



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

Rapport du jury

Concours :

CONCOURS EXTERNE DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS D'EDUCATION PHYSIQUE ET
SPORTIVE (CAPEPS) Bac+3

CONCOURS EXTERNE DE RECRUTEMENT DE DE PROFESSEURS D'EDUCATION PHYSIQUE
ET SPORTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIVE Bac+3 (CAFEP)

Session 2026

Rapport de jury présenté par :

Carole Sève

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

Présidente du jury

Table des matières

INFORMATIONS GENERALES	3
PROPOS INTRODUCTIF.....	4
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE	6
A. Première épreuve d'admissibilité	7
B. Deuxième épreuve d'admissibilité.....	22
ÉPREUVES D'ADMISSION.....	38
A. Première épreuve d'admission : Partie orale	39
B. Première épreuve d'admission : Partie pratique.....	46
C. Deuxième épreuve d'admission.....	67

INFORMATIONS GENERALES

INFORMATIONS GENERALES

SESSION 2026

CAPEPS EXTERNE L3 (BAC + 3)

	INSCRITS		PRESENTS		ADMISSIBLES		ADMIS	
FEMMES	1589	27.10%	1155	72.69%	265	34.33%	172	35.98%
HOMMES	4274	72.90%	3183	74.47%	507	65.67%	306	64.02%
TOTAUX	5863		4338		772		478	

MOYENNE DU PREMIER ADMIS : 18.31

MOYENNE DU DERNIER ADMIS : 10.60

MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS : 12.74

CAFEP L3 (BAC +3)

	INSCRITS		PRESENTS		ADMISSIBLES		ADMIS	
FEMMES	229	32.30%	174	75.98%	30	44.12%	22	50.00%
HOMMES	480	67.70%	324	67.50%	38	55.88%	22	50.00%
TOTAUX	709		498		68		44	

MOYENNE DU PREMIER ADMIS : 16.87

MOYENNE DU DERNIER ADMIS : 11.79

MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS : 13.71

PROPOS INTRODUCTIF

Nous rappelons dans ce propos introductif l'économie générale de ce concours. Ses épreuves sont conçues pour apprécier la capacité des candidats à mobiliser des connaissances pertinentes et variées au regard de différents attendus. Ces connaissances sont indispensables pour assurer une réussite dans la suite du parcours des candidats dans le master Enseignement et éducation, et favoriser une professionnalisation progressive.

La première épreuve d'admissibilité vérifie la capacité des candidats à mobiliser des connaissances historiques, sociales et culturelles pour répondre de manière argumentée à une ou plusieurs questions concernant les enjeux éducatifs portés par l'éducation physique et sportive et les activités physiques, sportives et artistiques. Cette année le sujet portait sur l'effort et la formation des élèves en EPS depuis la fin du XIXe siècle. Il s'agissait de discuter de l'évolution de la conception de la notion d'effort au cours de cette période ainsi que de sa place dans l'enseignement de l'EPS. L'évaluation des copies s'est appuyée sur trois indicateurs principaux : (a) la caractérisation de la notion d'effort en montrant son évolution au fil des périodes ; (b) l'identification des conceptions de l'élève à former et leur mise en relation avec la notion d'effort ; et (c) la qualité de l'argumentation développée dans l'analyse du processus historique afin de dépasser une lecture strictement linéaire de l'évolution de l'EPS pour rendre compte des débats, tensions ou controverses qui traversent le champ de la discipline.

La deuxième épreuve d'admissibilité vérifie la capacité des candidats à étudier un ensemble de documents relatifs à l'activité d'élèves en EPS, pour répondre à une ou plusieurs questions. Cette année le sujet invitait les candidats à analyser des comportements d'élèves, décrits dans des épisodes de classe, au travers du filtre des émotions pour envisager des transformations chez les élèves et proposer des principes d'intervention. Le sujet exigeait ainsi de la part des candidats des connaissances précises sur les émotions, même s'ils pouvaient mobiliser des connexes du programme (les motifs d'agir, l'adolescence, le bien-être). L'évaluation des copies s'est appuyée sur trois indicateurs principaux : (a) la précision des connaissances sur la notion d'émotion ; (b) la capacité à identifier et analyser des comportements d'élèves en mobilisant des connaissances scientifiques et technologiques (avec comme passage obligé de mobiliser des connaissances relatives aux émotions) ; et (c) la capacité à formuler et justifier des propositions au regard des analyses réalisées.

La partie orale de la première épreuve d'admission consiste en l'analyse de l'activité d'élèves sur la base d'un enregistrement vidéo afin de définir des transformations et de proposer une situation d'apprentissage. L'évaluation des candidats s'est appuyée sur quatre indicateurs principaux : (1) la qualité de l'analyse de l'activité des élèves et la cohérence des transformations proposées au regard de cette analyse ; (2) la qualité de la situation d'apprentissage proposée ; (3) la prise en compte des enjeux éducatifs de l'EPS ; et (4) la qualité de l'échange avec le jury. Cette année, la qualité de l'analyse et des transformations ont été privilégiées : elles ont permis de situer les candidats dans une fourchette de note. Les autres indicateurs ont ensuite permis d'affiner la note.

La partie physique de la première épreuve d'admission consiste en la réalisation d'une prestation physique suivie d'un court entretien avec le jury. Les candidats doivent donc démontrer non seulement des compétences pratiques dans l'APSA mais aussi des compétences à analyser leur prestation physique en s'appuyant sur leurs ressentis et en mobilisant des connaissances variées. L'évaluation des candidats s'est ainsi appuyée sur trois indicateurs principaux : (a) le niveau de performance ; (b) le niveau de maîtrise technique ; et (c) l'analyse de la prestation physique.

La deuxième épreuve d'admission permet d'évaluer la capacité du candidat à témoigner de sa motivation pour le métier d'enseignant et de la lucidité de son projet, ainsi que d'apprécier ses connaissances dans différents registres (les valeurs de la République et les exigences du service public, les enjeux de la transition écologique, l'épanouissement de l'élève). Ces connaissances sont appréhendées à travers la capacité du candidat à repérer les enjeux de questions vives qui se posent aux enseignants d'EPS et aux fonctionnaires de l'État. L'évaluation s'est appuyée sur deux indicateurs

principaux : (1) la capacité à se positionner par rapport à des enjeux éducatifs et de questions vives de l'EPS ; et (2) la capacité à analyser et à apprendre de ses expériences passées.

Dans la suite de ce rapport sont détaillés pour chacune de ces épreuves, son déroulé et ses attendus, ainsi que les principales observations relatives aux prestations des candidats de la session 2026 et des conseils de préparation. Ces éléments visent à permettre aux candidats de la session 2026 à mieux situer leurs prestations et d'aider les candidats de la future session à se préparer à ce concours.

Je tiens à insister sur la qualité des candidats s'étant présentés à ces concours du CAPEPS et du CAFEP. Bien que ce concours ait été une première édition, la majorité des candidats étaient bien préparés et certains ont réalisé d'excellentes prestations.

Je terminerai ce propos introductif en remerciant l'ensemble des membres du staff et du jury pour leur engagement, leur disponibilité et leur professionnalisme. Ils ont su s'approprier les enjeux et attendus de ces nouvelles épreuves pour assurer un concours et un recrutement de qualité.

Carole Sève, IGESR

Présidente du concours

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE

A. Première épreuve d'admissibilité

Rappel du sujet

L'effort et la formation des élèves en EPS depuis la fin du XIX^e siècle. Comment la notion d'effort a-t-elle été appréhendée dans l'enseignement de l'EPS au cours de son histoire ? En quoi cette évolution reflète-t-elle des conceptions différentes de la formation des élèves en EPS ?

1. La forme du sujet

Le sujet proposé lors de la session 2026 de cette première édition du concours Bac+3 reposait sur une commande explicite invitant les candidats à mettre en relation des éléments à la fois exogènes et endogènes à la discipline de l'EPS, en lien avec le programme du concours. À la différence des éditions précédentes, et dans le prolongement du sujet « zéro » diffusé en amont, il invitait à engager une réflexion autour d'une double thématique enchâssée (celle de l'effort et de la formation des élèves), déclinée en deux questions destinées à orienter l'analyse. Au-delà de ces deux interrogations complémentaires, le sujet laissait aux candidats une réelle marge d'initiative dans l'organisation de leur réflexion. Par ailleurs, couvrant une période allant de la fin du XIX^e siècle à nos jours, le sujet supposait que les candidats procèdent à des choix à la fois argumentatifs et contextuels afin d'éviter qu'aucun « moment » de l'histoire de l'EPS ne soit véritablement délaissé, tout en veillant à rendre intelligible la mise en évidence d'un réel processus historique.

2. Une commande explicite

Le jury considère que pour traiter ce sujet, il pouvait être intéressant de dégager trois axes de réflexion. Le premier axe concernait la *définition même de l'effort*. Cette notion pouvait être entendue comme « la mobilisation volontaire par l'élève de ses différents types de ressources (...) afin de vaincre une résistance, [qui] procède en effet avant tout d'un engagement dans un but d'accomplissement »¹. Associée à une idéologie doloriste valorisant le progrès et la perfectibilité par le dépassement de soi, cette « morale de l'effort »² a connu des formes d'appropriation diverses en EPS (physique, physiologique, psychologique, affective ou cognitive). Les candidats étaient invités à montrer que la notion d'effort renvoie à des représentations historiquement situées du corps, de l'élève et de la mission éducative assignée à l'éducation physique. L'évolution de la place accordée à l'effort devait ainsi être mise en relation avec des transformations plus larges touchant aux finalités éducatives de la discipline, ainsi qu'aux cadres scientifiques et pédagogiques dans lesquels elle s'inscrit.

Le deuxième axe de réflexion concernait la *vision de l'élève à former* selon les différents acteurs et actrices du champ de l'EPS. Les candidats devaient mettre évidence les tensions qui traversent la discipline, liées aux positions et aux intérêts parfois divergents³ des personnes selon leurs sphères

¹ Clémence Lebossé, Sébastien Stumpp, « Item 2 : Le geste et l'effort », dans l'ouvrage dirigé par Benoît Caritey et Sébastien Stumpp (dir.), *Réussir l'épreuve écrite 1 CAPEPS*, Paris, Atlande, 2025, p. 235.

² Gérard Bruant, *Anthropologie du geste sportif*, Paris, PUF, 1992.

³ Voir par exemple les travaux de Cécile Collinet (*Les grands courants d'éducation physique en France*, Paris, PUF, 2000) et les numéros thématiques de la revue *STAPS : Les femmes, actrices de l'EPS* (n° 123, 2019), *Concepteurs*

d'appartenance, qu'elles soient politiques, universitaires ou syndicalistes. N'oublions pas que former renvoie à une mission spécifique de l'enseignant⁴, laquelle consiste à permettre l'acquisition de compétences susceptibles de préparer l'individu à l'exercice de fonctions sociales. Toutefois, la manière de concevoir et d'organiser cette formation ne fait pas consensus au sein du champ disciplinaire. Les travaux d'Yvon Léziart⁵ mettent notamment en évidence certaines oppositions structurantes relatives à l'individu à former, organisées autour du rapport théorie/pratique, en référence à la distinction établie par Émile Durkheim⁶ entre formalisme et réalisme. Dès lors, une lecture inspirée des travaux de Thomas Kuhn⁷ pouvait ainsi les conduire à identifier différents paradigmes éducatifs qui se sont succédés dans l'histoire de l'EPS, chacun reposant sur une certaine conception de l'élève à former et des ressources jugées pertinentes à mobiliser dans les pratiques corporelles prescrites par l'institution scolaire. Toutefois, un décalage pouvant s'opérer entre les pratiques prescrites et la formation des élèves sur le terrain peut être un élément de nuance dans l'argumentation permettant de traduire les réticences liées aux différentes conceptions et à leur évolution.

Le troisième axe de réflexion (qui découle des deux premiers) était relatif à la *prise en compte de la diversité des élèves*. Cette entrée (qui a servi d'indicateur pour identifier les meilleures productions) permettait d'interroger la manière dont les différentes conceptions de l'effort se sont confrontées, au fil du temps, à la diversité des publics scolaires, qu'il s'agisse des différences d'origine sociale, de genre, de niveau de pratique ou encore de situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Longtemps, les conceptions dominantes de l'effort ont reposé sur des représentations relativement homogénéisantes de l'élève, fondées sur l'idée d'un corps « moyen ». La démocratisation et la massification scolaires à partir des années 1960 ont progressivement conduit l'EPS à se confronter plus directement à la diversité des élèves et à leurs modalités différenciées d'engagement dans l'effort. Les travaux issus de la sociologie du sport et de l'éducation montrent ainsi que les dispositions à s'engager dans certaines pratiques physiques ou à valoriser certaines formes d'effort sont socialement différenciées. L'histoire de la discipline révèle également des conceptions distinctes de la formation des élèves selon les publics visés. Les travaux de Jacques Gleyse⁸ par exemple ont mis en évidence l'existence de « mystiques » corporelles orientant les finalités attribuées à l'effort dans un système scolaire socialement différencié (primaire/secondaire ; peuple/élite). Les débats concernent aussi la formation des filles et des garçons : tandis que certains médecins prônent une pratique modérée pour les jeunes filles, Georges Hébert défend, comme le souligne Thierry Terret, une éducation physique

et conceptrices de l'EPS sur le second XX^e siècle (n° 133, 2021), *Les concepteurs de l'EPS, une force politique* (n° 135, 2022).

⁴ Voir la circulaire du 27 mai 1997 : « La mission du professeur exerçant dans les collèges et lycées est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation, et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle ».

⁵ Yvon Léziart, « Les rapports théorie/pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement ? Étude de trois périodes significatives », *Revue française de pédagogie*, n° 116, 1996, p. 51-64.

⁶ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie* (1962), Paris, PUF, 1966.

⁷ Thomas Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques* (1962), Paris, Flammarion, 1983.

⁸ Jacques Gleyse, « Les deux « mystiques » de l'éducation du corps sous la III^e République en France : l'Éducation physique et le sport », *Cahiers de l'INSEP*, 2003, H-S, p. 267-283.

complète et commune aux deux sexes⁹. Par ailleurs, la prise en charge d'élèves présentant des déficiences physiques conduit à envisager des formes d'effort spécifiques. Les travaux de Yacine Tajri¹⁰, entre autres, montrent que le développement de la rééducation physique vise davantage la correction des déséquilibres corporels et la réadaptation fonctionnelle que la performance. Cette approche sera d'ailleurs renforcée avec les politiques d'inclusion, notamment depuis la loi du 11 février 2005, qui ont conduit l'EPS à développer des démarches visant à favoriser la participation de tous les élèves. De même, la généralisation de la mixité sexuelle dans les années 1960-1970 invite à repenser les modalités d'engagement dans l'effort. Comme l'ont démontré Nicole Mosconi¹¹, Annick Davisse et Catherine Louveau¹², il existe une permanence des normes sociales de genre, alors que certaines propositions pédagogiques, comme celles d'Yvonne de Rette¹³ ou de Jacqueline Roger¹⁴, ont cherché à adapter d'autres formes d'engagement. Ainsi, la question de l'effort en EPS ne peut pas être dissociée des enjeux liés à la diversité des élèves et aux réponses pédagogiques développées par les enseignants pour favoriser l'engagement de chacun.

3. Une lecture historique structurante

Afin de traiter le sujet, trois grandes périodes historiques pouvaient être distinguées. Pour la période allant de la fin du XIX^e siècle à l'entre-deux-guerres, les candidats avaient la possibilité de montrer que l'éducation physique scolaire s'inscrit dans un paradigme marqué par les préoccupations hygiénistes, médicales et militaires. Dans le contexte de la III^e République et de la reconstruction nationale consécutive à la défaite de 1870, elle participe d'un projet de régénération physique et morale de la jeunesse. L'effort est alors principalement envisagé comme une sollicitation physiologique destinée à renforcer l'organisme et à développer la robustesse corporelle. Les exercices gymniques, inspirés notamment des méthodes suédoise et militaire, visent à discipliner et rationaliser le fonctionnement des corps. Les travaux d'Étienne-Jules Marey, notamment *La Machine animale* (1873), illustrent cette conception mécaniste du corps humain, pensé comme un système biologique dont il convient d'optimiser le rendement. Toutefois, cette conception de l'effort fait l'objet de débats lors de cette période, notamment autour de l'introduction du sport dans l'éducation physique. D'un côté, certains acteurs, comme Georges Demenÿ, défendent un modèle gymnique fondé sur un effort mesuré et contrôlé visant la maîtrise corporelle et la prévention du surmenage. De l'autre, les partisans du

⁹ Thierry Terret, « Le genre et la race dans la Méthode naturelle de Georges Hébert », *Diversité*, n° 171, 2013, p. 45-51.

¹⁰ Yacine Tajri, « Construire une rééducation physique pour les élèves "déficients" (1940-1948) », dans l'ouvrage dirigé par O. Chovaux & D. Gomet, *Aux marges de l'histoire de l'éducation physique scolaire*, Reims, éPURE, collection « Sport, acteurs et représentations », n° 17, 2025, p. 91-110.

¹¹ Nicole Mosconi, « De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire », *Diversité*, n° 138, 2004, p. 15-22.

¹² Annick Davisse et Catherine Louveau, « Pratiques sportives : inégalités et différences », dans l'ouvrage dirigé par M. Maruani, *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2005, p. 139-147

¹³ Loïc Szerdahelyi, « Yvonne de Rette et l'éducation physique féminine (1925-1985). Une ombre légère face au sport ? », *STAPS*, n° 133, 2021, p. 105-120.

¹⁴ Carine Énard, Natalia Bazoge, Clémence Lebossé, « Un rôle de genre en faveur d'une éducation physique "féminine" : Jacqueline Roger », dans l'ouvrage dirigé par A. Sébastien-Akira, *Parcours d'éducatrices et de militantes de l'éducation nouvelle au 20^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 2026, p. 261-290.

sport, inspirés par Pierre de Coubertin, valorisent un effort plus intense, orienté vers le dépassement de soi et la formation du caractère dans la perspective d'une « lutte pour la vie » (*struggle for life*).

À partir de la période de Vichy et jusqu'aux années 1970, la diffusion des pratiques sportives contribue à transformer progressivement les finalités de l'éducation physique. L'effort ne se réduit plus à une simple dépense énergétique visant le développement physiologique ; il devient également une expérience sociale et compétitive mobilisant des ressources psycho-sociales telles que la coopération, la confrontation à autrui ou la persévérance. Les stages à Sète ou l'expérience du lycée de Corbeil-Essonnes illustrent cette évolution. Les travaux de Maurice Baquet¹⁵ puis de Robert Mérand¹⁶ participent à cette transformation en promouvant l'idée d'un « sport de l'enfant », c'est-à-dire d'une pratique sportive adaptée aux caractéristiques des élèves, dans laquelle l'effort devient un vecteur d'apprentissage et de socialisation. Une réflexion pédagogique s'engage incontestablement sur les conditions permettant de susciter l'adhésion des élèves à l'effort. Les Instructions ministérielles de 1945 insistent sur la nécessité de proposer des activités attrayantes afin de favoriser un engagement volontaire. Justin Teissié¹⁷ souligne ainsi l'importance de « donner le goût de l'effort physique », tandis que Pierre Parazols¹⁸ évoque un effort « dosé et adapté », suscité de manière indirecte. Cette orientation se confirme avec les Instructions officielles du 19 octobre 1967, qui consacrent le sport comme support privilégié de l'éducation physique et associent l'effort à l'engagement dans la performance et la confrontation sportive. La persistance d'un technicisme sportif dans les pratiques limite parfois l'intégration des dimensions sociales et psychologiques de l'effort.

À partir des années 1980, dans un contexte marqué par la massification scolaire et par le développement des sciences de l'éducation, l'EPS connaît une nouvelle transformation. L'affirmation du principe selon lequel l'élève doit être placé « au centre du système éducatif », notamment avec la loi d'orientation de 1989 dite « loi Jospin », conduit à accorder une attention accrue aux processus d'apprentissage et à la réussite du plus grand nombre. Dans ce paradigme davantage didactique et constructiviste, l'effort n'est plus seulement envisagé comme une dépense énergétique mais comme un engagement global de l'élève mobilisant des ressources physiologiques, cognitives et émotionnelles¹⁹. Les travaux de Pierre Parlebas, qui soulignent le rôle central de l'affectivité comme « clef des conduites motrices »²⁰, ainsi que ceux issus des sciences de l'intervention (Marc Durand, Carole Sève, Jacques Saury), contribuent à analyser l'activité de l'élève comme un processus d'engagement situé dans l'action. Dans cette perspective, l'EPS vise la formation d'un élève acteur de ses apprentissages, capable de s'engager volontairement dans l'activité et de mobiliser des compétences motrices, cognitives et sociales. Toutefois, cette évolution demeure traversée par des tensions. Certaines conceptions continuent de privilégier une définition plus physiologique de l'effort, comme en témoignent les positions du courant lyonnais ou du SNEP, ainsi que les orientations institutionnelles récentes telles que la promotion des « 30 minutes » d'activités physiques quotidiennes. Les candidats pouvaient également interroger les formes socialement différenciées de l'effort en EPS : les travaux de

¹⁵ Doriane Gomet et Thomas Bauer, « Maurice Baquet : l'homme derrière le mythe », *STAPS*, 2022, p. 13-36.

