreuve de l'agrégation.

Ce projet, singulier, adossé à ses propres ressources, précise les attentes en termes d'effets recherchés à moyen et long terme.

Avant de commencer sa séquence libre, le candidat sera invité à annoncer son projet de développement et la structure du déroulé de sa séquence de manière succincte.

. Y a-t-il un temps prévu dédié à l'installation de mon matériel ?

Il n'y a pas de temps dédié à l'installation du matériel. Celui-ci est laissé à la gestion du candidat. Il est toutefois conseillé de l'anticiper au cours de l'échauffement et de la préparation de la séquence imposée.

. Puis-je déplacer le matériel pour faire ma séance ?

Chaque candidat peut, s'il le souhaite, déplacer le matériel mis à sa disposition dans l'espace qui lui est imparti, à l'exception des machines tout au long de l'épreuve.

. Un temps de récupération est-il possible en fin de séance ? dans l'espace de prestation ? sur les machines ?

Lorsque son épreuve est terminée, le candidat doit quitter les installations, afin de permettre l'accueil du candidat suivant. Il lui sera également demandé de remettre en place le matériel utilisé.

. À quel moment est enclenché le chronomètre du jury pour la séquence libre ?

Le chronomètre de la séquence libre est lancé à l'heure officielle de début d'épreuve, à la table des jurys.

PREPARATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Organisation

. Puis-je apporter avec moi la préparation de ma séquence libre ?

Aucun document personnel prérempli n'est autorisé. Le jury vous donnera en début d'épreuve, une fiche candidat sur laquelle vous noterez :

- Vos données personnelles (âge, Fc max, Fc repos),
- Votre projet de développement personnel,
- Le choix du type d'effort,
- Les 2 familles de mouvement retenues pour la séquence libre.

. De quoi ai-je besoin pour l'épreuve ?

Outre une tenue adaptée à la pratique sportive, il est recommandé d'apporter une serviette, de quoi s'hydrater. Ne pas oublier de quoi écrire pour remplir la fiche candidat et préparer la séquence imposée. Des feuilles de brouillon seront mises à disposition par le jury.

. Comment dois-je présenter le déroulé de ma séquence libre sur la fiche candidat qui me sera proposée ?

Afin de permettre au jury d'apprécier la pertinence de l'organisation de la séance et le choix des exercices en lien avec le projet, il est recommandé de noter :

- Le nombre et la durée des séries, le temps de récupération, la charge de travail
- L'ordre et le nom des exercices

. Comment présenter de manière succincte mon projet de développement personnel ?

Le projet de développement permet de situer l'objectif de la séance d'entraînement dans un contexte plus large, qui dépasse l'épreuve de l'agrégation, tout en restant synthétique.

Ce projet singulier, adossé à ses propres ressources, précise les attentes en termes d'effets recherchés à moyen et long termes.

Avant de commencer sa séquence libre, le candidat sera invité à annoncer son projet de développement et la structure du déroulé de sa séquence de manière succincte.

. Y a-t-il un temps prévu dédié à l'installation de mon matériel ?

Il n'y a pas de temps dédié à l'installation du matériel. Celui-ci est laissé à la gestion du candidat. Il est toutefois conseillé de l'anticiper au cours de l'échauffement et de la préparation de la séquence imposée.

. Puis-je déplacer le matériel pour faire ma séance ?

Chaque candidat peut, s'il le souhaite, déplacer le matériel mis à sa disposition dans l'espace qui lui est imparti, à l'exception des machines tout au long de l'épreuve.

. Un temps de récupération est-il possible en fin de séance ? dans l'espace de prestation ? sur les machines ?

Lorsque son épreuve est terminée, le candidat doit quitter les installations, afin de permettre l'accueil du candidat suivant. Il lui sera également demandé de remettre en place le matériel utilisé.

. À quel moment est enclenché le chronomètre du jury pour la séquence libre ?