¹⁶ Benoît Caritey et Jean-Jacques Dupaux, « Robert Mérand : son rôle dans l'évolution des bases théoriques des stages Maurice Baquet », *STAPS*, n° 135, 2022, p. 37-57.

¹⁷ Justin Teissié, « Éducation physique et sportive, essai d'une systématique », *Revue EPS*, n° 37, 1957, p. 8-11.

¹⁸ Pierre Parazols, « Groupes et ateliers », *Revue EPS*, n° 8, 1951, p. 12-14.

¹⁹ Héroïse Durler, *L'Autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, PUR, 2015.

²⁰ Pierre Parlebas, « L'affectivité, clef des conduites motrices », *Revue EPS*, n° 102, Mars-Avril 1970, p. 21-26.

Marie-Pierre Poggi-Combaz²¹ ou de Sarah Pochon²² montrent ainsi que les programmations et attentes scolaires peuvent mobiliser des formes d'effort différentes selon les contextes sociaux des établissements. Pour la période récente, il peut également être intéressant de questionner les enjeux de formation des élèves liés aux attendus de fin de lycée (AFL2 et 3), et les débats sous-jacents, dans le cadre de la gestion et du développement du goût de l'effort.

4. Classement des copies

Trois indicateurs principaux ont guidé l'appréciation des productions : la caractérisation de la notion d'effort, l'identification des conceptions de l'élève à former et la qualité de l'argumentation développée dans l'analyse du processus historique. Le premier indicateur concernait la manière dont les candidats définissaient, qualifiaient et catégorisaient la notion d'effort dans l'enseignement de l'EPS, en montrant son évolution au fil des périodes. Le deuxième indicateur portait sur la capacité à mettre en relation ces différentes formes d'effort avec des conceptions de la formation des élèves, en identifiant les modèles éducatifs, les paradigmes pédagogiques ou les types d'élèves visés par l'enseignement de la discipline. Enfin, le troisième indicateur concernait la qualité de l'argumentation historique proposée. Il s'agissait d'apprécier la capacité des candidats à dépasser une lecture strictement linéaire de l'évolution de l'EPS pour rendre compte des débats, tensions ou controverses qui traversent le champ de la discipline, en mobilisant différents registres explicatifs (acteurs et actrices, courants, contextes institutionnels et sociaux). Pour les meilleures productions, la prise en compte de la diversité et de l'hétérogénéité des élèves constituait également un élément discriminant dans l'analyse des conceptions de la formation proposées par l'EPS.

Niveau 1 – « Production irrecevable »

À ce niveau se situaient des productions irrecevables qui n'abordaient pas réellement le sujet ou occultaient l'une des deux notions attendues, qu'il s'agisse de l'histoire de l'effort ou de celle de la formation de l'élève. Les copies proposaient le plus souvent un discours infondé autour d'une histoire thématisée de l'EPS, sans mise en relation explicite entre les notions en jeu. Le processus historique était absent : certaines copies se limitaient à une fresque historique descriptive ou à des généralités. L'argumentation demeurait inexistante ou impossible, les développements reposant parfois sur des concepts erronés ou des connaissances inexactes. Les connaissances mobilisées étaient lacunaires ou inadéquates et aucune contextualisation scolaire ou sociétale pertinente ne venait éclairer les propos. Certaines productions présentaient en outre une posture éthique irrecevable ou une maîtrise très insuffisante de la langue, rendant l'argumentation difficilement compréhensible.

²¹ Marie-Pierre Poggi-Combaz, « Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002, p. 53-69.

²² Sarah Pochon, « Au lycée Henri IV, l'excellence sous toutes ses formes », *Cahiers pédagogiques*, n° 581, 2022, p. 57-59.

Premier exemple extrait d'une copie de niveau 1 :

En 1881, une loi devient le premier grand changement ; c'est la loi Georges. Celle-ci, initiée par Jules Ferry rend alors l'école obligatoire. Dont le maître mot devient l'éducation des élèves. L'EPS s'apparente donc comme l'outil le plus adéquate pour faire passer les nouvelles mesures. La France s'inspire donc de l'un de ses voisins pour démocratiser la gymnastique militaire. L'aspect militarisé n'est en aucun cas laissé au hasard. En effet, ne voulant pas revivre ces défaites, cette gymnastique aura pour finalités la construction et la préparation de futur soldat au service de la Nation. Inspiré directement du cadre militaire et des entraînements typiques. Mais, la politique ne s'arrête pas là puisqu'elle va instaurer et mettre en place les bataillons. Mettant en avant le chant, le maniement des armes ou encore la marche, l'objectif sera de créer un véritable patriotisme chez les enfants. Joinville devient alors l'une des écoles pour préparer Ici l'enfant est robotisé pour devenir le plus opérationnel possible.

2 / 7

Commentaire :

Dans cet extrait, la copie occulte les notions d'effort et de formation des élèves dans l'enseignement de l'EPS. Le discours se limite à une fresque historique générale sans dégager de processus historique. L'argumentation est inexistante puisque le discours descriptif s'appuie sur des connaissances lacunaires sans contextualisation scolaire ni sociétale. En outre, cette copie a une maîtrise limitée de l'usage de la langue.

Deuxième exemple extrait d'une copie de niveau 1 :

L'Enseignement de l'éducation physique et sportive en 1.. / 4..

France est liée à son histoire. Le sport que nous connaissons actuellement était inexistant en fin du XIX^e siècle car la vie quotidienne, la technologie et les loisirs étaient autres et rythmés différemment à l'époque. L'enseignement de l'EPS était basé sur une doctrine militaire, les séances étaient construites sur beaucoup de rigueur et ressemblaient à de la gym active. La société a changé, la pratique du sport aussi donc l'enseignement de l'EPS aussi. Le sport est devenu un phénomène de société, nous parlons beaucoup aujourd'hui, de sport compétition, sport loisir et sport santé. L'Enseignement de l'EPS a dû évoluer avec ces phénomènes ce phénomène tout en respectant les valeurs de la République qu'elle doit inculquer aux élèves. Le sport a pris beaucoup d'importance dans la société grâce au front populaire en 1935. De 1935 à 1985, on parle d'hégémonie du sport avec beaucoup d'équipement sportif construit, pour rattraper le retard qu'a la France sur les autres nations du sport. De plus, tout établissement scolaire du second degré doit être construit à côté ou posséder des équipements sportifs (stade, piscine, gymnase). Tout cela a favorisé le phénomène sociale qu'est le sport. Une étude de l'éducation nationale a montré que 1 enfant sur 2 ne pouvait pas courir plus de 5 minutes. Cela montre que la technologie et l'utilisation excessive d'écrans est un frein pour le sport.

Commentaire :

Dans cet extrait, la copie occulte les notions d'effort (la notion n'apparaît jamais) et de formation des élèves dans l'enseignement de l'EPS en produisant un discours infondé autour d'une histoire thématifiée de l'EPS, sans mise en relation explicite entre les notions en jeu. Le processus historique est absent car le propos réalise une fresque historique générale à partir de connaissances lacunaires sans réelle contextualisation sociétale ni scolaire rendant l'argumentation impossible.

Niveau 2 – « Production approximative »

À ce niveau se situaient des productions approximatives qui abordaient le sujet en mettant en relation la notion d'effort et celle de formation des élèves, mais sans véritable problématisation. Les deux notions étaient évoquées de manière générique et étudiées principalement selon une approche essentiellement diachronique dans l'enseignement de l'EPS. Le processus historique apparaissait ainsi essentiellement linéaire. L'argumentation reposait sur une démonstration minimale : elle demeurerait davantage qualifiée que véritablement caractérisée par des indicateurs précis et s'appuyait le plus souvent sur un registre dominant, qu'il s'agisse des acteurs et des actrices, des courants ou des débats. Les connaissances étaient mobilisées de manière inégale, ce qui rendait l'argumentation parfois « erratique » ou « flottante » au fil des parties. La contextualisation scolaire et sociétale restait

ponctuelle ou superficielle, relevant davantage d'une mise en décor par essaimage d'éléments que d'un véritable levier d'analyse. L'ensemble aboutissait à une démonstration globalement peu nuancée.

Premier exemple extrait d'une copie de niveau 2 :

Dans un second temps, nous voyons apparaître la méthode maternel dirigée par George Hébert. Cette méthode se développe sous Vichy dirigée par le maréchal Pétain, qui est un régime autocratique. L'idée de cette méthode, est de régénérer la population ainsi que d'améliorer l'hygiène des personnes liée à la tuberculose. Cette méthode consiste à courir, marcher, grimper, mais aussi de passer d'un effort statique à un effort dynamique. Les exercices sont réalisés avec des agrès mais aussi dans le milieu naturel (10 de 1941). Selon Hébert, l'élève doit être "débrouillard", utile pour la nation et doit être capable de se sortir d'une situation dangereuse ou d'aider quelqu'un en danger, "être fort pour être utile" (Hébert). Cette méthode

Commentaire :

Dans cet extrait, le jury identifie une volonté d'explicitation d'une conception d'acteur. Toutefois, même si la méthode est développée, le lien à la notion d'effort et à la formation des élèves reste implicite et construit une démonstration minimale pour répondre au sujet. L'argumentation ne confronte pas la conception de Georges Hébert à celle des autres acteurs et actrices de la période pour exposer des tensions et nourrir un processus historique synchronique. Celui-ci reste donc linéaire et faiblement nuancé.

Deuxième exemple extrait d'une copie de niveau 2 :

Dans cette première partie, nous démontrons que l'enseignement de l'EPS, propose un effort mesuré majoritairement physique adapté aux élèves, jusqu'en 1959 avec la mise en place d'une évaluation performative. Pour proposer des efforts adaptés aux élèves, des évaluations informatives vont être mise en place. En effet, les enseignants d'EP ainsi que les médecins vont mesurer les élèves afin de proposer des exercices adaptés à leur âge pour « constituer des groupes homogènes du point de vue physique » (Règlement général d'éducation physique, 1949). Ces évaluations sont mise

Commentaire :

Dans cet extrait, le jury remarque que le candidat qualifie la notion d'effort qui est étudiée de façon diachronique. L'argumentation s'appuie sur des indicateurs peu variés (ici l'évaluation) et essentiellement endogènes. Elle montre une évolution dans les tendances sans véritablement nuancer l'argumentation.

Niveau 3 – « Production contextualisée et stabilisée »

À ce niveau se situaient des copies qui analysaient l'évolution de la notion d'effort dans l'histoire de l'EPS en explicitant plusieurs conceptions de la formation des élèves. Les notions d'effort et de formation des élèves étaient catégorisées et étudiées selon une approche à la fois diachronique et synchronique dans l'enseignement de l'EPS. Le processus historique devenait ainsi plus structuré et intelligible. L'argumentation s'appuyait généralement sur au moins deux indicateurs et mobilisait plusieurs registres explicatifs, permettant d'éclairer certains débats, tensions ou évolutions autour des conceptions de l'effort et du type d'élève à former. Les connaissances étaient mobilisées de manière cohérente et suggestive et permettaient d'étayer la démonstration. Celle-ci apparaissait le plus souvent nuancée et pouvait évoquer, selon les périodes, certaines formes d'hétérogénéité des élèves, notamment dans le contexte de la massification scolaire ou de l'évolution des préoccupations éducatives de la discipline. La contextualisation scolaire et sociétale contribuait alors à éclairer l'analyse.

Premier exemple extrait d'une copie de niveau 3 :

Face à cette domination médicale, plusieurs débats et controverses vont animer la période. Les médecins tel que Tissot, Sarrasin (Demery) prôment une activité sans trop d'efforts, seulement analytique et physiologique. Une autre méthode voit le jour par Hébert "la méthode naturelle", contre les médecins ("Halle les médecins!") via son "modèle du débrouillard" en 1910. Hébert souhaite une pratique dans la nature où l'élève se sentirait épanoui. En effet, l'élève aurait la possibilité de choisir son intensité, son volume sans forcément être comme les autres. Alors, son effort commencerait à être "choisi" malgré toujours des directives strictes. En outre, d'autres acteurs souhaitent l'émergence des jeux et du sport. Des acteurs tel que Grosset (1888), P. Decoubertin (1890) ou Ballinducq et son modèle du V.A.R.F en 1927, encourageant un effort dit "sportif", où l'élève cherche la compétition et de nouvelles valeurs. Cependant, les médecins ne vont pas lâcher leur

Commentaire :

Pour le jury, le candidat s'appuie sur plusieurs conceptions pour construire un processus historique synchronique et non plus seulement diachronique. Les différentes visions d'acteurs sont confrontées et déclinées au regard de la notion d'effort. Cette analyse permet d'identifier des points de tension pour servir la démonstration.

Deuxième exemple extrait d'une copie de niveau 3 :

De 1880 à 1959, l'effort majoritairement rejeté par les acteurs formalistes invitait à une formation stricte et dosée. Toutefois, le courant du sport éducatif va introduire une autre perception de la notion. Dès lors, la formation de l'élève va tantôt être traditionnelle par une résistance à l'intégration de l'effort, tantôt émancipatrice par l'introduction de l'effort comme moyen d'apprentissage.

La période à la spécificité d'être marquée par 2 guerres mondiales qui vont affaiblir la France ainsi que sa population. Dans ce contexte la santé passe priorité face à une volonté de "reconstruire les corps meurtris" (Durkheim, Fortune 2018). Alors l'EP va devenir un outil, un moyen de redonner la santé à la population. Dès lors, la discipline est marquée par une tutelle médicale laissant de côté l'effort, perçu comme trop violent d'après les savoirs scientifiques de la période. En effet, ces médecins se

Commentaire :

Le jury apprécie l'étude à la fois diachronique et synchronique de la notion d'effort. Celle-ci est caractérisée et mise explicitement en lien à la formation des élèves. Le candidat fait l'effort d'articuler ses arguments pour construire une démonstration à partir d'indicateurs à la fois endogènes et exogènes. La contextualisation est intégrée pour servir le propos.

Niveau 4 – « Production réflexive »

À ce niveau se situaient des productions réflexives proposant une analyse problématisée et nuancée de l'évolution de la notion d'effort dans l'enseignement de l'EPS. Les notions d'effort et de formation des élèves étaient catégorisées, expliquées et étudiées selon une approche pleinement diachronique et synchronique, permettant de rendre intelligible le processus historique. L'argumentation interrogeait les transformations des formes d'effort au regard des débats, tensions et controverses entre les différents acteurs et actrices du champ de l'EPS et mettait en relation ces évolutions avec les conceptions successives de l'élève à former. La démonstration était constante et s'appuyait sur des indicateurs variés et pertinents, mobilisant les positionnements d'acteurs et d'actrices, les courants de pensée ainsi que les controverses qui traversent l'histoire de la discipline. Les connaissances convoquées étaient adaptées, référencées et diversifiées dans chacune des parties du développement. La contextualisation scolaire et sociétale, à la fois synthétique et précise, permettait une compréhension systémique des évolutions de l'EPS, tout en prenant réellement en compte la diversité et l'hétérogénéité des élèves.

Premier exemple extrait d'une copie de niveau 4 :

Dans une seconde partie allant de 1959 à 1983, nous allons voir que l'on passe d'un effort physique intense avec un effort intellectuel en même temps à une redirection vers un effort physique moins mais plus mental. Les gestes transmis dans la leçon sont des techniques et habiletés sportives dont le support est le sport avec les APS (activités physiques sportives) et où les savoirs transmis sont la culture sportive et la responsabilité et où on veut former un citoyen qui pense, futurs cadres et dirigeants ^{dans un contexte de guerre froide.} La méthode pédagogique est de plus en plus active, l'évaluation est d'abord très centrée sur la performance puis sa part diminue. Filles et garçons bien que réunis n'ont pas accès à l'égalité et aux mêmes supports sportifs au début de période, puis ouverte aux deux sexes, en fin de période mais genres masculin.

En revanche, d'autres acteurs de la période ont une conception différente de la formation des élèves, beaucoup sont contre le sport fédéral en EPS. C'est le cas de Roger Rémond (responsable EPS) qui instaure les stages trannice Baguet (Marsnach 2005, les stages trannice Baguet de 1965-1975 : la genèse du sport de l'enfant) en dehors de l'EPS, dans une colonie de vacances à côté pour la jeunesse ouvrière rinoise. Il est en faveur du sport éducatif avec des compétitions, la favorisation de l'autonomie 6. / 11

des enfants, la socialisation et l'apprentissage de technique par et pour l'enfant. Selon lui il faut "valoriser le technicien qui met la fraction éducative à l'EPS". D'ailleurs exister la technique unique du champion en EPS n'inclut pas la diversité des élèves qui ne se savent pas au niveau (beaucoup de diplômes de diplôme que baccalauréat). De même, l'EPS est très genre masculine, Annie Caribé en 1958 (David et Louveau, sport, école, société : la différence des sexes) montre ce constat et se positionne en faveur d'une mixité réfléchi. Lejard Renaud quant à elle est contre le sport techniciste (1986, le sport de l'enfant / l'élève dans la

Commentaire :

Le jury peut identifier une déclinaison de l'effort et de la formation de l'élève. Le jury identifie une lecture à la fois diachronique et synchronique, avec des tensions et controverses entre les différents acteurs et actrices de la discipline. L'argumentation prend en compte la diversité et l'hétérogénéité des élèves.

Deuxième exemple extrait d'une copie de niveau 4 :

Enfin nous démontrerons que les propositions formulées par Jacques de Rette en faveur d'une EPS favorisant la formation citoyenne de l'élève déplacent l'effort ne se réduisant plus uniquement à son caractère physique et observable.

Dans son expérimentation des « Républiques des sports » (Jacques de Rette, 1969) entend contribuer à la formation d'un citoyen.

Concrètement l'organisation de la leçon est en grande partie confiée à l'élève (organisation de tournois, constitution des équipes...) qui se voit engagé dans un effort cognitif, réflexif et social puisqu'il doit assumer cette responsabilité devant la classe.

De plus, Jacques de Rette se place en rupture avec le modèle en place qui stipule que l'élève est inactif lorsqu'il ne fournit pas d'effort physique. Il intègre les rôles sociaux entre les élèves valorisant par là, d'autres types d'efforts, plus utiles selon lui au citoyen à former : « Il apparaît plus utile d'apprendre à l'élève à observer (ce qui lui servira dans la vie) que de s'essayer à jeter une balle rouge dans un cercle de fer à 3 m 05. (ce qui ne lui servira qu'à jouer au basket-ball). » (De Rette, 1969). En valorisant d'autres types d'efforts, De Rette entend former un individu plus adapté à la société, ayant

7 / 12

acquis, par la pratique des sports des compétences d'observation et de prise de responsabilité entre autres.

Cependant, cette vision également témoinne d'une faible diffusion en EPS. C'est également le cas de l'expression corporelle de Claude Renard qui rompt avec l'effort et le geste sportif : « en mettant en scène l'altérité plutôt que la norme, elle valorise un vécu sensible où l'acteur raconte à sa manière son histoire personnelle » (Denis 1974). Cette pratique transige également avec les vices universelles et uniformisantes du corps instrument » (Anand et Brayer, 1985).

Commentaire :

Pour le jury, les notions d'effort et de formation des élèves sont catégorisées, expliquées et étudiées de façon diachronique et synchronique dans l'enseignement de l'EPS. Le candidat fait preuve d'une démonstration constante à partir d'une argumentation réflexive et s'appuie à la fois sur le

positionnement des acteurs, des courants, des débats et controverses. Le jury apprécie la qualité de l'argumentation développée dans l'analyse du processus historique.

Par ailleurs, au sein de chacun des quatre niveaux, plusieurs indicateurs ont permis au jury d'affiner l'évaluation des copies : la précision des références bibliographiques, la structuration et l'équilibre du devoir, la qualité du style, la maîtrise de la langue française ainsi que la pertinence de l'ouverture proposée en fin de devoir. Des critères de forme, rappelant les exigences du nouveau format attendu (une problématique tenant lieu d'introduction et une ouverture faisant office de conclusion) ont également servi à discriminer les copies. Ainsi, étaient considérés comme des marqueurs d'un niveau faible : l'absence d'ouverture, une problématique insuffisamment synthétique, la présence d'une introduction rédigée selon un format classique ou encore un devoir très déséquilibré. Par ailleurs, une copie inachevée ou dépourvue de problématique ne pouvait obtenir plus de 5/20.

5. Commentaires sur les productions et recommandations

Sur la forme, il convient de souligner qu'une grande majorité de candidats s'est conformée au nouveau format attendu, à savoir une problématique faisant office d'introduction et une ouverture en guise de conclusion. Si le jury déplore encore la présence de problématiques excessivement développées, s'étendant sur plusieurs paragraphes et définissant encore parfois les termes du sujet (ce qui est à proscrire), il n'a pas pour autant sanctionné des formulations travaillées s'étirant sur 7 à 10 lignes. En revanche, les introductions complètes, héritées de l'ancienne épreuve, ainsi que les annonces de plan explicites ont été pénalisées. Le jury invite donc les candidats à faire preuve de mesure et de discernement dans l'élaboration de leur problématique, dont la densité doit rester maîtrisée.

S'agissant du volume des copies, les développements observés s'étendaient généralement de 4 à 12 pages. Les productions les plus brèves peinaient souvent à proposer une argumentation suffisamment étoffée faite de connaissances variées pour soutenir une position construite. À l'inverse, les copies excédant cette limite tendaient fréquemment vers des développements trop narratifs et digressifs, au détriment de la qualité attendue de la réponse, qui doit demeurer à la fois synthétique et suggestive. Le jury a également relevé des déséquilibres notables dans l'organisation interne du devoir, la troisième partie étant régulièrement plus succincte que les deux premières. Il encourage en conséquence les candidats à mieux gérer leur temps de composition afin de garantir un équilibre d'ensemble.

Les ouvertures proposées en fin de devoir se sont révélées, dans bien des cas, pertinentes, parfois même originales. Il est toutefois rappelé que leur absence a été sanctionnée. Par ailleurs, le jury tient à saluer la diminution significative des paragraphes liminaires et de transition dépourvus de réelle valeur argumentative (ex. « Dans une première partie, nous allons montrer que... », puis, « Dans cette première sous-partie, nous allons montrer que... », puis, « Dans cette seconde sous-partie, nous allons montrer que... »). Il convient de poursuivre dans cette voie afin de limiter toute forme de didactisme contre-productif.

Certaines pratiques doivent être strictement proscrites : l'usage de signes distinctifs (soulignements en couleur, symboles graphiques, etc.) nuit à la lisibilité et à la neutralité attendues d'une copie. De manière plus générale, le jury insiste sur la nécessité d'un soin particulier apporté à la qualité de l'expression écrite. Les erreurs d'orthographe, liées à des homophones et de syntaxe demeurent parfois trop nombreuses (ex. « Les efforts demandaient aux élèves consistaient à... »,

« Nous allons démontré... », etc.), et appellent une vigilance accrue. Il en va de même pour l'orthographe des noms propres : les erreurs portant sur les acteurs et des actrices de référence (ex. Philippe « Tissier » au lieu de « Tissié », Claude Plugat-Reneault au lieu de « Pujade-Renaud », Maurice « Bacquet » au lieu de « Baquet », etc.) témoignent souvent d'une connaissance insuffisante de l'histoire de l'EPS et peuvent, à ce titre, être préjudiciables. Ce manque de vigilance est aussi observable concernant les acteurs et les actrices du mouvement sportif, et les noms des auteurs des références scientifiques dont les noms sont écornés ou modifiés.

Sur le fond, une majorité des candidats a présenté une évolution de « la formation des élèves en EPS » mais sans décliner la notion « d'effort ». Certains ont réussi l'exercice en évoquant tout au long du devoir des efforts physiques, mentaux, sociaux, affectifs ou des efforts individuels/collectifs. Si la logique diachronique a souvent été traitée, la dimension synchronique (mettant en évidence les débats et les oppositions entre les différentes conceptions de l'effort et de la formation des élèves) a souvent été oubliée.

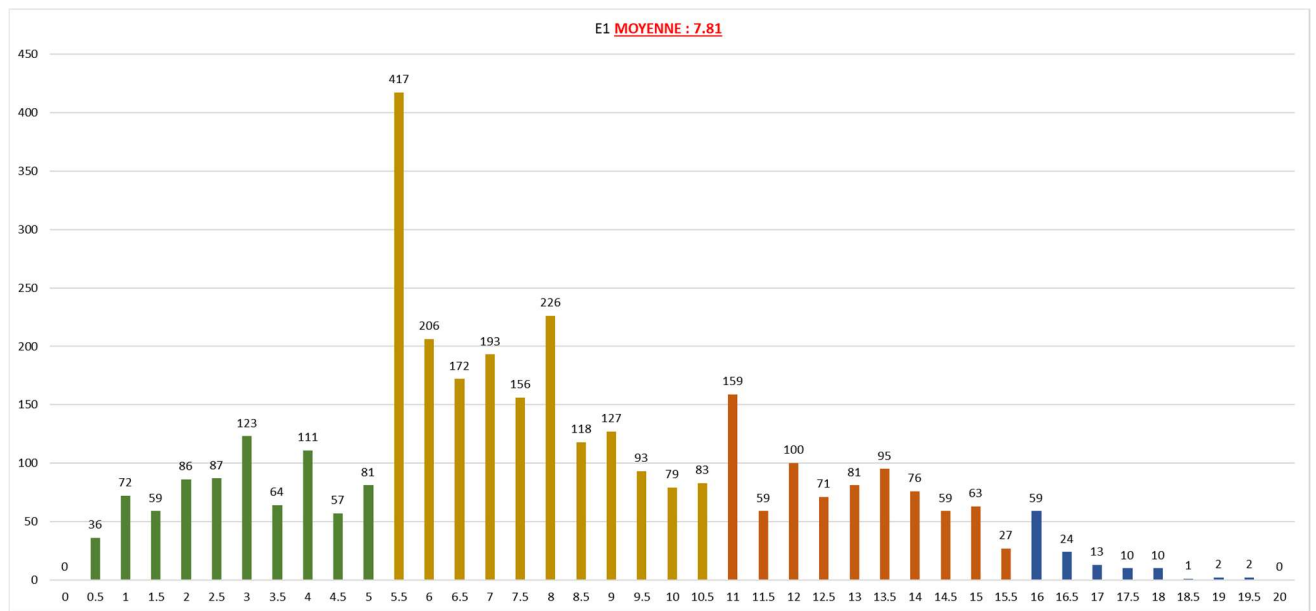
La première épreuve d'admissibilité relevant pleinement de la dissertation d'histoire, elle suppose de ne négliger aucune des périodes comprises dans les bornes du sujet, même si des choix sont nécessaires dans le degré d'approfondissement accordé à chacune. Cette exigence a été globalement respectée, et le jury encourage les candidats à persévérer dans cette démarche.

Il convient néanmoins de signaler certaines dérives dans le traitement chronologique. Chaque période historique correspond à une épistémè, c'est-à-dire à un ensemble cohérent de représentations et de logiques propres. Dès lors, il est inapproprié de fragmenter une partie en sous-périodes successives dans un plan chronologique (faire de la sous-chronologie à l'intérieur d'une partie chronologique). Une telle démarche trahit une méconnaissance des principes historiographiques et conduit, le plus souvent, à une restitution descriptive et narrative, peu conforme aux attentes de l'épreuve.

Par ailleurs, le contexte ne saurait être réduit à un simple élément introductif ou décoratif. Il doit être mobilisé comme un véritable outil d'analyse, permettant d'éclairer les dynamiques à l'œuvre, de comprendre l'esprit d'une époque, ou les transformations observées. Le jury invite ainsi les candidats à se départir de contextualisations stéréotypées et désaxées de l'analyse les faisant tomber le plus souvent dans le registre du « décor », qui plus est souvent éloignées des apports récents de la recherche historiographique.

Enfin, le « temps immédiat » (premier tiers du XXI^e siècle) a fait fréquemment l'objet d'un traitement insuffisant ou superficiel, limité à quelques références institutionnelles ou exemples pédagogiques. Or, cette période exige une approche critique, fondée sur des données, des témoignages, ainsi que sur l'analyse de débats et de controverses contemporaines. Elle suppose également la mobilisation d'ouvrages et d'articles récents. À cet égard, le sujet de la session 2026 invitait notamment à interroger des dispositifs et événements tels que le 2S2C dans le contexte de la crise sanitaire liée à la COVID-19, le label « Génération 2024 », la spécialité EPPCS ou encore l'héritage des Jeux olympiques et paralympiques de Paris 2024.

6. Distribution des notes



B. Deuxième épreuve d'admissibilité

1. Rappel du sujet

Thématique du sujet : les émotions des élèves en EPS.

Après une introduction (30 lignes au maximum, soit environ 300 mots) dans laquelle vous caractériserez la notion d'« émotion », vous développerez deux parties portant chacune sur un épisode de votre choix (épisode différent d'une partie à l'autre).

Dans chacune de ces parties, en accordant une importance particulière aux connaissances relatives aux émotions :

- vous analyserez des comportements d'élèves que vous jugez significatifs ;
- sur la base de cette analyse, vous proposerez des principes d'intervention favorables aux transformations que vous envisagez. Ces principes seront justifiés et illustrés dans l'APSA support de l'épisode.

2. Logique de l'épreuve

Cette épreuve a pour objectif de vérifier la capacité des candidats à analyser un ensemble de documents relatifs à l'activité d'élèves en EPS, pour répondre à une ou plusieurs questions. Le sujet ne consiste pas en une restitution de connaissances sur une notion (ici, les émotions), mais en une étude de cas filtrée par des connaissances sur la notion. Les candidats sélectionnent des comportements qu'ils souhaitent étudier à partir de la lecture de récits d'épisodes de classe.

Il est attendu des candidats qu'ils exposent et justifient des propositions pour favoriser le développement et les apprentissages des élèves en EPS, en s'appuyant sur des connaissances en sciences de la vie et en sciences humaines et sociales. Dans ce sujet, il ne s'agit donc pas d'étudier les émotions des élèves pour elles-mêmes, mais dans la perspective de faire progresser ces derniers dans l'APSA et en cohérence avec les objectifs de l'enseignant. Ainsi, les émotions sont à caractériser et à situer au regard des objectifs, de la situation et des autres traces de l'activité des élèves.

3. Les émotions

3.1. Rappel du programme d'écrit 2

Les émotions constituent un élément clé du premier item du programme « Activité et expérience des élèves dans les pratiques physiques, sportives et artistiques ». Pour rappel, « la notion d'expérience engage une réflexion sur les dimensions subjectives de l'activité, notamment les motifs d'agir, les sensations corporelles et les émotions. Plus particulièrement, l'activité et l'expérience sont appréhendées dans le cadre de pratiques physiques, sportives et artistiques support de l'enseignement de l'EPS. Cela questionne notamment ce que vivent les élèves dans les formes de pratique proposées en EPS en référence à ce que vivent communément les sportifs et artistes dans les pratiques culturelles. Au regard des visées de l'EPS et selon la façon d'appréhender l'activité et l'expérience des élèves, différentes pistes d'intervention peuvent être envisagées » (compléments de programme du CAPEPS bac+3).

Le sujet porte spécifiquement sur les émotions. Il n'est pas attendu des candidats qu'ils établissent un lien explicite entre les émotions et l'expérience ou l'activité. Néanmoins, il est possible et pertinent d'appréhender la subjectivité de l'interprétation des événements (l'expérience) qui génèrent

l'émotion, la correspondance ou non des émotions avec les expériences culturelles à vivre dans les APSA, l'émergence d'émotions sur le fond d'expériences passées, les conséquences singulières de l'émotion, etc.

3.2. Définition minimale des émotions

Afin de juger de la recevabilité des productions des candidats, le jury s'est accordé sur une définition minimale des émotions et sur des notions qui ne devaient pas être confondues avec les émotions.

a) Les émotions : deux composantes incontournables

À partir des nombreuses définitions de la littérature scientifique, il est possible de retenir qu'une émotion est toujours : (1) un état affectif (2) lié à un élément déclencheur dans une situation. L'état affectif peut être synonyme de réaction affective. L'élément déclencheur dans la situation peut être synonyme d'interprétation d'une situation, d'objet de l'émotion ou d'écart/correspondance entre une situation et des attentes.

Complémentairement, il est possible de s'appuyer sur d'autres composantes de l'émotion, comme les manifestations (ou réactions corporelles) et l'expérience subjective qui l'accompagne (sentiment). Il est aussi possible de différencier les émotions selon un continuum de valence (d'agréable à désagréable) et d'intensité (de faible à intense) ou selon des catégories génériques (émotions de base).

Ainsi, il était attendu que les candidats repèrent dans les épisodes :

- un ou des états affectifs caractéristiques (une joie, une peur, une colère, une tristesse, etc.). Le jury acceptait que l'émotion ne soit pas étiquetée, mais seulement située sur un continuum (négatif/positif ; faible/intense) ;
- en relation avec un élément déclencheur (une interaction avec un autre élève, la présence d'un objet, l'évolution du score, etc.).

Autrement dit, les émotions ne sont pas à inventer. Elles sont à caractériser et interpréter à partir d'indices présents dans les épisodes. Le tableau suivant présente des émotions qu'il était possible de repérer dans les épisodes.

	Etat affectif		Élément déclencheur dans la situation
ADC	Plaisir de jouer	⇔	Matériel : diabolo
	Amusement	⇔	Rires du public
	Agacement	⇔	Désaccord sur le matériel
	Découragement	⇔	Comparaison avec les productions des autres
	Perception d'une colère (public)	⇔	Expression d'un rapport de force (avancer/reculer)
	Crispation/Appréhension	⇔	Présentation, scène, public
	Déception	⇔	Chutes de balle
Hand	Peur	⇔	Pression des adversaires qui montent sur le joueur
	Honte	⇔	Jugement des partenaires en cas de perte de balle
	Lassitude	⇔	Situation rébarbative
	Agacement/Frustration	⇔	Situation rébarbative
	Joie (partagée)	⇔	Absence de tir au but dans la situation

	Fierté		Tir au but Traversée des trois zones, à deux
Sauvetage	Ennui	⇔	Consignes délivrées par l'enseignant
	Etat affectif neutre	⇔	La noyade improbable
	Peur	⇔	Pression du temps, signal de départ, l'hyperventilation
	Gêne	⇔	Saisie corporelle d'un camarade
TT	Tristesse	⇔	Score
	Découragement/Résignation	⇔	Certitude de la défaite, l'écart de niveau perçu
	Joie/Fierté	⇔	Gain d'un point sur un smash
	Énervement	⇔	L'adversaire prend son temps, fin de match imminente
	Etat affectif neutre	⇔	Point gagné avec une accélération, score

Selon les indices retenus par le candidat dans un épisode, plusieurs interprétations étaient recevables. Par exemple, dans l'extrait d'épisode présenté ci-dessous, il est possible de caractériser l'émotion de Yaël comme :

- une honte liée au fait de faire perdre son équipe, inférée à partir du comportement de l'élève qui se débarrasse du ballon (indice 1) et de sa verbalisation (indice 2) ;
- une peur liée à la montée des défenseurs sur soi, inférée à partir de la réaction de l'élève qui se débarrasse du ballon (indice 1) et de la pression défensive dans le contexte d'un trois contre trois en handball (indice 3).

L'enseignant annonce aux élèves que l'objectif est de prendre une décision pertinente à la réception du ballon (dribbler, passer, tirer, temporiser). Il organise un **trois contre trois** [indice 3] en gagnant-terrain, avec trois zones : un défenseur dans la première zone, deux dans la seconde et trois dans la dernière. Chaque zone traversée remporte 1 point aux attaquants. Les équipes sont équilibrées entre elles et mélangent des profils moteurs variés. La situation se déroule sur deux terrains. Sur un premier terrain, l'équipe jaune commence par défendre. Les équipes rouge, bleue et verte attaquent à tour de rôle.

Dans l'équipe rouge, Yaël **se débarrasse systématiquement du ballon quand il le reçoit** [indice 1]
L'enseignant lui dit qu'il peut avancer en dribblant et regarder si un joueur est dans un espace libre. Yaël répond : « **Oui, mais je ne veux pas faire perdre mon équipe** » [indice 2].

b) Ce que ne sont pas les émotions

Dans le complément de programme, les émotions constituent un élément clé du premier item : « Activité et expérience des élèves dans les pratiques physiques, sportives et artistiques ». Si des relations existent entre les émotions et les autres éléments clés de l'item (les sensations, les motifs d'agir), il ne s'agit pas de traiter de ces autres notions pour elles-mêmes.

Les sensations : en tant qu'informations provenant des sens, elles peuvent être à l'origine d'une émotion (par ex : un contact corporel provoquant une gêne) ou en découler (par ex : la peur provoquant une crispation musculaire).

Les motifs d'agir : en tant qu'intentions qui poussent à agir, ils peuvent amener l'élève à vouloir vivre ou éviter des émotions (par ex : le goût pour la compétition peut conduire à rechercher la joie de la victoire).

L'expérience : en tant que vécu subjectif, elle englobe l'émotion, mais ne s'y réduit pas. Comparer l'expérience de l'élève à l'expérience qu'il devrait vivre dans l'APSA peut conduire à s'intéresser aux émotions typiques de la culture des APSA (par ex : la joie/fierté liée à l'accès à la cible en handball).

3.3. Les émotions sont à analyser au regard de ce qu'il a à apprendre

Comme rappelé au début du rapport de jury, il est attendu des candidats qu'ils exposent et justifient des propositions pour favoriser le développement et les apprentissages des élèves en EPS. En conséquence, les émotions ne sont pas à analyser isolément (vouloir réduire la peur sans expliquer en quoi elle empêche d'apprendre ou d'être efficace, empêcher un agacement sans montrer en quoi il est contraire aux visées de l'enseignant, provoquer du plaisir sans en mesurer la conséquence sur la progression...). Les pistes d'analyse ci-dessous montrent comment les émotions peuvent être la cause, l'objet ou la conséquence de transformations qui sont à spécifier dans l'analyse et les propositions d'intervention. Pour chaque extrait, un exemple d'analyse est présenté sans que celui-ci ne constitue une attente du jury. D'autres analyses étaient possibles et tout aussi valorisées.

a) Des élèves vivent des émotions qui leur font prendre de mauvaises décisions

Extrait d'épisode : Dans l'équipe rouge, Yaël se débarrasse systématiquement du ballon quand il le reçoit. L'enseignant lui dit qu'il peut avancer en dribblant et regarder si un joueur est dans un espace libre. Yaël répond : « Oui, mais je ne veux pas faire perdre mon équipe »

Analyse possible : le stress généré par la situation engendre une situation peu favorable à l'avancée de Yaël sur le terrain. Sa peur agit comme un filtre qui oriente ses perceptions vers ce qui alimente sa peur (les partenaires qu'il ne veut pas décevoir) et l'empêche en conséquence de prendre des informations pertinentes sur la cible, l'espace libre, les partenaires mieux placés. Yaël préfère fuir la peur plutôt que prendre un risque, pourtant constitutif des émotions à vivre dans cette APSA.

b) Des élèves vivent des émotions qui perturbent leur motricité

Extrait d'épisode : Sacha et Maëlle choisissent de faire un passing à quatre balles. Lors de leur préparation, Maëlle propose à Sacha de reculer pendant qu'elle avance pour créer un rapport de force et exprimer la colère. À l'entraînement, elles réussissent plusieurs fois leur passing. Lors de la présentation, elles sont crispées. Une balle tombe d'emblée. Elles recommencent, échouent encore. Sacha chuchote : « C'est trop bête, on s'était bien préparés pourtant ».

Analyse possible : Sacha et Maëlle n'ont pas stabilisé leur état de scène : elles échouent du fait d'une émotion nouvellement éprouvée dans ce contexte (la peur du public). Cette peur peut engendrer un retour à une coordination de débutant (exemple : épaules qui se voûtent, ne pas aller jusqu'au bout du mouvement lors d'un lancer, tension corporelle) ou à un contrôle conscient du mouvement qui réduit son efficacité.

c) Des élèves n'ont probablement pas vécu d'émotions en lien avec les enjeux de l'activité et ne voient pas l'intérêt de ce qu'il y a à apprendre

Extrait d'épisode : Pendant les consignes, Luka n'écoute pas. Interpellé par l'enseignant, il murmure : « C'est bon, on ne va pas se noyer non plus ! ». Plus tard, il discute et ne voit pas l'alerte de sa victime.