Le chronomètre de la séquence libre est lancé à l'heure officielle de début d'épreuve, à la table des jurys.

SEQUENCE LIBRE

LES CHOIX

. Est-il possible de ne présenter qu'un seul type d'effort ?

Oui, le candidat peut présenter le même type d'effort sur la séquence libre et sur la séquence imposée.

. Y-a-t-il une hiérarchie des types d'effort en termes de notation ?

Il n'y a pas de hiérarchie. Le plus important consiste à faire la démonstration d'une cohérence dans les choix opérés au regard du projet et de ses ressources.

. Y a-t-il une famille de mouvement plus valorisante qu'une autre ?

Il n'y a pas de hiérarchie entre les familles de mouvements qui s'appelleront désormais familles d'exercices.

Ce sont le choix des familles d'exercices et la pertinence au regard du projet et des effets recherchés qui sont valorisés.

Les exercices, sont présentés dans le programme au regard des groupes musculaires sollicités prioritairement, de manière dominante. Ainsi, un même exercice peut être envisagé dans différentes familles, dès lors que les contraintes qui lui sont appliquées changent le/les groupe/s musculaire/s sollicités prioritairement.

. Quels genres d'exercices puis-je choisir dans chaque famille ?

- La famille des exercices à dominante cardio-respiratoire regroupe par exemple des exercices tels que le vélo, le rameur, la course à pied ou encore les burpees. Ces exercices visent principalement à solliciter le système cardio-respiratoire, en mobilisant de manière répétée et dynamique de grands groupes musculaires.
- La famille des exercices de renforcement musculaire comprend, par exemple, le développé couché, les tractions, les pompes ou les dips. Ces situations permettent de cibler plus spécifiquement un ou plusieurs groupes musculaires, avec ou sans utilisation de charges.
- Enfin, la famille des exercices de posture et de maintien inclut des activités comme le gainage (planches frontales et latérales), le pont fessier, le dead bug, le bird dog, les fentes, la posture de l'arbre ou encore le farmer carry. Ces exercices sollicitent de manière dominante les chaînes musculaires profondes contribuant prioritairement à la stabilité corporelle.

Les exemples proposés sont donnés à titre indicatif : ils visent à illustrer chaque famille d'exercices et ne constituent ni une liste exhaustive ni un cadre prescriptif.

. Mon projet de développement personnel est-il évalué ?

Le projet en tant que tel n'est pas évalué. C'est la cohérence entre le projet et le déroulé des exercices dans la séquence libre et la pertinence au regard des effets recherchés qui seront appréciées par le jury.

Dans le cas où la séance présentée s'inscrit dans un type d'effort long ou bien consiste en une série d'exercices de force nécessitant des récupérations longues, il est conseillé au candidat de le préciser au jury afin que celui-ci puisse apprécier la cohérence et la pertinence de la séance au regard de ce projet plus large.

Voici quelques formulations de projet, à titre d'exemples :

- « Maintenir des efforts intenses pour améliorer et conserver une efficacité dans les échanges longs en tennis »
- « En tant que cavalière, je cherche à renforcer la stabilité du bassin et du tronc afin de garder une qualité d'exécution et le contrôle de mes appuis malgré la fatigue lors de mes séances d'entraînement d'une heure équestre »
- « Dans le cadre de ma préparation au championnat régional de judo à venir, mon projet s'oriente sur ma capacité à enchaîner des attaques dynamiques sous fatigue lactique. Je souhaite développer ma puissance aérobie pour réaliser des attaques enchaînées et rapides »
- « Améliorer ma capacité à réaliser des mouvements d'haltérophilie malgré la fatigue afin d'optimiser mes performances sportives en crossfit ».

. Le type d'effort choisi est-il plus valorisé que les familles d'exercices choisies ?

Il n'y a pas de hiérarchie entre les trois éléments structurants de l'épreuve : le projet de développement personnel, le type d'effort et les familles d'exercices. Encore une fois, c'est la mise en cohérence de ces éléments et sa pertinence au regard du projet qui sont valorisées.