Analyse possible : la situation est perçue comme peu authentique, ce qui provoque peu ou pas d'émotion chez Luka. La distance émotionnelle entre ce contexte simulé et la réalité (aller secourir une victime) est trop importante pour que Luka perçoive l'intérêt de la situation.

d) Des élèves vivent des émotions peu propices à la coopération

Extrait d'épisode : Dans l'équipe verte, Diego et Evan traversent les trois zones sans jamais passer à Cléo. Ils célèbrent leurs trois points en se sautant dessus. L'enseignant leur demande de se dépêcher de libérer le terrain.

Analyse possible : la joie des 2 joueurs peut avoir comme conséquence d'écarter Cléo. Cela peut renforcer des stéréotypes filles/garçons (les garçons exposent publiquement leur joie), amplifier la cohésion dans la dyade des garçons et affaiblir à l'inverse la cohésion de l'équipe de 3.

e) Des élèves vivent des émotions qui les désengagent des situations d'apprentissage

Extrait d'épisode : Sur la première table, Oualid mène 6 à 1 contre Sofiane. Sofiane ramasse la balle et engage aussitôt, sans se préparer. Il perd le point et s'exclame : « Ça ne sert à rien, on sait déjà qu'il va gagner ! ».

Analyse possible : l'accumulation d'échecs dans le match, dans un contexte où le temps interdit la remontée au score à 6-1 et où la comparaison est exacerbée (montante-descendante), semble générer de la frustration et progressivement une résignation (dégout). En attribuant des causes incontrôlables à sa frustration, Sofiane se décourage, se désengage et passe à côté d'opportunités d'apprentissage.

f) Des élèves recherchent des émotions sans lien avec le contenu du cours

Extrait d'épisode : Kévin et Jonas se précipitent pour prendre le diablo avant le tirage au sort de l'intention et du procédé. Kévin dit : « Viens, on va vite prendre le diablo. C'est le plus drôle ! ». Au moment des présentations, Kévin et Jonas demandent à passer en premier. Lors de leur présentation, ils font tomber plusieurs fois le diablo, le public rit, Kévin et Jonas s'en amusent. Ils sont dissipés lors de la présentation des autres duos.

Analyse possible : ici, l'émotion ne semble pas en lien avec l'objet d'apprentissage, mais plutôt en lien avec l'objet matériel (le diablo). C'est le matériel qui est dépositaire d'émotion. L'émotion du circassien prime sur l'émotion provoquée chez les spectateurs. Kévin et Jonas sont donc à la recherche d'un plaisir immédiat qui empêche d'entrer dans un processus de création artistique.

4. La mobilisation de connaissances

4.1. Registres de connaissances

Les connaissances attendues dans le cadre de l'analyse sont essentiellement scientifiques et technologiques. Des connaissances professionnelles permettent de justifier des principes d'intervention. Des connaissances institutionnelles peuvent aussi justifier les transformations visées.

Les connaissances scientifiques peuvent être issues des domaines des sciences de la vie (biomécanique, biologie, physiologie, neurosciences) et des sciences humaines et sociales

(psychologie, sociologie, sciences de l'éducation/intervention). Les connaissances technologiques renvoient à la culture des APSA (techniques, activité des pratiquants, conduites typiques, modalités de pratique). Les connaissances scientifiques et technologiques se distinguent des croyances ordinaires, des affirmations allant de soi, des connaissances non-académiques. Par ses connaissances scientifiques, un candidat peut expliquer les causes et conséquences des émotions en lien avec des comportements repérés dans les épisodes. Par ses connaissances technologiques, il peut interpréter précisément les comportements de l'épisode (APSA) au regard de ce qui est à apprendre.

4.2. Contenu des connaissances

Une connaissance est d'abord appréciée par son contenu (apport explicatif) avant sa forme (référence à un auteur : nom, date). La connaissance n'est donc pas dans une référence sans contenu explicatif. La référence ou la citation peuvent néanmoins donner du crédit à l'apport explicatif, à condition d'explicitement son intérêt et de la mobiliser à bon escient.

L'encadré suivant présente trois exemples d'explications révélant trois degrés de précision dans la mobilisation de connaissances :

- (-) L'élève se débarrasse du ballon, car les émotions influencent le comportement (Berthoz, 2003).
- (+) Les émotions filtrent les perceptions de l'élève qui se focalise sur ses partenaires (source de sa peur) et ne perçoit pas l'espace libéré devant lui.
- (++) Les émotions jouent un rôle de filtre perceptif qui focalise l'attention sur la source de l'émotion (Berthoz, 2003). Par la peur de faire perdre son équipe, Yaël ne perçoit probablement que ses partenaires et non les autres indices pertinents de la situation.

4.3. Connaissances sur les émotions

La centration du sujet sur les émotions appelle des connaissances précises. Les connaissances sur les émotions éclairent l'émergence, les composantes, l'évolution, la régulation et les effets des émotions.

À titre d'exemple, des connaissances sur les émotions peuvent expliquer l'impact de l'interprétation subjective de la situation sur l'émergence de l'émotion, la classification des émotions dans les APSA, le différentiel neurologique entre les zones du cerveau responsables du déclenchement et de la régulation des émotions chez les adolescents, l'impact des émotions sur la réduction ou l'ouverture du champ attentionnel, le rôle des émotions dans les prises de décision, l'évolution du tonus musculaire qui accompagne certaines émotions, l'importance des marqueurs émotionnels dans la mémorisation, l'inhibition par l'émotion de certaines actions, etc.

Toutefois, le sujet précise « en accordant une importance particulière aux connaissances relatives aux émotions ». Les candidats pouvaient donc aussi s'appuyer sur des connaissances connexes à la notion (par ex., les motifs d'agir, l'adolescence, le bien-être...) à condition que celles-ci soient exploitées pour expliquer les causes ou les conséquences d'une émotion qui devait, dans tous les cas, être caractérisée. L'encadré suivant présente trois exemples de mobilisation de connaissances relatives à l'adolescence et connexes à la notion d'émotion (du moins pertinent au plus pertinent) :

- (-) Le candidat détourne le sens du comportement pour restituer des connaissances inappropriées sur l'adolescence : Malo ne saisit pas sa victime, car, en pleine période d'adolescence, il remet en cause les règles et l'autorité de l'enseignant.

(+) Le candidat s'appuie sur des connaissances connexes pour expliquer les causes et/ou les conséquences des émotions : Malo n'ose pas saisir sa victime, car, en pleine adolescence, il éprouve une gêne dans la confrontation corporelle à l'autre. Probablement que les transformations de son corps alimentent sa réticence à rentrer dans l'espace proche de son camarade, d'autant plus en étant à la piscine en maillot de bain.

(++) Le candidat enrichit son explication en articulant des connaissances sur les émotions à des connaissances connexes : dans cette situation précise, la peur du contact corporel chez Malo s'accompagne d'une tendance à l'action typique, la fuite. La peur a ici une fonction adaptative. Elle permet à l'élève de se préserver.

5. Les niveaux de production

Chaque production est évaluée sur 20 points. Le résultat final est l'addition de trois notes distinctes : 4 points sur l'introduction, 8 points sur la première partie, 8 points sur la seconde partie.

5.1. L'introduction

L'introduction a été notée sur 4 points. Le tableau suivant précise les 4 niveaux qui ont permis de hiérarchiser les productions.

N1 - Évite les émotions	N2 - Évoque les émotions	N3 - Délimite la notion d'émotion	N4 - Positionne la notion d'émotion
Détourne la notion d'émotion par méconnaissance ou pour lui substituer une autre notion (sensation, bien-être...)	Introduit la notion d'émotion de façon superficielle. Liste des émotions (joie, peur...) sans définir ce qu'est une émotion	Définit la notion d'émotion en précisant ce qu'elle contient (un état affectif lié à un élément de la situation). S'appuie sur des connaissances en SV/SHS Traduit la notion au regard des spécificités de l'EPS (interactions, APSA...)	Envisage des manières différentes de traiter des émotions au regard d'enjeux liés à l'EPS : facilitatrice/inhibitrice d'apprentissages individuels et collectifs, objet d'apprentissage, conséquence de l'apprentissage

L'entrée dans un niveau suppose d'avoir satisfait aux exigences du niveau inférieur, sauf pour le passage du niveau 1 au niveau 2.

Les candidats ont respecté la consigne des 30 lignes au maximum (soit environ 300 mots). En cas de dépassement, le jury n'a évalué que les trente premières lignes.

Les extraits ci-dessous permettent d'illustrer des productions typiques de ces quatre niveaux.

▪ **N1 : Le candidat évite les émotions**

Extrait de copie : « *Les adolescents sont dans une période marquée par une faible estime de soi et une dégradation de leur schéma corporel qu'ils doivent se réapproprier. C'est également un âge où les élèves expriment un grand nombre d'émotions qui se définissent comme un processus interne résultant de l'intériorisation de sensations et ressentis au niveau cognitif [...]* »

▪ **N2 : Le candidat évoque les émotions**

Extrait de copie : « *Face à un public spécifique, des adolescents en pleine transformation physique, psychologique et sociale, les émotions jouent un rôle essentiel dans les apprentissages, car elles favorisent l'engagement. Elles correspondent aux sensations internes, cela peut représenter de la joie, tristesse, peur, gêne. En EPS, cela peut donc renvoyer au plaisir d'agir, de pratiquer, favorable à un engagement actif et durable, mais aussi de l'angoisse, de la peur qui peuvent freiner les apprentissages [...]* »

▪ **N3 : Le candidat délimite la notion d'émotion**

Extrait de copie : « *Les émotions sont considérées comme un état affectif complexe, déclenché par l'évaluation de la situation par l'individu pour adapter une certaine manière d'agir face à cette situation* » (Vallerand, 1993) : comportement expressif (expression du visage, ton de la voix, posture), évaluation cognitive (interprétation d'un événement), réaction physiologique (fréquence cardiaque, flux sanguin) et tendances à l'action (attaque, évitement, fuite). Les émotions peuvent être découpées en deux groupes : les émotions primaires (joie, tristesse, colère, peur, surprise, dégoût) et les émotions sociales (fierté, jalousie, mépris, honte) [...]

▪ **N4 : En plus de délimiter la notion d'émotion, le candidat la positionne**

Extrait de copie : « [...] *En EPS, les émotions sont centrales dans l'apprentissage des élèves, car elles peuvent être un moyen à exploiter pour développer une coordination motrice, mais également une finalité éducative à travers le plaisir de pratiquer, la joie d'apprendre, ou encore la passion pour les APSA [...]* »

5.2. Les parties

Chaque partie est évaluée sur 8 points. Dans chaque partie, le candidat est d'abord évalué sur son analyse (5 points). S'ajoute ensuite le score de sa proposition (3 points) lorsque l'analyse est jugée recevable, c'est-à-dire que le candidat interprète au moins partiellement un aspect d'un comportement pertinent au regard des émotions.

5.2.1. L'analyse

L'évaluation de l'analyse résulte du croisement du niveau d'interprétation de l'épisode au regard des émotions (de A à E) et du niveau de maîtrise des connaissances sur les émotions (de 1 à 5). Par maîtrise des connaissances, nous entendons à la fois le contenu des connaissances et leur mobilisation pertinente. Cette manière d'évaluer l'analyse signifie qu'un bon niveau d'interprétation de l'épisode ne compense pas un faible niveau de maîtrise des connaissances sur les émotions et inversement. Le niveau d'analyse est le produit des deux composantes (interprétation, connaissances).

Compte tenu de la consigne « vous analyserez des comportements d'élèves que vous jugez significatifs », le jury a choisi de valoriser les candidats qui analysaient au moins deux comportements au sein d'une partie dans le niveau E d'interprétation de l'épisode, à condition de satisfaire aux exigences du niveau D dans chacune des analyses. En analysant au moins deux comportements, les candidats s'offrent donc la possibilité d'accéder au meilleur niveau d'analyse (niveau E) ou d'avoir une seconde chance dans la mesure où la meilleure analyse est retenue lorsqu'une des deux est plus lacunaire.

La grille suivante présente les 5 niveaux d'interprétation de l'épisode au regard des émotions (axe vertical de A à E) et les 5 niveaux de maîtrise des connaissances des connaissances (axe horizontal de 1 à 5). Les analyses ont été positionnées à l'intersection des deux axes. 6 exemples ont été retenus pour illustrer cette grille.

INTERPRÉTATION DE L'ÉPISODE AU REGARD DES ÉMOTIONS

Interprète
plusieurs
comportements
de manière
différenciée au
regard des
émotions

E

Interprète au
moins un
comportement
par un regroupe-
ment d'indices en
situant l'émotion
dans le contexte
(APSA, dispositif
et/ou objectif)

D

Interprète
partiellement un
aspect d'un
comportement
en isolant un
indice pertinent
au regard des
émotions

C

Interprète au
moins un
comportement
pour lui-même
(sans lien avec les
émotions)

B

Interprète mal ou
pas les
comportements
(par
incompréhension,
ou en déformant
un indice)

A

Exemple 5
(Tennis de
table)

Exemple 6
(Sauvetage)

Exemple 3
(Arts du
cirque)

Exemple 4
(Arts du cirque)

Exemple 2
(Handball)

Exemple 1
(Tennis de
table)

MAITRISE DE CONNAISSANCES SUR LES EMOTIONS

1

2

3

4

5

Évoque des
émotions, ou
détourne la
notion ou la
confond avec
une autre
notion

Apporte des
connaissances
sur les émotions
sans intérêt
explicatif

Mobilise des
connaissances
scientifiques
connexes aux
émotions
expliquant les
causes et/ou
les
conséquences
des émotions

Exploite des
connaissances
scientifiques
ciblées sur les
émotions pour
spécifier les
causes et/ou
conséquences
des émotions

Envisage
plusieurs
hypothèses
explicatives
fondées sur des
connaissances
scientifiques
ciblées sur les
émotions

Afin d'illustrer le fonctionnement de cette grille, nous proposons quelques exemples typiques d'analyse.

Exemple 1 : Dans l'analyse, le candidat interprète mal ou pas les comportements et apporte, à côté, des connaissances sur les émotions.

Extrait de copie (Tennis de table) : *« Ici, en tennis de table, les élèves ne semblent pas vivre une expérience positive. Elles se renvoient la balle sans risque, or cela ne répond pas à l'objectif de prendre l'avantage. On peut supposer que cela est dû à une notion « d'impuissance acquise ». Les élèves auraient subi de nombreux échecs ou expériences négatives dans l'activité ou la discipline et intériorisent des émotions négatives dans leurs « zones de convergence (Damasio, 1995). La réussite ne semble pas possible pour elles. »*

Exemple 2 : Dans l'analyse, le candidat se focalise sur l'engagement des élèves et ses conséquences, sans lien avec les émotions.

Extrait de copie (Handball) : *« Dans notre classe de 4^{ème} en handball, on peut remarquer une tendance générale à l'amusement traduisant un fort engagement de la plupart des élèves. Cependant, on remarque que ce taux d'engagement peut-être un frein important aux apprentissages moteurs en voulant aller trop rapidement et ne pas prendre l'ensemble des informations sur le terrain, comme c'est le cas pour l'équipe verte ou encore un manque de concentration pour l'équipe bleue. L'équipe bleue refuse de répéter l'exercice. Or, selon Schmidt (1975), la répétition est une condition indispensable au développement et la stabilisation des apprentissages moteurs. »*

Exemple 3 : Dans l'analyse, le candidat commente l'épisode en évoquant des émotions. Mais, ce commentaire de l'épisode ne s'appuie pas sur des connaissances qui permettraient d'analyser les causes et les conséquences des émotions.

Extrait de copie (Arts du cirque) : *« Nous avons Zoé et Lina qui n'arrivent pas à se mettre d'accord sur le matériel, ce qui a eu pour conséquence un désengagement de la part de Zoé. Ensuite, lors de la représentation, Lina a un sentiment de frustration vis-à-vis des autres groupes et ne veut plus passer devant la classe. Zoé et Lina ont ressenti des émotions fortes qui ont joué sur leur motivation et sentiment de colère et de frustration. Nous avons aussi Sacha et Maëlle qui sont en accord sur le choix du matériel et qui s'entraînent en proposant un passing avec un niveau élevé, mais échouent lors de la représentation. Par la suite, elles ont un sentiment de dégoût. »*

Exemple 4 : Dans l'analyse, le candidat caractérise l'émotion dans le comportement en identifiant les conséquences de l'émotion (mais pas les causes) par des connaissances sur les émotions.

Extrait de copie (Arts du cirque) : *« Par la suite, nous analysons les comportements de Sacha et Maëlle qui, en lien avec les attentes de l'enseignant, réalisent un passing avec une intention donnée. Mais, lors de leur représentation, celles-ci sont parasitées par leur émotion. Nous faisons l'hypothèse que ces élèves vivent un phénomène de choking (Masters, 1993). Leur stress parasite leurs gestes, car elles reviennent à un contrôle de leur mouvement par une connaissance explicite. En se disant « Je ne dois pas rater, il faut que je lance bien », elles reviennent à un contrôle conscient qui dégrade leur niveau d'habileté motrice. »*

Exemple 5 : Dans l'analyse, le candidat explique un comportement en situant l'émotion, en identifiant les causes et conséquences de l'émotion par des connaissances connexes aux émotions.

Extrait de copie (Tennis de table) : *« Ce comportement peut s'expliquer de plusieurs façons. L'émotion observée ici semble négative et apparaît avant et pendant l'activité. Dans un premier temps, nous pouvons supposer que le score en faveur de Oualid engendre une émotion négative chez Sofiane et contribue à diminuer son estime de soi. L'élève est persuadé que Oualid remportera la rencontre et considère qu'il est inutile de poursuivre l'effort. Cette idée peut être rapprochée des travaux de Cury et Sarrazin (2000) : persuadé de son impuissance à modifier son résultat, l'élève abandonne son effort. Ainsi, l'impossibilité perçue d'inverser le score provoque une émotion négative qui pousse l'élève à abandonner. Cette situation d'échec entraîne également une baisse de l'estime de soi qui se traduit*

dans ses propos : « Ça ne sert à rien, on sait déjà qu'elle va gagner. » Le service raté de Sofiane contribue également à renforcer cette émotion négative. Comme le rappelle Harter (1999), l'estime de soi se construit progressivement à partir d'expériences répétées de réussite ou d'échec. »

Exemple 6 : Dans l'analyse, le candidat explique un comportement en situant l'émotion, en apportant plusieurs explications aux causes et conséquences de l'émotion par des connaissances différentes sur les émotions.

Extrait de copie (Sauvetage) « Dans cet épisode de sauvetage, Luka traite la situation de façon superficielle. Il n'écoute pas la consigne et préfère plaisanter. Ce comportement peut s'expliquer par un ennui face à la tâche proposée (Meirieu, L'ennui à l'école, 2015). Meard et Bertone (L'élève qui ne veut pas apprendre, 1996) expliquent que « tout se passe comme si chez l'élève qui ne veut pas apprendre, on constatait un déficit global de sens ». L'émotion associée à l'ennui serait donc provoquée par un manque de sens, car Luka ne voit pas l'intérêt de l'exercice qui ne lui procure pas de plaisir ou bénéfice immédiat (Bourgeois et Loquet 2007) : pourquoi sauver quelqu'un qui ne se noie pas ? Cela peut aussi s'expliquer par des critères de réussite vagues, comme « rejoindre sa victime le plus vite possible ». En effet, le moteur de l'action est l'émotion (Imbert, 2009) et, pour ressentir des émotions et s'engager dans l'activité, il faut avoir des points à gagner, des niveaux à atteindre, autrement dit des critères de réussite précis au service de la création d'une émotion, d'un désir d'apprendre (Meirieu, 2018). En ce sens, il manque probablement un challenge pour Luka. »

5.2.2. La proposition

Sous réserve que l'analyse atteigne au moins le niveau C d'interprétation de l'épisode, la proposition a été notée sur 3 points. En-dessous, la proposition n'a pas été valorisée dans la mesure où l'analyse était erronée ou sans lien avec les émotions, et ainsi la proposition était plaquée. Le tableau suivant précise les 4 niveaux qui ont permis de hiérarchiser les productions.

N1	N2	N3	N4
L'intervention proposée ne correspond pas au comportement repéré dans l'APSA	L'intervention proposée est cohérente avec le comportement repéré et concrétisée dans l'APSA Des transformations sont envisagées	L'intervention proposée est cohérente avec l'analyse et concrétisée dans l'APSA Les émotions sont un moyen, l'objet ou la conséquence des transformations	L'intervention proposée est cohérente avec l'analyse et favorable aux transformations envisagées Le principe d'intervention est explicité, justifié et illustré

Dans ces quatre niveaux, une distinction est faite entre l'intervention et le principe d'intervention. L'intervention apparaît dès le N2 à travers ce que fait l'enseignant. Au niveau 2, l'intervention peut convenir au comportement repéré. Au niveau 3, l'intervention découle de l'analyse du comportement repéré (en lien avec les émotions). L'explicitation de principes d'intervention est attendue au N4 : le candidat explique la pertinence de ce que propose l'enseignant au regard de son analyse et des transformations envisagées.

Les extraits ci-dessous permettent d'illustrer des productions typiques de ces quatre niveaux.

▪ **N1 : L'intervention proposée ne correspond pas au comportement repéré dans l'APSA**

Extrait de copie (Tennis de table) : *« Illustrons nos propos en tennis de table avec les élèves de 3ème. L'objectif est toujours de profiter de son service pour prendre l'avantage dans le point. Nous mettons en place une tournante sur 10 tables. En sachant que nous avons une classe de 30 élèves, 20 élèves jouent et 10 attendent leur tour les uns derrière les autres. Les élèves font des matchs de 6 points, en changeant de service tous les 2 points. Si le serveur marque au service, l'adversaire est éliminé et laisse sa place à un des dix élèves qui attendent. À la fin du match, le gagnant reste et le perdant laisse sa place et part dans la zone d'attente. Grâce à cette tournante, l'adversaire change tout le temps, ce qui fait que d'un match à l'autre, l'élève peut gagner ou perdre, ce qui le garde engagé tout au long de la leçon, sans lui procurer de la colère parce qu'il perd tout le temps face au même adversaire. »*

▪ **N2 : L'intervention proposée est cohérente avec le comportement repéré et concrétisée dans l'APSA. Des transformations sont envisagées**

Extrait de copie (Handball) : [...] *« Cette progressivité au sein même de la situation permet à Yaël d'apprendre à gérer ses émotions et à prendre de bonnes décisions au fil des répétitions. En tant qu'enseignant, il faudra alors veiller à orienter l'élève en donnant des feedbacks flashes : « regarde qui est au soleil », « avance dans l'espace libre », « fixe et donne » [...] »*

▪ **N3 : L'intervention proposée est cohérente avec l'analyse et concrétisée dans l'APSA. Les émotions sont un moyen, l'objet ou la conséquence des transformations**

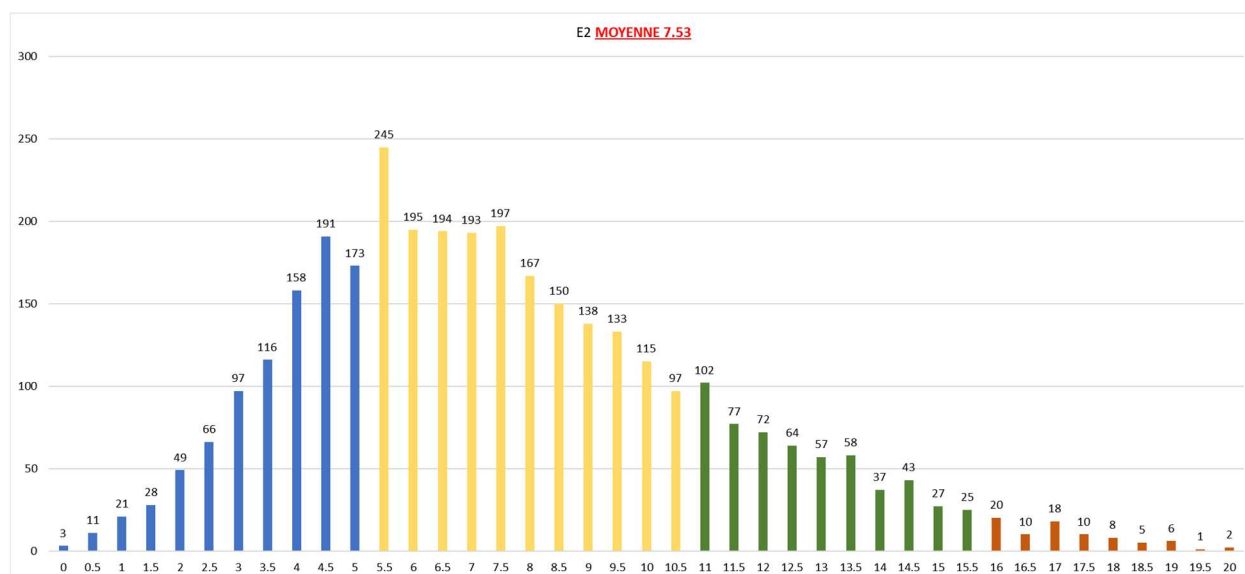
Extrait de copie (Arts du cirque) : *« Personnellement, je privilégierai l'hypothèse affective, d'autant plus que l'élève dit « c'est nul ce qu'on a fait par rapport aux autres », ce qui confirme que les élèves ne veulent pas être jugés négativement par toute la classe sur leur prestation. Pour y remédier, j'instaurerai dans un premier temps une exposition du passing en petit comité (un autre binôme), ce qui permettrait de préserver leur image de soi. Les observateurs auront des critères d'observation précis (l'intention se manifeste-t-elle ? Où se situe le regard lors du jonglage ?), ce qui permettra aux élèves de comprendre qu'on ne juge pas leur performance, mais les critères de réalisation [...] »*

▪ **N4 : L'intervention proposée est cohérente avec l'analyse et favorable aux transformations envisagées. Le principe d'intervention est explicité, justifié et illustré**

Extrait de copie (Arts du cirque) : *« Nous allons donc mobiliser divers principes d'intervention et les opérationnaliser dans le but d'atteindre cet objectif. Tout d'abord, nous allons modifier les modalités de passage devant les autres (la tâche) pour ne pas faire passer les élèves frontalement devant les autres tout de suite (Cogérino, 2017). Cela permettra à Sasha, Maëlle, Zoé et Lina de moins se comparer aux autres et de faciliter des émotions positives, comme la joie et éliminer au moins partiellement la peur ou le stress. Concrètement, les élèves auront 20 minutes pour se préparer, puis passeront devant un duo qu'ils auront choisi pour commencer, puis devant trois autres duos, puis devant la classe. De plus, nous allons, en tant qu'enseignant, enquêter sur les ressentis pour faire verbaliser ces derniers aux élèves, et leur amener des outils pour les identifier clairement. Concrètement, l'enseignant passe dans les différents groupes après avoir distribué une fiche avec le champ lexical des émotions et des ressentis (peur, honte, stress, ou encore ressenti comme transpiration, rythme cardiaque) et interroge les élèves sur l'identification de ces derniers (Huot, Verbaliser des ressentis, 2020). En effet, mettre un mot sur une émotion a une fonction d'étiquetage qui peut diminuer les émotions négatives comme la peur. Cela permettra peut-être à Lina, Zoé, Sasha et Maëlle d'affaiblir leurs émotions négatives et de se relâcher en libérant des degrés de liberté articulaires qui sont gelés par l'anxiété d'évaluation. C'est donc de cette manière que nous aurions modifié la situation, au regard de la notion d'émotion et de notre analyse. »*

6. Distribution des notes

Le graphique suivant présente la distribution des notes dans cette seconde épreuve d'admissibilité.



La lecture de ces résultats conduit le jury à formuler trois commentaires majeurs.

Le premier concerne le bon niveau de préparation des candidats. Ces derniers, ainsi que leurs formateurs, se sont pleinement emparés de cette nouvelle épreuve. Malgré une moyenne assez basse (7,53), $\frac{1}{4}$ des copies obtient plus de 10/20, soit quasiment 1200 candidats. Plusieurs d'entre eux ont obtenu d'excellents résultats avec des notes de 17, 18, 19 et 20/20. La grande majorité des candidats a joué le jeu de cette nouvelle épreuve, avec une méthodologie nouvelle. Ils ont su aller à l'essentiel, se centrer spécifiquement sur les épisodes et privilégier la mobilisation de connaissances, plutôt que de recourir à des formules creuses, rhétoriques et répétitives qui caractérisent trop souvent les productions dans le CAPEPS bac+5.

Le second commentaire concerne la courbe « normale » des résultats. Les notes se répartissent selon une courbe de Gauss légèrement décentrée (médiane à 7) et étalée sur toute l'échelle de notes. Cela signifie que le sujet et la façon d'évaluer ont permis de discriminer finement les candidats en discriminant nettement les plus faibles et les plus forts d'entre eux. Cela montre aussi une continuité dans l'échelle de notation, sans creux, permettant de différencier les productions à tous les niveaux.

Le troisième commentaire concerne le nombre important de candidats éliminés par cette épreuve (note inférieure ou égale à 5). Ces résultats sont la conséquence de l'évaluation d'une véritable compétence dans laquelle une mauvaise interprétation ne peut pas être compensée par de bonnes connaissances et inversement. Ici, les analyses sont évaluées par un produit et non une addition. C'est aussi la conséquence du choix d'étirer les notes pour mieux discriminer (de 0 à 20 et non de 5 à 15). Être éliminé par cette seconde épreuve d'admissibilité ne constitue pas une remise en cause de la capacité à devenir enseignant d'EPS. C'est seulement le signe que le candidat n'a pas répondu aux attendus de cette nouvelle épreuve qui nécessite d'être capable de repérer des comportements d'élèves et de choisir des connaissances ciblées pour les analyser.

7. Conseils de préparation

Le jury recommande aux candidats et aux formateurs de s'approprier les attendus de cette nouvelle épreuve pour construire des formats de réponse cohérents avec les exigences de l'évaluation, tout en s'autorisant à personnaliser leur production selon leur mode de pensée. Si les éléments qui doivent composer la réponse au sujet sont très explicites, il importe toutefois de profiter de la nouveauté de cette épreuve pour explorer différentes méthodologies.

Pour aider chacun dans sa préparation, nous proposons des conseils pour réussir son introduction, ses analyses et ses propositions.

7.1. Conseils pour l'introduction

Évaluée sur 4 points, l'introduction valorise les candidats qui se sont préparés spécifiquement sur les notions du programme. Des différences significatives apparaissent entre ceux qui sont capables de définir le périmètre de la notion et ceux qui l'évitent en cherchant à restituer des connaissances sur d'autres notions.

Outre l'importance de délimiter et préciser une définition fonctionnelle de la notion, il est attendu des candidats qu'ils soulèvent des enjeux de la notion au regard des visées d'apprentissage et de développement des élèves en EPS. Le jury apprécie les introductions dans lesquels ces enjeux sont reliés à la caractérisation de la notion plutôt que celles où des enjeux sont posés sans relation explicite avec la notion.

Si l'introduction permet de bonifier des productions, elle ne permet pas, par contre, de compenser des analyses lacunaires. Au-delà d'une connaissance formelle sur la notion, l'essentiel est bien de mobiliser des connaissances fonctionnelles pour analyser les comportements et envisager des transformations. Il existe souvent un écart entre ce que les candidats peuvent dire sur la notion en introduction et ce qu'ils peuvent en faire dans les parties.

7.2. Conseils pour l'analyse

L'analyse des comportements d'élèves par le filtre de la notion constitue le principal attendu de cette épreuve. Elle repose sur des connaissances précises et la capacité à les mobiliser pour éclairer les causes et conséquences des comportements d'élèves.

Un premier conseil porte sur le nombre de comportements étudiés. Il est préférable de privilégier la qualité à la quantité. L'étude d'un second comportement n'est valorisée que lorsqu'un premier a été analysé avec précision et pertinence.

L'analyse doit être fondée sur des connaissances. Deux questions peuvent guider l'analyse : pourquoi l'élève agit-il ainsi ? Quelle est la conséquence de son comportement ? Pour y répondre, il ne suffit pas de nommer des catégories de ressources défaillantes (par ex : « nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'un problème affectif »). Dans le sujet 2026, il importait de mobiliser des connaissances précises pour comprendre le contenu des émotions et/ou les processus émotionnels. Nous rappelons aussi que la mobilisation de connaissances connexes (Cf.4.3), lorsqu'elles sont reliées explicitement à la notion, peut apporter des explications recevables.

Les épisodes sont construits pour que les candidats reconnaissent des comportements typiques d'élèves auxquels des connaissances relatives à la notion peuvent apporter un éclairage. Le jury encourage les candidats à se constituer, pour chaque notion, une banque de comportements typiques et à s'entraîner à les traduire ou les reconnaître dans les APSA du programme de l'écrit 2.

Repérer un comportement consiste moins à isoler un aspect de l'activité de l'élève qu'à relier plusieurs indices fournis par l'épisode pour l'aborder dans toute son épaisseur. Outre les gestes, verbalisations de l'élève étudié, il est souvent pertinent de situer le comportement au regard de l'organisation de la situation (matériel, consignes, distribution des rôles), des objectifs de l'enseignant et des enjeux culturels de l'APSA support de l'épisode. Établir des relations pertinentes entre ces éléments importe plus que de recopier formellement tout ou partie des épisodes.

7.3. Conseils pour les propositions

La proposition d'intervention n'est pas une fin en soi. C'est le prolongement d'une analyse qui est finalisée par l'objectif de transformer les comportements étudiés.

Il importe donc de faire apparaître la cohérence entre les réponses envisagées et l'analyse des comportements qu'elles entendent prendre en compte. Continuer à se référer aux élèves dont les

comportements ont été étudiés est souvent le gage d'une continuité entre l'analyse et la proposition. La relation avec la notion, centrale dans l'analyse, doit également être explicite dans l'intervention.

Dans la démonstration, un saut est souvent constaté entre l'analyse et la proposition professionnelle. Pour aider à construire un cheminement, le jury encourage les candidats à préciser ce que les élèves doivent apprendre dans l'APSA par le filtre de la notion, sans précipiter l'énoncé de principe d'intervention.

Enfin, les candidats ont tendance à énoncer et cumuler des pistes d'intervention sans nécessairement les développer. Là encore, la qualité doit primer sur la quantité. Énoncer et justifier un principe n'a de sens que si celui-ci s'opérationnalise. Il convient donc d'articuler l'intervention concrète dans l'APSA spécifique et le discours sur le principe de cette intervention.

8. Évolution probable de l'épreuve

La liste des notions et éléments-clés proposés dans le complément de programme ne changera pas pour la session 2027. Toutefois, pour guider la préparation des candidats, le jury a souhaité cibler les notions et éléments clés (surlignés en jaune dans le tableau suivant) sur lesquels portera le sujet 2027. Les éléments-clés non surlignés restent importants dans la mesure où ils fournissent des précisions sur ce qu'il y a à maîtriser dans les notions.

Éléments clés des notions présentes dans chaque item

Items	Notions	Éléments clés de la notion
1. Activité et expérience des élèves dans les pratiques physiques sportives et artistiques	Activité	• <i>Activité individuelle et collective</i>
		• <i>Ressources mobilisées pour agir</i>
	Expérience	• Performances
		• Motifs d'agir
2. Apprentissage moteur et techniques corporelles	Apprentissage moteur	• Sensations corporelles
		• Émotions
	Techniques corporelles	• Conditions de l'apprentissage moteur (par exemple : rôle de la connaissance du résultat, rôle de l'erreur, rôle de la quantité et qualité de pratique, rôle de la verbalisation, rôle des interactions avec autrui, rôle du matériel, etc.)
		• <i>Transformations motrices (acquisition ou modification d'une manière d'agir, gain d'efficacité, stabilisation, automatisation, réinvestissement)</i>
3. Effort et bien-être	Effort	• <i>Conceptions de la technique</i>
		• <i>Diversité des techniques corporelles dans les activités physiques, sportives et artistiques</i>
		• Types d'effort et charges de travail
		• Perception et régulation de l'effort
		• Goût de l'effort

	Bien-être	• <i>Image de soi comme élément du bien-être</i> • <i>Relations sociales comme élément du bien-être</i> • <i>Relations à l'environnement comme élément du bien-être</i>
4. Développement des adolescents	Développement des adolescents	• <i>Rapport au corps chez les adolescents</i> • <i>Rapport aux autres chez les adolescents</i> • <i>Rapport au risque chez les adolescents</i> • <i>Rapport à la règle chez les adolescents</i>

De plus, une modification est à prévoir pour la session 2028 avec le remplacement de la notion d'activité par la notion de compétence dans le premier item qui deviendra : « Expériences et compétences des élèves dans les pratiques physiques sportives et artistiques ». Ces adaptations seront précisées dans les compléments au programme qui sortiront en octobre-novembre sur le site *Devenir enseignant*.

ÉPREUVES D'ADMISSION

A. Première épreuve d'admission : Partie orale

1. Le cadre et les attendus de l'épreuve

L'épreuve est un exposé suivi d'un entretien avec le jury. Elle vise à apprécier la capacité des candidats à analyser l'activité d'élèves engagés dans une situation d'apprentissage au cours d'une leçon d'EPS, à partir d'un enregistrement vidéo et d'éléments de contexte, pour proposer ensuite et justifier une situation d'enseignement-apprentissage (SEA).

Elle est composée : d'une préparation de 2 heures ; puis d'un oral d'une 1 heure commençant par un exposé de 15 minutes.

Lors de la préparation, le candidat dispose :

- d'un enregistrement vidéo (d'une durée de 1'45'' à 2'15''), visionnable sur une tablette individuelle, et extrait d'une leçon d'EPS, d'un groupe réduit d'élèves engagés dans une situation d'apprentissage dans une APSA inscrite au programme de l'épreuve ;
- d'un ensemble de données présentant le contexte d'enseignement : le type d'établissement, le niveau de classe, l'APSA, le positionnement de la leçon dans la séquence ; des indications concernant les caractéristiques des élèves en EPS, les objectifs éducatifs de l'établissement, les objectifs de la séquence dans l'APSA d'où est extrait l'enregistrement vidéo ; la description de la situation d'apprentissage filmée ;
- d'extraits des programmes scolaires en vigueur.

Il est attendu que l'analyse de l'activité des élèves soit précise, complète et contextualisée au corpus du sujet. Le candidat doit proposer des transformations appropriées et recevables au regard de l'analyse qui a été effectuée et du contexte présenté dans le sujet. Puis il doit élaborer une situation d'enseignement-apprentissage permettant d'atteindre les transformations annoncées. Le jury est attentif au choix des transformations visées et aux contenus permettant de les réaliser. Il est également sensible à la cohérence de la situation d'enseignement-apprentissage proposée avec l'analyse préalable, ainsi qu'à la qualité des explications et justifications apportées. Lors de l'entretien, l'ouverture de la proposition à des évolutions à court et moyen termes permet de mesurer la pertinence des analyses et de la proposition du candidat sur d'autres temporalités.

2. La question support de l'épreuve

Cette année la question accompagnant les documents fournis aux candidats a pris la forme suivante :

Oral 1 - Entretien

Session 2026

À partir des documents fournis (fiche contexte et enregistrement vidéo) :

- Caractérisez et expliquez l'activité des élèves.
- Proposez et justifiez des transformations visées chez ces élèves qui vous semblent pertinentes.
- Présentez et justifiez une situation d'enseignement-apprentissage pour ces élèves permettant d'atteindre ces transformations.

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

3. L'évaluation des candidats

L'épreuve apprécie la capacité du candidat à analyser l'activité d'un groupe d'élèves en EPS, à partir d'un enregistrement vidéo et d'éléments de contexte, afin de déterminer des transformations adaptées et pertinentes pour les mettre en œuvre dans une situation d'enseignement-apprentissage (SEA). En ce sens, le jury attend avant toute chose, une lecture précise, la plus complète possible, de l'activité du groupe observé, fondée sur des indicateurs d'analyse ou un « cadre d'analyse » pertinents visant à décrire et expliquer les comportements observés sur la vidéo. Cette analyse doit permettre au candidat de formuler et prioriser des choix de transformations visées pour les élèves de la vidéo.

L'évaluation par le jury accorde donc, en premier lieu, une attention particulière au lien entre les comportements repérés, leur interprétation à l'aide d'hypothèses explicatives clairement formulées, et les transformations visées. Il est attendu du candidat qu'il soit en mesure d'identifier des éléments saillants de l'activité des élèves, sur les plans moteur, méthodologique et/ou social, articulés aux enjeux de l'APSA et du champ d'apprentissage. Il mobilise pour cela des connaissances technologiques, scientifiques, didactiques et institutionnelles précises. Les transformations visées doivent alors être explicites, justifiées et adaptées aux besoins réels identifiés chez les élèves. Des contenus, sur les plans moteur, méthodologique et/ou social, y sont associés et doivent être explicites et adaptés aux élèves comme aux enjeux de l'APSA. Le jury apprécie le lien entre ces transformations visées et la SEA proposée afin d'estimer si ces transformations peuvent, ou non, s'envisager au sein de cette dernière. La qualité de l'analyse de l'activité et les choix des transformations constituent donc les éléments prioritairement discriminants pour déterminer le niveau de prestation des candidats.

Au regard de ces attendus, quatre niveaux de prestation ont été identifiés.