Il est recommandé de veiller à ne pas confondre une forme de travail isométrique avec des exercices de la famille des postures de maintien qui entraînent, de fait, une contraction isométrique des chaînes musculaires profondes. Par exemple, l'exercice de la chaise réalisé contre un mur qui sollicite prioritairement les quadriceps est inscrit dans la famille des exercices musculaires. En revanche, le même exercice avec un bosu sous les pieds, qui renforce l'instabilité posturale et sollicite une contraction des groupes musculaires profonds, le place dans la catégorie des exercices de maintien.

. Comment prendre en compte les deux familles ?

Le temps de travail consacré aux deux familles doit être réparti de manière équilibrée et suffisamment important pour qu'elles puissent être reconnaissables et évaluables par le jury.

. La variété des exercices est-elle prise en compte dans l'évaluation ?

La variété est un élément d'évaluation à partir du moment où les exercices sont ciblés et permettent d'atteindre les objectifs du projet annoncé.

Le jury a particulièrement apprécié les propositions innovantes, s'inspirant d'exercices de yoga et/ou de pilates, en complémentarité d'exercices cardiovasculaires ou musculaires.

. Comment les paramètres d'entraînement sont-ils pris en compte dans l'évaluation ?

C'est la cohérence et la pertinence du choix des paramètres au regard du type d'effort qui est évalué.

L'INTENSITE de L'ENGAGEMENT

. La phase d'échauffement est-elle prise en compte dans l'évaluation ?

La phase d'échauffement n'est pas prise en compte dans l'évaluation.

. Y a-t-il un nombre d'exercices minimum attendus ?

La quantité d'exercice n'est pas un indicateur de réussite. Cependant, la quantité de pratique au sein des deux séquences doit être suffisamment importante pour que le jury puisse évaluer la qualité de l'exécution et l'engagement au regard du projet.

SEQUENCE IMPOSEE

Organisation

. À quel moment est enclenché le chronomètre du jury pour la séquence imposée ?

Le chronomètre du temps de préparation est enclenché à l'issue des 5 minutes de récupération. Le chronomètre de la séquence imposée est déclenché immédiatement à l'issue des 10 minutes de préparation.

. Comment est évaluée l'intensité de mon engagement ?

L'intensité de l'engagement est appréciée au regard des effets sur le candidat en lien avec son projet et son type d'effort. La fréquence cardiaque est un indicateur parmi d'autres.

. Quelle est la place du cardiofréquencemètre dans l'évaluation ?

Le cardiofréquencemètre a une fonction d'information uniquement pour le jury, lui permettant de confirmer, en complément d'autres indicateurs, l'atteinte des types d'effort annoncés tout au long de l'épreuve.

. Est-ce que l'un des deux éléments de la question (thème / famille de mouvement) est privilégié au détriment de l'autre ?

Les deux sont constitutifs de la question. Ils doivent être traités à partir des liens qui les unissent.

. Suis-je noté sur la définition du sujet et/ou mes choix de traitement de la question ?

La réponse à la question peut être ciblée ou élargie mais nécessairement issue d'une analyse exhaustive des termes élaborée par le candidat. Le jury valorise la pertinence du traitement de la question dans le prolongement du projet de développement énoncé en début d'épreuve.

LES CHOIX

. Suis-je obligé de commenter ma prestation ?

L'utilisation des deux minutes de présentation de la démarche en début d'épreuve imposée est recommandée mais non obligatoire. Le candidat peut également commenter de manière succincte sa prestation s'il le juge pertinent. Cependant, il n'y aura pas d'interaction avec le jury.

L'INTENSITE DE L'ENGAGEMENT

. La phase de préparation de ma séquence imposée est-elle prise en compte dans l'évaluation ?