Niveau 1 – Analyse approximative voire erronée donnant lieu à des transformations peu appropriées ou inadaptées. Le candidat ne présente pas d'indicateurs d'analyse et les comportements sont repérés de façon approximative ou générique, sans appui concret sur la vidéo ou le contexte. Les hypothèses sont absentes, implicites ou fondées sur des connaissances imprécises, voire erronées. Les transformations visées et contenus d'enseignement associés restent inadaptés et le lien avec la SEA n'est pas établi.

Niveau 2 – Analyse descriptive donnant lieu à des transformations recevables. Le candidat s'appuie sur quelques indicateurs, mais les explicite peu. Il repère et décrit certains comportements, notamment moteurs, sans toujours parvenir à les interpréter. Les hypothèses sont génériques ou insuffisamment étayées. Les transformations et contenus sont globalement recevables, mais leur justification reste fragile et le lien avec la SEA partiel ou implicite.

Niveau 3 – Analyse précise et explicative donnant lieu à des transformations recevables et envisagées dans la SEA. Le candidat s'appuie sur des indicateurs ou un cadre d'analyse précis et pertinents. Il identifie plusieurs comportements saillants, moteurs avant tout mais aussi méthodologiques et/ou sociaux, et les explique à partir de connaissances suffisamment précises. Les transformations sont recevables, justifiées et reliées à la SEA ; les contenus sont explicites et adaptés aux élèves ou aux enjeux de l'APSA.

Niveau 4 – Analyse précise, explicative et complète donnant lieu à des transformations appropriées et envisagées dans la SEA. Le candidat mobilise des indicateurs d'analyse ou cadre d'analyse explicites, précis et pertinents. Il repère la majorité des comportements significatifs du groupe, sur les plans moteur, méthodologique et/ou social, et formule des hypothèses plurielles, étayées par des connaissances maîtrisées. Les transformations sont précises, appropriées et justifiées par le contexte, les enjeux éducatifs et les programmes. Le lien avec la SEA est clair et opérationnalisé par des contenus explicites et cohérents.

Dans un second temps, le jury évalue la qualité de la SEA proposée, tant dans ses phases de conception que d'animation et de régulation. La structure de la SEA (but, organisation, consignes/critères, outils/médias mobilisés, etc.) et la capacité du candidat à expliciter, préciser et justifier sa cohérence sont appréciés. Le jury s'intéresse au rôle et à la place de l'enseignant dans la phase d'animation et de régulation mais aussi aux modalités d'interaction avec l'élève, à la place qui lui est donnée ou aux feedbacks mobilisés. Notons ici que des propositions génériques ou plaquées, transposables à n'importe quel groupe, ne peuvent permettre une réponse adaptée. Elles en deviennent pénalisantes.

La capacité du candidat à répondre aux enjeux éducatifs de l'EPS, au travers notamment d'une ouverture à l'échelle de la séquence, est également prise en compte.

Tout au long de l'entretien, la qualité de l'échange est observée, depuis un candidat porté ou soutenu par le jury jusqu'à un candidat « pro-actif » s'inscrivant dans un entretien fluide et exploitant les questions du jury pour préciser, nuancer ou enrichir ses réponses.

4. Les principaux constats relatifs aux prestations des candidats

Cette partie décrit quelques caractéristiques ou réponses typiques des prestations des candidats de la session 2026.

Niveau 1 :

- Le candidat analyse l'activité des élèves à l'aide de conduites typiques plaquées. Il interprète ou détourne les images de la vidéo conduisant à une analyse erronée (exemple : un arrêt sur image montre des élèves relativement proches les uns des autres en handball, le candidat identifie un « jeu en grappe » alors que le comportement n'est que ponctuel ; le candidat explique que les élèves regardent « souvent derrière lorsque l'autre élève arrive » en relais-vitesse, alors que ce comportement n'est pas présent à la vidéo).

- Absence de cadre ou d'indicateurs explicites d'analyse.

- Absence d'hypothèses explicatives ou hypothèses incohérentes avec la description.

- Les transformations visées n'ont aucun lien ou aucune cohérence avec l'analyse de l'activité des élèves.

- La SEA proposée par les candidats de ce niveau reprend souvent la situation d'apprentissage du dossier ou se contente de mettre les élèves en activité (exemple : en sauvetage, la présence d'un tapis permettrait à elle-seule d'apprendre à s'immerger).

Niveau 2 :

- Le candidat annonce un cadre d'analyse de l'activité des élèves mais ne parvient pas à le mobiliser et l'explicitier à l'aide de la vidéo ou à préciser certains indicateurs convoqués. Par exemple, il annonce observer « le volume de jeu » en tennis de table mais décrit les placements et déplacements des joueurs.

- Le candidat s'attache à analyser des comportements singuliers pour expliquer les conduites typiques saillantes du groupe d'élèves. Des comportements sont parfois repérés en s'attardant sur des détails ou des éléments isolés qui ne permettent pas à l'analyse de rendre compte de l'activité de l'élève ou du groupe d'élèves (exemple : une brève hésitation est repérée et mise en avant par le candidat sur la réalisation d'un bloc en step, le manque de continuité des actions est alors priorisé pour déterminer une transformation visée).

- Des indicateurs incontournables sont oubliés dans l'analyse (exemple : la Fréquence Cardiaque n'est jamais évoquée en step alors que les élèves, sur la vidéo, la mesure après un effort).

- Au plan méthodologique et social : le candidat s'attarde sur des éléments peu pertinents, non prioritaires, ou anecdotiques. Par exemple, en relais-vitesse, le candidat relève un moment épisodique où l'observateur « sourit », pour en déduire un choix de transformations centré sur la concentration.

- Les hypothèses explicatives sont souvent génériques et parfois peu en relation avec les enjeux de l'APSA ou du champ d'apprentissage. Par exemple, les pertes de balles en handball sont liées à une « mauvaise technique de passe », sans jamais se référer aux dimensions informationnelles et décisionnelles.

- Les transformations proposées sont mises en lien avec l'analyse mais restent génériques. Par exemple en tennis de table : « Modifier sa motricité pour la mettre au service d'une intention tactique. ». Les transformations évoquées, trop générales, ne permettent pas d'identifier ce que le candidat vise pour ces élèves dans sa SEA (exemple : « aller le plus vite possible en transmettant le témoin »).

- La SEA est plaquée et/ou ne tient pas compte de l'analyse et de transformations recevables en lien avec les élèves de la vidéo ou du champ d'apprentissage.

Niveau 3 :

- L'analyse devient explicative et précise, notamment car le candidat est capable de cibler ce que les élèves ont déjà appris, mais aussi d'identifier des besoins prioritaires.

- Les comportements identifiés sont saillants au regard du groupe. Le candidat peut en attester plusieurs fois à la vidéo. Par exemple en acrosport « la plupart du temps, le montage de la figure est bien réalisé. Cependant l'équilibre du collectif se dégrade lors du maintien et du démontage ».

- Les comportements identifiés sont en cohérence avec le registre de motricité de l'APSA.

- Les hypothèses explicatives sont pertinentes, en lien avec la fiche contexte, et éclairent les comportements observés. Par exemple en relais-vitesse, le candidat a repéré sur la vidéo des coordinations de vitesse aléatoires ou non stabilisées entre l'élève « donneur » et l'élève « receveur ». Il propose alors comme hypothèse pertinente que le donneur « parte à fond » pour permettre au receveur de définir une marque de départ fiable.

- Les transformations annoncées découlent, de façon cohérente, de l'analyse. La pertinence et la précision de ces transformations permettent d'identifier le lien avec l'analyse. Par exemple, en relais-vitesse, le candidat fait des propositions de transformation de l'activité du donneur au départ de la course : l'attention au signal de départ et le temps de réaction, sa position initiale et sa mise en action, sa posture en course...
- La SEA est globalement structurée et permet d'envisager des apprentissages en lien avec l'analyse et les transformations visées.

Niveau 4 :

- Le candidat caractérise l'activité motrice de l'élève grâce à des indicateurs ou un cadre d'analyse clair et hiérarchisé permettant d'identifier des leviers et des obstacles dont il s'empare de façon pertinente.
- Les indicateurs d'observation sont cohérents avec l'APSA, le champ d'apprentissage, et l'activité visible des élèves à la vidéo.
- Les relations entre les indicateurs mobilisés sont explicitées (par exemple, en handball, les relevés « quantitatifs » du type Possessions/Tirs/Buts sont éclairés par des observations qualitatives liées à l'occupation de l'espace de jeu, la vitesse de jeu, etc.).
- Les dimensions méthodologiques et sociales sont analysées en relation avec l'activité motrice déployée par l'élève (par exemple, en Step : « la cheffe d'orchestre, qui annonce les pas, et le métronome, qui donne le tempo, créent une surcharge cognitive pouvant expliquer les hésitations dans les pas visibles à la vidéo »).
- L'analyse pertinente, hiérarchisée et nuancée s'accompagne d'hypothèses explicatives plurielles. Certaines hypothèses sont priorisées grâce à des arguments qui convoquent le contexte de la classe et/ou la vidéo, mais aussi des connaissances technologiques, scientifiques ou professionnelles.
- Les transformations annoncées sont précises et singulières, elles tiennent compte de la priorisation effectuée dans l'analyse. Par exemple en sauvetage : « Grâce à la verbalisation par équipe de sauveteurs, analyser et réaliser des choix adaptés aux informations prises sur l'environnement et à la connaissance des capacités de chacun, pour réaliser avec efficacité un parcours enchaînant « nage d'approche / immersion / remorquage » ».
- La SEA garantit de confronter les élèves aux transformations visées. Elle est structurée et animée et régulée de façon pertinente permettant aux élèves d'apprendre sur le plan moteur, mais aussi méthodologique et/ou social.

5. Conseils de préparation

La session 2026, première édition du concours externe du CAPEPS-CAFEP Bac+3, a permis d'apprécier la manière dont les candidats se sont appropriés les attendus de cette nouvelle épreuve et d'identifier les principaux acquis ainsi que les points restant à consolider. Les candidats apparaissent, dans leur ensemble, globalement bien préparés à cette épreuve. La plupart disposent d'outils pertinents pour observer et analyser l'activité des élèves, en mobilisant a minima des indicateurs explicites et, pour certains, des cadres d'analyse structurés et adaptés. Les principales difficultés résident toutefois dans la capacité à établir et à rendre lisible le lien entre les constats issus de l'analyse puis les transformations visées et la situation d'enseignement-apprentissage proposée. Ce lien, parfois implicite ou seulement évoqué, gagnerait à être davantage explicité, justifié et illustré. Voici quelques conseils de préparation que nous pouvons formuler à destination des candidats.

Préparation au concours

- La préparation doit permettre au candidat de maîtriser précisément le temps imparti et d'organiser un exposé structuré et équilibré. Il est essentiel en ce sens de s'entraîner régulièrement à observer, décrire, analyser et interpréter l'activité des élèves à partir d'indicateurs ou d'un cadre d'analyse qui soient fonctionnels, explicites et adaptés à l'APSA et ses spécificités. Cette démarche vise à éviter tout « plaquage » de conduites typiques ou de réponses préconstruites qui ne seraient pas directement fondées sur les comportements réels et authentiques observés dans la vidéo.
- La préparation doit couvrir l'ensemble des APSA inscrites au programme et prendre en compte des niveaux de motricité variés. Les candidats sont également invités à ne pas limiter leur observation à la seule dimension motrice, par ailleurs incontournable. Les dimensions méthodologiques et sociales de l'activité des élèves doivent être identifiées et analysées à partir d'indicateurs clairement explicités.
- Les périodes de stage vécus en établissement scolaire, ou les supports vidéos travaillés en TD de formation, constituent des occasions privilégiées pour observer l'activité d'élèves mais aussi les modalités d'intervention des enseignants d'EPS notamment dans les phases d'animation et de régulation (feedbacks, démonstrations, questionnements, arrêts sur image, temps de verbalisation, etc.). Il importe d'en comprendre les effets sur l'engagement, l'activité et les apprentissages des élèves.
- Enfin, une manipulation régulière de la tablette est indispensable afin que son utilisation soit fluide, rapide et véritablement mise au service de l'analyse, de l'argumentation, de la démonstration et de la communication avec le jury au cours de l'exposé comme de l'entretien.

Exposé

- L'exposé doit rendre compte des points forts et des difficultés de l'activité des élèves, autrement dit de « ses bosses et de ses creux », dans ses dimensions motrice, méthodologique et/ou sociale. Le candidat doit consacrer un temps suffisant à la lecture des comportements observés, à leur description précise et à leur interprétation. Il lui appartient d'explicitier les indicateurs retenus, de formuler des hypothèses explicatives et de justifier ses analyses à partir des éléments de contexte (vidéo et fiche de contexte).
- L'exhaustivité n'est pas recherchée. Une analyse sélective, précise et approfondie est préférable à une succession de constats superficiels. Le candidat doit surtout rendre lisible le lien entre la description des comportements, leur analyse et les transformations visées puis faire la preuve de la possibilité, pour ces dernières, d'être envisagées et travaillées au sein de la SEA proposée.
- Les éléments du contexte doivent être mobilisés lorsqu'ils permettent de mieux comprendre l'activité des élèves ou de justifier les choix effectués.
- La présentation de la SEA doit permettre d'identifier le dispositif, la structure et la possibilité de mettre en activité le groupe en lien avec les transformations visées. Les contenus associés à ces transformations visées ou les consignes, ou critères de réussite, doivent faire la preuve, au même titre que les modalités d'intervention, de la cohérence de la proposition.
- Le candidat doit expliciter et veiller en permanence à montrer et justifier le lien entre sa proposition de SEA et les comportements analysés et transformations visées.
- Un schéma peut utilement soutenir la présentation lorsque celui-ci améliore la compréhension du dispositif. Il convient également d'anticiper, le cas échéant, les outils d'observation proposés aux élèves, en veillant à ce qu'ils soient directement reliés aux transformations motrices, méthodologiques et/ou sociales recherchées.
- Une organisation rigoureuse des notes et des brouillons facilite également la progression du propos et permet au candidat de mieux gérer son temps.

Entretien

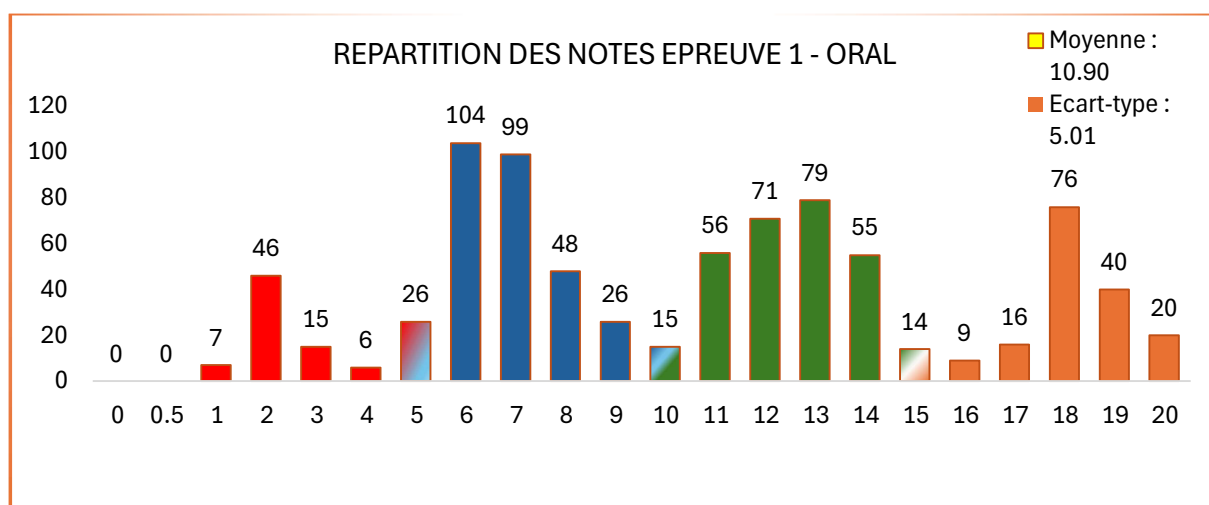
- L'entretien doit être préparé comme un véritable temps d'échange avec le jury. Le candidat est donc invité à s'exercer avec un formateur, un tuteur ou un groupe de pairs afin de développer ses capacités à écouter précisément les questions, à identifier les enjeux qu'elles soulèvent et à construire des réponses argumentées.

- Les questions du jury ne doivent pas être perçues comme une simple demande de confirmation, encore moins comme des « pièges ». Elles offrent au candidat la possibilité de préciser, de justifier, de nuancer, d'enrichir ou d'ouvrir ses propositions. Une attitude active et réflexive est attendue : le candidat doit être capable de préciser son analyse, de renforcer ses hypothèses voire d'en envisager d'autres ou de réguler sa SEA lorsque l'échange le conduit à reconsidérer certains choix.

- Nous incitons le candidat à mobiliser la tablette au cours de l'entretien afin d'appuyer son propos ou faire la preuve des éléments avancés. Son utilisation est pertinente à condition qu'elle contribue à la clarté, à la précision et à la justification du propos.

6. Distribution des notes

Cette distribution montre un étalement des notes sur l'ensemble de la plage de 1 à 20 et de nombreux candidats très bien préparés ont obtenu une note comprise entre 15 et 20. 72 candidats ont obtenu une note inférieure à 5 à l'oral. Leur prestation a révélé un niveau de préparation insuffisant vis-à-vis des exigences de l'épreuve.



B. Première épreuve d'admission : Partie pratique

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

Cette partie consiste en une prestation physique dans une activité physique sportive et artistique (APSA) parmi une liste de trois activités appartenant à trois champs d'apprentissage différents, choisie par le candidat au moment de l'inscription.

Il est attendu des candidats qu'ils mobilisent des techniques et des compétences professionnelles spécifiques aux APSA, notamment celles relatives à l'analyse de leur propre performance réalisée au cours de l'épreuve.

2. Précisions par APSA

Pour chacune des APSA, sont précisées les modalités de l'épreuve et de l'évaluation, ainsi que les principaux constats relatifs aux prestations des candidats et des conseils de préparation.

CA1

ATHLETISME

Modalités et attendus de l'épreuve

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

Les candidats doivent annoncer :

- un projet de performance en concours.
- un projet de performance au 120m haies ainsi que le parcours choisi (P1 ou P2) ou un temps de passage au 400m pour les coureurs de 800m.

L'évaluation des candidats

La prestation physique

Les candidats sont évalués sur :

- leurs performances en course et en concours
- la conduite motrice en concours
- l'écart au projet en concours (c'est la moyenne des deux meilleures performances qui est retenue sur les 3 essais).

L'analyse par le candidat de la prestation physique

À l'issue des courses, les candidats sont invités à revenir sur leur prestation physique lors d'un entretien avec un jury. Ils sont évalués sur leur capacité à décrire, raconter, commenter leur prestation physique en s'appuyant sur des connaissances variées.

Principaux constats

La prestation physique

Bandeau 4	Mobilisation structurée et élaborée des ressources - Qualités techniques efficientes permettant la transmission optimale d'énergie au corps ou à l'engin (Production/ Entretien/ Restitution/ Utilisation) pour la réalisation d'une performance de bon voire très bon niveau. - Ressources énergétiques très développées et gestion physique optimale.			
	Pentabond : Choix de planche approprié aux ressources du candidat, sauts équilibrés qui témoignent d'une très bonne maîtrise, un bon ramené. Le candidat est préparé à l'épreuve avec un équipement adapté, des marques identifiées. Exploitation du changement de planche au bénéfice de la performance du candidat.	Javelot : Choix de l'engin en fonction de ses caractéristiques. Le candidat montre une très bonne maîtrise de la course d'élan (marques identifiées, réelle prise d'avance des appuis) et du lancer (gestuelle technique efficiente)	120m Haies : Choix du parcours adapté aux ressources du candidat avec un nombre d'appuis préparé et spécifique à l'intervalle. Franchissement rasant et conservation d'une vitesse optimale.	800m : Préparation efficace. Candidat performant et préparé. Gestion de course adaptée et temps de passage exploité qui permet une régulation interne du candidat.
Bandeau 3	Mobilisation des ressources en mode adaptatif - Qualités techniques efficaces permettant la transmission d'énergie au corps ou à l'engin pour la réalisation d'une performance de bon niveau. - Ressources énergétiques développées et mobilisées mais gestion physique non optimale ou ressources énergétiques limitées avec une gestion physique optimale.			
Bandeau 2	Mobilisation des ressources en mode réactif et/ou « alternatif »			

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

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Bandeau 3	Analyse située et intégrée de la prestation du candidat qui articule perception, intention et action appuyée sur une connaissance fine de l'activité dans différentes dimensions de sa motricité. <i>Ex : « j'ai senti une dégradation de ma foulée en fin de course, j'ai eu comme intention de maintenir une cadence d'appuis afin de perdre le moins de vitesse possible. Pour cela j'ai réduit ma foulée afin de compenser les effets liés à la montée du lactate. »</i>
Bandeau 2	Le candidat réalise une analyse partiellement située, en se limitant à une dimension restreinte de sa motricité. Les connaissances sont précises mais peu variées.

	<i>Ex : « J'ai senti que j'allais être trop proche de la haie, j'ai donc adapté ma foulée en augmentant ma fréquence pour être à bonne distance de franchissement de la haie. Cela m'a permis d'éviter une élévation importante du centre de gravité pour conserver ma vitesse ».</i>
Bandeau1	Le candidat reste global sur ses ressentis au regard d'un moment de sa prestation physique. Les connaissances sont approximatives et permettent une justification générique de l'activité. <i>Ex : « j'ai tout donné » « il fallait gérer son effort » « j'ai allongé ma foulée »</i>

Conseils de préparation

Pour la prestation physique

Nous rappelons aux candidats que le coeur du CA1 demeure la performance. Elle doit être la priorité au regard de la globalité de l'épreuve.

Une posture éthique et respectueuse est attendue des candidats lors de épreuves.

Conseils :

- S'entraîner sur toute l'année de préparation au concours pour développer et optimiser les ressources énergétiques sollicitées dans chaque spécialité athlétique et intégrer les fondamentaux athlétiques inhérents aux concours et courses choisis.
- Avoir une pratique régulière au cours de l'année sur les épreuves pour être capable de formuler un projet de performance révélateur de son niveau.
- Participer à des compétitions en athlétisme pour vivre la gestion de l'effort physique durant un concours et ressentir les ressources mobilisées dans ce type d'effort compétitif.
- Connaître le règlement inhérent à l'activité pour éviter des cas de disqualifications (départ en couloir au 800m, ligne de rabat au 800m, critères de validité d'un essai au pentabond et au javelot...)
- Bien lire le complément au programme qui présente des informations aux candidats sur les modalités des épreuves pratiques.
- S'équiper de pointes d'athlétisme.

Pour l'analyse par le candidat de la prestation physique

- S'entraîner à mettre en mots, verbaliser et analyser au regard de ses ressentis chaque prestation physique éprouvée lors des temps d'entraînement.
- Élargir le champ des connaissances pour expliciter et étayer cette analyse.

NATATION

Modalités et attendus de l'épreuve

L'épreuve se déroule en bassin intérieur de 25m en référence au règlement FINA en vigueur au moment de l'inscription au concours. Après un temps d'échauffement, tous les candidats passent leur épreuve du 200m NL, départ plongé. Les séries peuvent être mixtes. Un projet de temps est demandé lors du passage en chambre d'appel afin de construire des séries de niveau homogène.

La prestation physique est appréciée au travers :

- Du temps réalisé
- De l'optimisation des parties non nagées au service de la performance

Barème de performance à titre indicatif								
	Niveau 4		Niveau 3		Niveau 2		Niveau 1	
Garçons	4'05"	3'31"	3'26"	2'58"	2'54	2'33"	2'30"	2'18"
Filles	4'20"	3'47"	3'42"	3'11	3'07"	2'46"	2'43"	2'31"

À l'issue de leur course, les candidats sont invités à revenir sur leur prestation physique lors d'un entretien avec un jury. Ils sont évalués sur leur capacité à décrire, raconter, commenter leur prestation physique en s'appuyant sur des connaissances variées.

L'évaluation des candidats

La prestation physique

Il est attendu des candidats une performance maximale sur un 200m NL. Les qualités techniques du candidat ainsi que les ressources énergétiques mobilisées sont évaluées.

Les actions relatives aux principes d'efficacité pour établir cette performance sont appréciées par le jury.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Concernant l'entretien, il est attendu du candidat une analyse réflexive cohérente d'un moment jugé important de sa course, étayée par des connaissances variées et fonctionnelles.

Principaux constats

La prestation physique

Profil 4	Performance maximale réalisée efficacement grâce à une préparation planifiée et une gestion optimale et efficiente de ses ressources. Les intentions traduisent une volonté de record personnel.
Profil 3	Performance recevable issue d'une préparation régulière réalisée avec des ressources adaptées à l'exigence de l'épreuve.
Profil 2	Prestation limitée issue d'une préparation ponctuelle non spécifique s'appuyant sur des ressources spontanées, non construites.
Profil 1	Prestation réalisée avec une préparation insuffisante et peu de connaissances des principes d'efficacité de l'activité avec des ressources insuffisamment développées. Les intentions traduisent une incohérence avec la logique de l'activité.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Profil 4	L'analyse de la prestation physique est pertinente. Les perceptions de l'action et les actions sont décrites finement et mises en cohérence avec les intentions visées et les principes d'efficacité de l'activité. Les connaissances mobilisées sont variées et éclairent parfaitement le propos.
-----------------	--

Profil 3	L'analyse de la prestation physique est cohérente. Le candidat décrit ses actions de façon relativement précise et les met en relation avec ses perceptions et ses intentions. La logique d'analyse apparaît clairement et les connaissances sont précises, permettant une réelle explication
Profil 2	L'analyse de la prestation physique est incomplète. Si les perceptions du candidat sont globalement bien traitées, les actions sont décrites sans pour autant être mises en relation avec les intentions. Les connaissances relatives à l'activité sont partielles ou peu en rapport avec la prestation. Le candidat justifie ou tente de rationaliser sa prestation sans parvenir à l'expliquer.
Profil 1	L'analyse de la prestation physique est insuffisante. Le ressenti est décrit en termes globaux et reste superficiel. La description des actions motrices est incomplète. Les connaissances relatives à l'activité sont souvent absentes voire erronées. Le candidat évoque sa motricité sans jamais l'expliquer

Conseils de préparation

Pour la prestation physique

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

Il est recommandé de saisir l'opportunité de nager contre des candidats de niveau homogène pour s'éprouver et tenter de gagner la course.

Pour l'analyse par le candidat de la prestation physique

Il est recommandé de porter une attention particulière à décrire finement sa propre motricité dans diverses dimensions en cohérence avec des connaissances théoriques fonctionnelles et variées.

CA2

COURSE D'ORIENTATION

Modalités et attendus de l'épreuve

L'épreuve de course d'orientation doit permettre au candidat de révéler sa capacité à s'engager dans un milieu boisé pour réaliser un parcours imposé à son plus haut niveau de performance. Cette performance tient compte prioritairement du niveau de difficulté du parcours terminé (vert, bleu, rouge, noir) puis du temps réalisé. La carte utilisée est aux normes IOF. Les postes sont à poinçonner dans l'ordre imposé. Toutes les balises du niveau supérieur deviennent des bonifications à condition d'être prises dans l'ordre du circuit et que le circuit du niveau inférieur soit terminé.

Le départ et l'arrivée ne se situent pas dans la même zone. Ce sont des postes différents matérialisés par une balise. Le chronométrage se fait à l'aide d'une puce électronique.

Le candidat devra montrer qu'il est capable de gérer activement sa sécurité, notamment en respectant un temps de course maximal : 60 minutes pour les garçons et 70 minutes pour les filles. Tout candidat dépassant ce temps limite se verra attribuer la note de 0 sur cette partie de l'épreuve.

A l'issue de sa course, le candidat devra analyser sa prestation au cours d'un entretien avec le jury. Il pourra alors utiliser les outils à disposition : carte, ticket de course, boussole.

L'évaluation des candidats

La prestation physique

Il est évalué chez le candidat sa capacité à :

- Planifier un déplacement autour d'éléments précis, complexes et anticipés :
 - Connaissance de la légende
 - Utilisation de lignes directrices différentes.
 - Sélection de points d'appui, de points d'attaque et de lignes d'arrêt à partir d'éléments clairement identifiables.
- Conduire ce déplacement en utilisant des techniques et des méthodes adaptées :
 - Orientation de la carte
 - Saut et attaque de poste : visée sommaire, visée précise et déviation volontaire
 - Relocalisation rapide
 - Course en milieu boisé
- Gérer sa sécurité :
 - partir et revenir dans le temps imparti

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Il est évalué chez le candidat sa capacité à :

- Produire une analyse explicite et réflexive sur sa prestation.
- Utiliser des connaissances utiles, variées en mobilisant un vocabulaire spécifique au service de son analyse.

Principaux constats

La prestation physique

Profil 4	Le candidat montre une capacité de déplacement organisée autour d'éléments précis, complexes et anticipés. Il maîtrise l'utilisation de la boussole pour effectuer des visées et suivre une direction précise. Le cheminement est planifié et conduit de manière engagée.
Profil 3	Le candidat se déplace en utilisant des lignes directrices plus fines de niveau 2. Il effectue des sauts avec des repères parfois imprécis. L'utilisation de la boussole n'est pas toujours efficace et adaptée au besoin. Des décalages subsistent entre une planification pertinente et une conduite d'itinéraire source d'erreur.
Profil 2	Le candidat se déplace sur des lignes simples, les arrêts sont nombreux et les repères sont proches des lignes. Il effectue de nombreux détours et a des difficultés à se recalculer. La méthode POP (plier orienter pincer) n'est pas maîtrisée.
Profil 1	Le candidat se déplace uniquement sur des chemins. Le cheminement est approximatif avec beaucoup d'erreurs. Le candidat ne gère pas son temps de course. Il est incapable de se recalculer.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Profil 4	Le candidat réalise une analyse explicite et réflexive de sa prestation. Il fait preuve de connaissances élargies sur le vocabulaire, la légende, les techniques et les méthodes. Cette analyse permet d'identifier des pistes de remédiation.
Profil 3	Le candidat réalise une analyse explicite permettant d'interpréter ses actions et son vécu. Il utilise un vocabulaire approprié et des connaissances variées de l'activité.
Profil 2	Le candidat réalise une analyse descriptive ou formelle, centrée sur l'action ou sur le vécu. Il possède quelques connaissances sommaires de la légende et propose un vocabulaire rudimentaire.
Profil 1	Le candidat ne fait pas d'analyse ou propose une analyse erronée de son activité. Il ne maîtrise pas le vocabulaire et les éléments de légende spécifiques à la course d'orientation.

Conseils de préparation

Pour la prestation physique

L'utilisation d'une montre chronomètre (non connectée, sans système de géolocalisation) est obligatoire pour gérer son temps de course. L'utilisation d'une boussole adaptée à la course d'orientation est indispensable pour orienter sa carte, vérifier sa direction, se recaler et effectuer une visée. Optimiser la minute de lecture de carte doit permettre de prendre la carte dans les mains pour l'orienter et planifier son itinéraire en adéquation avec ses capacités. Maîtriser la méthode « POP » pour assurer son orientation et se recaler rapidement. Maîtriser la connaissance des éléments de légende et des symboles de définitions de postes (IOF). La lecture du tableau de définitions sur la carte est primordiale pour connaître l'élément à trouver et le code du poste associé. La construction de l'itinéraire nécessite de prendre des points de décision, des points d'appuis et d'attaques précis pour assurer un déplacement sûr et éviter un déplacement anarchique. Maîtriser les techniques de visée précise, de visée sommaire et de déviation volontaire pour effectuer des sauts de lignes ou attaquer le poste. Rester focaliser sur sa course et ne pas se laisser influencer par les autres coureurs.

Exemple d'inter-postes pour chaque

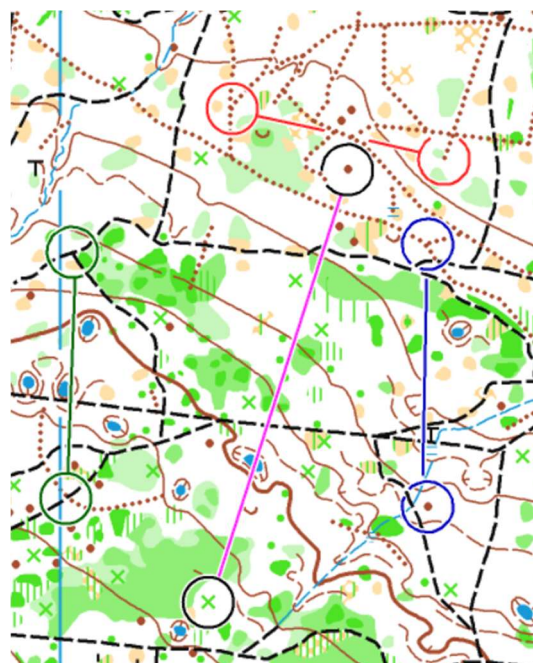
niveau de parcours :

Niveau 1 - vert

Niveau 2 - bleu

Niveau 3 - rouge

Niveau 4 - noir



Pour l'analyse par le candidat de la prestation physique

L'analyse de ses actions et de son vécu lors d'un moment saillant de la prestation doit s'effectuer à partir d'un vocabulaire adapté et de connaissances spécifiques à l'activité.

La maîtrise du vocabulaire spécifique, de la connaissance des éléments de légende et des composantes d'un itinéraire est essentielle pour réaliser une analyse pertinente révélatrice d'une compétence professionnelle nécessaire au guidage des apprentissages des élèves.

ESCALADE

Modalités et attendus de l'épreuve

L'épreuve comporte trois parties : la validation du prérequis sécuritaire, un circuit et un entretien.

- La validation du prérequis sécuritaire d'assurage en moulinette puis un circuit. Le prérequis consiste à installer un système d'assurage type tube asymétrique, avec connecteur / mousqueton automatique, mettre en tension la chaîne d'assurage, se placer pour assurer en moulinette, bloquer une chute imprévue et redescendre le grimpeur. Un deuxième prérequis sécuritaire intégré au circuit concerne l'encordement réglementaire sur un harnais (double nœud de huit suivis d'un nœud d'arrêt, l'ensemble plaqué au double point d'encordement) ;
- Le circuit est un enchaînement de trois prestations physiques dans différents secteurs : une voie / des blocs / une voie, entrecoupées de phases de repos. Entre ces parties (prérequis et circuit), un temps de lecture collective où les échanges sont possibles permet au candidat de choisir un projet de voie dans chacun des deux secteurs sachant que le candidat pourra modifier son deuxième projet après le secteur bloc.
- L'entretien porte sur la description et l'analyse d'un ou plusieurs moments de la prestation du candidat dans le circuit.

L'évaluation des candidats

La prestation physique

Bandeau 4	Mobilisation optimisée et appropriée des ressources : <i>Le candidat expert</i>
Bandeau 3	Mobilisation des ressources en mode anticipatif : <i>Le candidat préparé</i>
Bandeau 2	Mobilisation des ressources en mode réactif : <i>Le candidat improvisateur</i>
Bandeau 1	Mobilisation inadaptée des ressources : <i>Le candidat inefficace</i>

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Ce qui est attendu	Le candidat s'appuie sur sa prestation pour sélectionner un passage afin d'analyser les différentes dimensions de sa motricité spécifique et le justifie au regard des multiples connaissances dont il dispose. Le propos est précis, l'analyse argumentée au regard de ce qui a été réalisé.
Niveau intermédiaire	Le candidat évoque ce qui a été réalisé, renseigne le jury à partir de connaissances limitées ou d'explications classiques sur un aspect de la motricité. Les propos restent génériques le plus souvent.
Niveau faible	Le candidat raconte ce qu'il a réalisé sans forcément mettre en lien les différents aspects de sa motricité avec ce qu'il vient de vivre. Les connaissances sont erronées ou inexistantes et reposent sur des notions non maîtrisées.

Principaux constats

La prestation physique

Bandeau 4	Les candidats se sont entraînés à la fois en voie et en bloc pour grimper et valider les itinéraires proposés dans le 6 ^{ème} degré. La gestion de l'engagement physique et émotionnel permet d'optimiser ses ressources sur chacun des secteurs en fonction de l'ouverture proposée. Le mousquetonnage est intégré au mouvement et conforme tout au long du circuit. L'escalade montre un répertoire technique varié dans l'utilisation des pieds avec une pose précise offrant une réelle efficacité des placements. Les choix d'itinéraires sont un compromis réfléchi entre enchaîner et performer au regard des ressources
------------------	--

	disponibles associées aux caractéristiques du support. Ces candidats abordent le secteur bloc avec expérience et lucidité, visible par des choix rapides et judicieux de blocs, une lecture permettant des essais qualitatifs.
Bandeau 3	Les candidats se sont préparés pour grimper et valider les itinéraires proposés avec une entrée la plupart du temps par le 5B ou 5C en voie et le 5A ou 5B en bloc. La gestion de l'engagement physique et émotionnel permet d'effectuer une régulation cohérente entre chaque secteur en fonction de la réussite ou non du projet. Le mousquetonnage devient fluide et conforme tout au long du circuit. L'escalade montre la stabilisation d'une technique d'utilisation des pieds précise sur la pointe avec des placements cohérents avec l'ouverture. La gestion lucide du secteur bloc reflète un nombre d'essais limités dans des itinéraires sélectionnés au regard de ses points forts, de l'ouverture et des ressources énergétiques. Nous retrouvons ici des candidats capables de performer à la fois en voie et en bloc grâce notamment à la lecture et à une bonne gestion des récupérations.
Bandeau 2	Les candidats se sont préparés pour grimper et valider les itinéraires proposés de difficultés 4C à 5A en voie et 4C en bloc. Toutefois la gestion de l'engagement physique et émotionnel ne permet pas le maintien de ce niveau sur l'ensemble des trois secteurs. Quelques difficultés de mousquetonnage, souvent associées à la fatigue dans le dernier secteur. L'escalade montre un début d'utilisation des pieds sur la pointe et des placements induits par l'ouverture. Ces comportements restent non systématisés et aléatoires sur l'ensemble de la prestation. La gestion des essais sur le secteur bloc révèle un manque d'expérience (« essais mitraillettes » sans repos par exemple). La lecture est partielle et réactive (oubli de prises, motricité non adaptée à l'ouverture, notamment en bloc).
Bandeau 1	Dans ce bandeau nous retrouvons deux profils de candidats. Le premier étant l'ensemble des candidats n'ayant pas validé les prérequis sécuritaires nécessaires à l'enseignement futur de l'activité escalade détaillés dans le complément de programme. Le second correspond à des candidats ayant validés les prérequis mais pas ou trop peu préparés, ceci se traduisant par une escalade qui ne permet pas de valider les itinéraires (voies et/ou bloc) avec la difficulté minimum exigible. De nombreuses erreurs de mousquetonnage (sens, yoyo.) L'escalade est basique avec traction en force des bras, les placements vont à l'encontre du support et l'utilisation des pieds reste anecdotique. La lecture est un simple repérage très partiel du cheminement.

- Prérequis sécuritaires : nous regrettons que 11,86% des candidats ne valident pas les prérequis sécuritaires nécessaires à l'enseignement de l'escalade en milieu scolaire. La majorité des candidats s'est préparée sans toutefois automatiser les gestes sécuritaires, souvent dégradés par les émotions, notamment le stress lié au concours.
- Choix et validation d'un projet d'itinéraire : l'ensemble des candidats accédant au circuit valide un projet de voie et un ou plusieurs blocs.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Bandeau 4	Le candidat s'appuie sur sa prestation pour sélectionner un passage (voie ou bloc) afin d'analyser les différentes dimensions de sa motricité spécifique : il articule les actions réalisées avec les intentions préalables et perceptions ressenties (lecture fine prédictive, réactive) et le justifie au regard des multiples connaissances spécifiques à l'activité. Les propos sont précis, et l'analyse argumentée au regard de ce qui a été réalisé.
Bandeau 3	Le candidat cible un moment afin d'analyser sa prestation dans une dimension de la motricité, souvent l'action, et le justifie au regard de connaissances précises de l'activité.
Bandeau 2	Le candidat évoque ce qui a été réalisé de manière descriptive, renseigne le jury à partir de connaissances limitées, approximatives. Les propos restent le plus souvent génériques.

Bandeau 1	Le candidat raconte ce qu'il a réalisé de manière floue, sans mettre en lien les différents aspects de sa motricité avec ce qu'il vient de vivre. Les connaissances sont erronées ou inexistantes et reposent sur des notions non maîtrisées.
------------------	---

Conseils de préparation

Pour la prestation physique

- Pour le temps de lecture : Le temps imparti doit permettre d'effectuer des choix de voies et de blocs à partir d'une fourchette de cotations proche de votre niveau maximal. Pour cela, il est essentiel de bien se connaître, de s'être entraîné à lire des voies et des blocs au sol dans leur intégralité, dans un temps contraint.
- Pour le circuit : L'enchaînement des temps de grimpe et de récupération chronométrés lors de votre préparation est essentiel pour apprendre à gérer vos ressources sur trois secteurs. Enchaîner des voies pour augmenter votre capacité à récupérer entre les secteurs et gérer le nombre d'essais effectués en bloc vous permettront un engagement optimal sur l'ensemble des secteurs. S'entraîner spécifiquement en bloc pour développer une motricité fine adaptée à cette modalité d'escalade, dans des profils variés.