Le temps de préparation de 10 minutes n'est pas pris en compte dans l'évaluation. Les brouillons sont détruits en fin d'épreuve. L'espace d'évolution et le matériel sont à disposition du candidat au cours de cette phase de préparation.

3.3 L'oral

3.3.1 L'analyse de la question

♦ Comment sont présentées les caractéristiques des élèves à observer dans la vidéo ?

Afin que vous ayez une représentation claire de la manière avec laquelle les caractéristiques des élèves sont présentées dans la vidéo, vous trouverez ci-dessous pour chaque APSA un exemple de vignette introductive:

Demi-fond Classe 3ème Elève en t-shirt noir et pantalon rouge Course de 6 minutes Plots tous les 20m	5ème élève au bonnet rose 25 m natation vitesse
Term GT Elève en rose à droite ENDURANCE FONDAMENTALE 2ème série de 5' sur 3 BPM 135	Term Pro Elève au centre Bloc en très léger dévers Prises bleues + macro-reliefs gris 5A – Cotation maximale

1ère GT Elève de dos en situation de match	2nde PRO Composition Tous les élèves du groupe
En danse : Inducteur: Hokusai La grande Vague de Kanagawa	

♦ **Quelle est la durée et quel est le format de la vidéo ?**

Toutes les vidéos durent en moyenne 30 à 35 secondes. Certaines peuvent être filmées en continu, d'autres en séquençant une situation plus longue et d'autres enfin sont répétées deux fois.

♦ **Comment exploiter la vidéo pour faire des choix pertinents ?**

La description de l'activité de l'élève observé (mentionné sur la vignette) doit s'appuyer sur des indicateurs précis et ciblés en lien avec l'analyse du contexte. Des éléments qualitatifs et/ou quantitatifs peuvent être mobilisés.

Le candidat devra repérer et présenter des éléments saillants de la vidéo puis enrichir cette description par une explication ou une interprétation des ressources sollicitées.

Cette démarche doit permettre au candidat de formuler des hypothèses explicatives du comportement moteur de l'élève en tenant en compte de ce qu'il maîtrise déjà et de ce qu'il lui reste à acquérir.

♦ **Un cadre d'analyse doit-il être référencé ?**

Il peut s'appuyer sur des outils d'auteurs qu'il est recommandé de préciser. Le cadre d'analyse doit faciliter et surtout cibler la lecture et l'analyse de la vidéo dans le temps limité de la préparation. Il doit permettre d'analyser la motricité de l'élève et de hiérarchiser des hypothèses de transformations au regard du sujet.

Il est conseillé d'avoir expérimenté le cadre choisi dans sa pratique professionnelle voire à partir de l'analyse préalable de vidéos.

♦ **Quels types de transformations sont visées ?**

Le sujet précise qu'il est recherché une transformation motrice de l'élève. Le jury appréciera que le projet de transformation soit ciblé, en lien avec le thème donné et bien inscrit dans le contexte précisé.

♦ **Quels sont les outils qui sont à ma disposition pour présenter mes propositions ?**

Vous disposez d'une tablette avec la vidéo support de votre sujet, de feuilles de brouillon ainsi que d'un tableau blanc équipé de feutres effaçables.

3.3.2 Les propositions de transformations

♦ **Est-il préférable de présenter une ou deux situations d'apprentissage ?**

Aucun nombre précis de situations n'est attendu. En revanche, chaque situation doit permettre une transformation de la motricité de l'élève en prenant en compte le thème et le contexte précisés dans la question. Si plusieurs situations sont présentées, elles doivent être articulées entre elles, par complémentarité ou enchaînement progressif.

Il est également attendu que le candidat explicite les contenus d'enseignements visés.

♦ **La qualité de mon exposé conditionne-t-elle ma note finale ?**

L'exposé et l'entretien constituent un tout. Ils se complètent et le candidat a toute latitude pour argumenter, étayer ou réajuster ses propositions initiales durant les échanges avec son jury. C'est une opportunité permettant au candidat de mettre en avant sa capacité à approfondir, à s'adapter ou rebondir, afin de faire évoluer, le cas échéant, les propositions initiales.

♦ **Y-a-t-il un format souhaité de présentation des situations d'apprentissage ?**

La présentation doit être structurée, précise et justifiée afin de faciliter son écoute et sa lecture par le jury.

♦ **Est-il obligatoire d'utiliser le tableau pour illustrer les situations d'apprentissage ?**

Non ce n'est pas obligatoire mais fortement conseillé. L'utilisation du tableau ou des brouillons sont appréciés et figurent comme un atout pour la communication avec le jury.

♦ **Puis-je ajouter du matériel, dans la situation d'apprentissage, qui ne figure pas à la vidéo ?**

Oui, le candidat peut librement proposer l'usage de tout matériel qu'il juge pertinent pour la mise en œuvre de ses propositions.

♦ **Puis-je compléter le dispositif de ma situation au cours de l'entretien ?**

L'entretien est un moment privilégié pouvant permettre au candidat d'affiner, de préciser et de réajuster ses propositions de façon réactive.

3.3.3 La démarche enseignante

♦ **Quelle place doit être accordée à l'activité de l'enseignant ?**

Elle doit permettre de rendre lisible la démarche d'enseignement du candidat (stratégie, intervention, régulation...), et intégrer des indicateurs (qualitatif - quantitatif) le conduisant à réguler ses interventions.

♦ **Puis-je envisager de faire intervenir d'autres élèves afin de mener à bien ma démarche ?**

Cela est possible si ce choix est pertinent et justifié au regard des effets attendus sur l'élève, étant entendu que les acquisitions motrices restent prioritaires sur les compétences méthodologiques et sociales.

♦ **Puis-je proposer des situations à l'échelle de la séquence ?**

Le candidat peut à la fin de son exposé se projeter à l'échelle d'une séquence. Pendant l'entretien, le jury peut interroger les intentions de transformation de la motricité de l'élève sur une temporalité plus longue.

3.3.4 Les connaissances et la capacité à interagir

♦ **Quels types de connaissances faut-il mobiliser dans le cadre de cette épreuve ?**

Les connaissances convoquées doivent être riches, variées (scientifiques, professionnelles, didactiques...), précises et maîtrisées. Elles n'ont un intérêt que si elles servent à appuyer et renforcer les propositions.

♦ **Puis-je étayer ma réponse en prenant appui sur mes expériences professionnelles ?**

Il est possible de faire référence à sa propre expérience professionnelle. La culture personnelle et professionnelle dans l'activité peut permettre de valoriser les propositions et d'enrichir les échanges avec le jury. Il ne s'agit pas de décrire son expérience professionnelle mais de s'appuyer dessus sans se détacher du sujet à traiter.

♦ **Le jury peut-il m'interrompre lors de mes explications ?**

Le jury peut interrompre le candidat : pour obtenir des précisions sur une question ; rebondir sur une proposition ; couvrir la totalité du champ de questionnement ; passer à un autre champ de questionnement. Le jury le fait toujours dans le but de valoriser la prestation du candidat. Ce n'est pas lié à la qualité de réponse du candidat.

♦ **Puis-je modifier ma proposition si je perçois qu'elle est erronée ?**

Le candidat a toute latitude pour réajuster ses propositions au cours de l'entretien. Le candidat peut à tout moment, durant l'entretien, ajuster ou réorienter ses réponses. Cette capacité à se corriger et à rebondir est même appréciée comme un indicateur de maîtrise et de réflexion.

Les résultats statistiques (la répartition des notes des candidats admissibles)

Les moyennes

Civilité	Effectif	Moyenne	Éc. Type	Médiane	»
Femmes	102	10,24	2,59	10,13	
Hommes	181	10,27	3,78	10,00	
Total	283	10,26	3,40	10,00	

La répartition des notes