Pour l'analyse par le candidat de la prestation physique

S'entraîner à décrire et analyser ses prestations physiques dans les différentes dimensions de la motricité, dès la fin de celles-ci. Approfondir les connaissances mobilisées et les illustrer de manière concrète.

CA3

DANSE

Modalités et attendus de l'épreuve

L'épreuve de danse se déroule en trois temps.

Temps 1 : Le solo d'une durée comprise entre une minute et quinze secondes et une minute et quarante-cinq secondes. Le chronomètre démarre et s'arrête au premier et dernier élément chorégraphique (mouvement, son, voix, respiration...).

Le candidat doit formaliser son processus de création artistique dans une note d'intention écrite qu'il remet au jury à l'appel. Pour le candidat utilisant un support sonore, l'enregistrement au format MP3, doit impérativement être calé sur le temps de son solo. La scénographie et notamment la tenue, doit être pensée au regard du projet et en lien avec l'œuvre. La nudité n'est pas autorisée. La préparation du candidat doit permettre la réalisation d'un projet expressif singulier. La mise en œuvre d'une motricité expressive au plus haut niveau de performance est attendue. Tous les styles de danse peuvent être au service de sa démarche artistique. L'évaluation initiale du candidat est réalisée lors de son solo.

Temps 2 : La composition collective en duo ou trio

À l'issue de la présentation des solos, les candidats disposent d'environ 30 minutes pour composer un duo ou un trio d'une durée de 45'' à 1', à partir de leurs solos initiaux, sans support musical. Le chronomètre démarre et s'arrête au premier et dernier élément chorégraphique (mouvement, son, voix, respiration...).

Cette composition permet d'évaluer le rôle de chorégraphe et la capacité à faire des choix pertinents pour transformer des solos, au service du duo ou trio (dans leur exploitation et leur mise en relation).

Tout ou partie des éléments de scénographie (tenue notamment) peut évoluer entre le temps 1 et le temps 2 au service du duo ou trio. Les candidats peuvent changer de tenue après leur solo. Un titre est donné à cette nouvelle création, soulignant l'intention artistique du duo/trio. L'évaluation finale du candidat reste individuelle, elle prend en compte le temps de préparation, de composition et de restitution.

Temps 3 : l'analyse de sa prestation physique

A l'issue de la présentation des duos/trios, chaque candidat passe un entretien de quelques minutes pour apprécier sa capacité à analyser et expliciter son vécu durant l'épreuve de composition. Les connaissances précises et variées dans la culture de l'APSA sont attendues.

Les émotions vécues durant l'épreuve sont également abordées afin de mesurer la capacité du candidat à les gérer et les réguler.

L'évaluation des candidats

La prestation physique

À l'issue de son solo, le candidat est évalué au prisme de deux critères :

- La maîtrise technique : Il est attendu un haut niveau technique, avec une motricité complexe et singulière.
- L'engagement au service du propos : le candidat met sa motricité au service du propos annoncé dans sa note d'intention

Une attention particulière doit être apportée sur le choix des mots de la note d'intention qui guide le regard du jury.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

À l'issue de sa prestation en duo ou en trio, le candidat participe à un entretien de quelques minutes avec un jury. Les questions peuvent porter sur l'ensemble de son épreuve, avec une attention particulière accordée à la conception et à la présentation de sa composition. Le candidat est évalué sur sa capacité à analyser sa propre motricité et à l'expliquer à partir de son vécu, en mobilisant différentes dimensions de son expérience (motrice, artistique, relationnelle, émotionnelle, etc.). Cette analyse est étayée par les connaissances qu'il maîtrise, à condition qu'elles éclairent son propos. Le jury apprécie ainsi la capacité du candidat à déplier une argumentation pertinente, précise et centrée sur son expérience vécue.

Principaux constats

La prestation physique

Bandeau 4	Mobilisation structurée et élaborée des ressources : Le candidat subtil et virtuose Candidat virtuose, incarné : formes stylisées, riches, précises, sensibles. Projet singulier. Le candidat s'approprie l'œuvre dans différentes dimensions. Interprétation subtile et état de corps varié.
Bandeau 3	Mobilisation des ressources en mode adaptatif : Le candidat efficace, impliqué et vivant

	Candidat efficace avec ses propres ressources, vivant : formes variées liées et complexes. Pertinence des choix au service d'un projet construit. Interprétation engagée et état de corps varié.
Bandeau 2	Mobilisation des ressources en mode adaptatif : Le candidat efficace, impliqué et vivant Candidat efficace avec ses propres ressources, vivant : formes variées liées et complexes. Pertinence des choix au service d'un projet construit. Interprétation engagée et état de corps varié.
Bandeau 1	Mobilisation inadaptée des ressources : Le candidat inefficace, égaré, prestation brouillonne Candidat caricatural : formes quotidiennes, stéréotypées, non maîtrisées Projet naïf, non abouti. Interprétation absente ou caricaturale, état de corps incontrôlé avec beaucoup de gestes parasites.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Bandeau 4	Le candidat personnalise son vécu et ses ressentis en s'appuyant sur des connaissances précises et variées. Il verbalise ses émotions et sa manière de les réguler.
Bandeau 3	Explique ce qu'il a fait et vécu grâce à des connaissances précises. Le « JE » est dominant.
Bandeau 2	Se justifie sur la base de connaissances approximatives. Se cache derrière le « ON » du duo. Reste dans la description des actions sans déplier ses ressentis.
Bandeau 1	Décrit de façon générique et superficielle. Absence de connaissances culturelles et ne parle pas de son vécu réel.

Conseils de préparation

Le jury a apprécié une meilleure préparation des candidats pour l'épreuve de danse. Les garçons arrivent à proposer des prestations adaptées à leurs ressources, leur permettant de se démarquer et réussir à monter dans le bandeau 3.

Pour la prestation physique

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

Propos : Les pratiques et signatures gestuelles personnelles doivent s'inscrire dans une démarche artistique, au service d'un propos chorégraphique. La note d'intention comprend l'œuvre support (ou un extrait), son titre, et entre 1 et 6 mots clés maximum révélateurs des inducteurs du mouvement s'y rapportant (sans texte, schéma...etc). Elle comprend également le titre de la chorégraphie et celui du support musical. Le jury recommande de soigner le choix et le montage du support sonore en le calant sur le temps du solo (pénalités). Trop de candidats n'ont pas de tenue en lien avec le propos

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

Les mots doivent pouvoir résonner avec un état de corps ou une écriture chorégraphique. Attention, le solo ne doit pas se résumer à une simple démonstration d'un enchaînement de mouvements complexes, le candidat doit garder à l'esprit que sa gestuelle est au service du propos.

L'outil « IRIS » mis à disposition par l'UNSS est un excellent support pour écrire sa chorégraphie

Pour l'analyse par le candidat de la prestation physique

Il est attendu que le candidat déplie ses connaissances et ses ressentis personnels pour parler de son vécu au moment l'épreuve de composition. Le bon candidat est capable d'explicitier son vécu dans plusieurs dimensions (émotionnelle, informationnelle, énergétique, sensation, ...). Il s'appuiera sur ses connaissances pour partager ses intentions et sa manière d'exprimer ses ressentis. Il est également important que le candidat soit capable de verbaliser ses émotions au sein de la pratique pour les décrire et expliquer comment il les régule.

GYMNASTIQUE SPORTIVE

Modalités et attendus de l'épreuve

L'épreuve se déroule en deux parties :

- Une performance liée à une réalisation individuelle d'un parcours gymnique, sur un praticable aménagé, répondant à 5 exigences de composition.
- Un entretien avec le jury sur la performance réalisée.

L'évaluation des candidats

La prestation physique

Les candidats sont évalués sur :

- la difficulté des éléments
- la maîtrise d'exécution du parcours.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Le candidat est évalué sur sa compétence à décrire et analyser et sa motricité à un moment de sa performance réalisée. Il verbalise ce qu'il vient de produire à travers différentes dimensions de la motricité tout en s'appuyant sur des connaissances riches et variées.

Principaux constats

La prestation physique

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

Bandeau 1	Pas de projet ou projet inadapté. Éléments de difficulté faible et/ou non reconnus avec beaucoup de fautes d'exécution dans chacune des exigences. Peu d'exigences reconnues.
------------------	---

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Bandeau 4	Le candidat s'appuie sur sa prestation pour analyser les différentes dimensions de sa motricité qu'il justifie au regard des multiples connaissances dont il dispose. Le candidat identifie et connaît les différentes phases de son moment choisi et est capable d'exprimer les repères qu'il prend dans l'espace, les postures adoptées et leurs conséquences sur sa réalisation.
Bandeau 3	Le candidat évoque ce qui a été réalisé, renseigne le jury à partir de connaissances plus précises et diverses, sur un voire deux aspects de la motricité. Par exemple, il exprime avoir chuté à son salto avant, et ne met qu'en avant l'explication technique de cette chute.
Bandeau 2	Le candidat évoque ce qui a été réalisé, renseigne le jury à partir de connaissances limitées ou d'explications classiques sur un aspect de la motricité. Les propos restent génériques. Par exemple, il exprime avoir touché le module en franchissement en identifiant partiellement les causes (appel trop près du module) et reste uniquement sur une dimension de ce qu'il vient de vivre.
Bandeau 1	Le candidat raconte ce qu'il a réalisé sans forcément mettre en lien les différents aspects de leur motricité avec ce qu'ils viennent de vivre. Les connaissances sont erronées ou inexistantes par rapport aux exigences et fautes d'exécutions des éléments gymniques. Le candidat décrit des positions de corps non conforme avec la réalisation. Par exemple, le candidat exprime avoir monté ses genoux à l'horizontal alors que ce n'est pas le cas

Les conseils de préparation

Pour la prestation physique

S'appuyer sur le code CAPEPS pour choisir judicieusement le niveau de difficulté des éléments en fonction de ses capacités et des exigences à remplir. La prise de risque est celle attendue en gymnastique, au regard des ressources et de la maîtrise de l'élément. Le jury attend que le candidat s'engage dans une prise de risque élevée et maîtrisée.

Tout élément supplémentaire est inutile.

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

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

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

Soigner les postures et les déplacements.

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

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

Le candidat doit orienter son module avant son passage.

- Des séries acrobatiques : une série implique l'absence de temps d'arrêt ou de pas intermédiaire
- Des séries de sauts (qu'il ne faut pas confondre avec des liaisons gymniques) : une série implique l'absence de temps d'arrêt ou de pas intermédiaire :

Les réceptions :

- Pour une réception 2 pieds lors du 1er saut : une impulsion deux pieds est requise.
- Pour une réception sur un pied lors du 1er saut : la jambe libre peut devenir jambe d'appui ou elle peut se poser à côté de la 1ère jambe pour réaliser une impulsion deux pieds lors du 2nd saut.

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

Pour l'analyse par le candidat de la prestation physique

S'entraîner à expliciter sa performance à chaque séance : ressentir, percevoir, analyser pour expliquer les différentes actions. Élargir le champ des connaissances pour étayer de façon riche et variée.

CA4

BADMINTON

Modalités et attendus de l'épreuve

L'épreuve se déroule en trois phases, toutes évaluées : une première phase d'échauffement, une seconde phase de brassage selon une formule « ronde suisse » en 11pts joués, et enfin une dernière phase de matchs en 11 pts autour de la forme de pratique des « contrats » dans des poules homogènes. Lors de cette phase, chaque match se déroule en trois manches de 11 points gagnés face au même adversaire. Manche 1 : phase exploratoire sans contrat de jeu annoncé. Manches 2 et 3 : Chaque joueur s'efforce d'appliquer un contrat choisi en gagnant le maximum de points. Le candidat peut changer (ou non) de contrat entre les manches 2 et 3. L'objectif de cette phase est double : Remporter un maximum de points en match ainsi qu'un maximum de « points contrats ».

Au cours de ces trois phases, chaque candidat(e) est évalué(e) sur son niveau technique à chaque match. Tous les points marqués sont cumulés sur la totalité des matchs. Des indicateurs d'efficacité sont en outre prélevés tout au long de l'épreuve afin d'obtenir un positionnement plus précis. La dernière phase de l'épreuve est également l'occasion d'évaluer les compétences professionnelles en acte à travers la capacité de chaque candidat(e) à analyser sa pratique.

L'évaluation des candidats

La prestation physique

Le niveau technique, le volume de jeu, les intentions tactiques ainsi que la gestion du rapport de force sont des critères d'évaluation au même titre que le nombre de victoires, de points marqués et de validation du contrat lors de la 3^e phase.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Les candidats sont évalués lors d'un entretien à l'issue d'un des 2 matchs de poule. Cet entretien prend appui sur des faits de jeu significatifs et invite le candidat à décrire de façon fine son activité.

Principaux constats

La prestation physique

Bandeau 1	Candidat inefficace Niveau moteur : peu ou pas d'échanges, beaucoup de fautes directes. Peu de variation dans les trajectoires du volant. Intentionnalité de jeu : Se contente de renvoyer le volant. Choix du contrat : par défaut ou aléatoire.
Bandeau 2	Candidat improvisateur Niveau moteur : En situation favorable, nombreuses fautes encore commises. Gestes techniques de base non maîtrisés. Jeu de face prioritaire Intentionnalité de jeu : Cherche à rompre rapidement ou sans construction, candidat(e) peu efficace. Choix du contrat : plutôt pertinent mais réussite limitée.
Bandeau 3	Candidat préparé Niveau moteur : Variété de coups techniques mais encore parfois imprécise, s'appuie sur une technique préférentielle et efficace. Capable de défendre efficacement son terrain. Intentionnalité de jeu : Organise sa stratégie autour d'un ou deux points forts. Commence à réfléchir sur des schémas tactiques simples. Choix du contrat : Choix pertinent au regard de ses forces et faiblesses.
Bandeau 4	Candidat spécialisé Niveau moteur : Variété et précisions de coups techniques. Capable de défendre efficacement son terrain et de renverser le rapport de force. Intentionnalité de jeu : Schémas tactiques complexes et variés. Choix du contrat : Choix pertinent au regard de ses forces et faiblesses et de celles de l'adversaire.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Bandeau 1	Méconnaissance de la terminologie badiste. Décrit de manière évasive sa motricité et répond de manière incohérente aux questionnements du jury.
Bandeau 2	Connaissance limitée de la terminologie badiste. Décrit de manière stéréotypée sa motricité et répond de manière superficielle aux questionnements du jury.
Bandeau 3	Bonne connaissance de la terminologie badiste. Explique précisément sa motricité et répond de manière cohérente aux questionnements du jury.
Bandeau 4	Connaissance experte et variée de la terminologie badiste. Argumente de manière multidimensionnelle sur sa motricité dans un contexte défini.

Conseils de préparation

Pour la prestation physique

- Le jury insiste sur la nécessité de pratiquer régulièrement l'activité tout au long de la préparation des candidats de préférence en association afin d'acquérir une motricité spécifique au badminton. Il est conseillé d'avoir vécu plusieurs fois la formule de match en 11 point joués (ronde suisse) ainsi que la forme scolaire de pratique des « contrats » durant cette préparation

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

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

- Un matériel et une tenue réglementaire sont nécessaires. Des chaussures de salle adaptées à la pratique du badminton sont fortement conseillées, pour des raisons de sécurité et d'efficacité dans les déplacements. Nous vous invitons à vous munir de deux raquettes.

- La maîtrise du règlement de l'activité est incontournable. Un niveau de compétences équivalent à celui d'un jeune arbitre assimilé départemental UNSS est attendu (différentes ressources vidéo ainsi que le « livret du jeune officiel en badminton » peuvent-être un point d'appui dans la préparation de l'épreuve)

Pour l'analyse par le candidat de la prestation physique

- Le jury conseille aux candidat(e)s de se mettre en situation d'analyser sa pratique régulièrement durant l'année, notamment dans le cadre de la forme scolaire de pratique des « contrats ».

BASKET-BALL

Modalités et attendus de l'épreuve

Après l'échauffement, l'épreuve comporte 2 parties :

- Un 3X3 demi-terrain où le score et l'arbitrage sont assurés par les candidats. A l'issue de ces matchs, un brassage des équipes est réalisé afin de former des équipes de niveaux.
- Un 4X4 tout terrain : chaque équipe réalise le match aller. Au terme de ce premier match, les candidats sont évalués sur un entretien.

Après cet échange, chaque équipe a la possibilité d'élaborer un projet de jeu (à l'aide d'une plaquette coach) qui est une organisation offensive, et qu'elle pourra travailler sur un temps court avant de la mettre en œuvre lors du match retour.

L'évaluation des candidats

La prestation physique

Elle prend en compte de manière prioritaire l'activité motrice du candidat. La variété des techniques réalisées doit lui permettre de faire basculer le rapport de force en faveur de son équipe. Les résultats des matchs sont pris en compte.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Elle prend en compte la capacité du candidat à analyser et expliciter sa motricité le plus finement à travers différents filtres. En s'appuyant sur un moment vécu par le candidat comme important lors d'une opposition, il doit décrire cette motricité selon plusieurs dimensions en convoquant des connaissances fonctionnelles.

Principaux constats

La prestation physique

	PRESTATION PHYSIQUE
Bandeau 4	Le candidat est créateur, il est capable de s'adapter pour fréquemment faire basculer le rapport de force en sa faveur dans des registres variés (attaque et défense). Il est capable de diversifier son jeu en fonction du rapport du force. La motricité est complète et variée et la mobilisation des ressources est optimale et permet au candidat d'être à son meilleur niveau tout au long de l'épreuve.
Bandeau 3	Le candidat est acteur dans le rapport de force et le fait basculer dans un registre préférentiel (attaque et défense). Sa motricité s'exprime dans différents registres et les ressources sont mobilisées sur des temps forts.
Bandeau 2	Le candidat subit ou exploite ponctuellement le rapport de force (en attaque ou en défense) en sa faveur/ faveur de son équipe notamment lorsque la pression temporelle est faible. La motricité est stéréotypée, partielle et le niveau de ressources se dégrade au fil de l'épreuve.
Bandeau 1	Le candidat ne fait jamais (ou de manière fortuite) basculer le rapport de force en faveur de son équipe voire en défaveur de celle-ci. La motricité et le niveau de ressources sont insuffisants.

L'analyse par le candidat de la prestation physique

Bandeau 4	Le candidat explicite sa motricité en mobilisant plusieurs dimensions au regard de connaissances précises et variées.
Bandeau 3	Le candidat explicite sa motricité de manière précise au regard de connaissances spécifiques au basket-ball.
Bandeau 2	Le candidat justifie son moment au regard de connaissances qui restent approximatives ou communes au champ d'apprentissage 4.
Bandeau 1	Le candidat évoque un évènement et reste évasif sur la description de sa motricité. Les connaissances sont inexistantes voire erronées.

Conseils de préparation

Pour la prestation physique

Il est conseillé au candidat de gérer au mieux le temps d'échauffement.

Il s'agira pour les candidats d'être en capacité de maintenir un niveau de ressources et d'engagement tout au long de l'épreuve. Il est conseillé aux candidats de se préparer aux différentes formes de jeu (3x3 sur 1/2 terrain et 4x4 tout terrain), afin de proposer des registres variés en attaque et en défense, en se confrontant régulièrement aux spécificités de l'épreuve.

Il s'agira lors de la préparation des candidats de s'éprouver au rôle d'arbitre de façon régulière dans la pratique de façon à connaître et s'appropriier les règles spécifiques du 3X3 demi-terrain. Chacun devra être en possession du matériel nécessaire à l'arbitrage (sifflet).

Concernant le projet de jeu collectif, le candidat doit être capable d'analyser le rapport de force, et d'envisager un choix stratégique adapté.

Pour l'analyse par le candidat de la prestation physique

L'entretien concernant une opposition qui vient de se dérouler invite le candidat à identifier un moment marquant de sa prestation. Son activité devra ensuite être explicitée.

VOLLEY-BALL

Modalités et attendus de l'épreuve

L'épreuve s'organise en 2 phases. Une première phase de brassage en 4c4 sur un terrain de 8m de long sur 9m de large, avec un filet à 2,24m pour les filles et 2,43m pour les garçons, 2 services consécutifs par candidat et une obligation de renvoyer les ballons chez l'adversaire en gardant au moins 1 pied au sol.

La deuxième phase repose sur un tournoi par poules de niveau homogène en 2c2 sur un terrain de 8m de long et 5m de large, avec règles officielles du volley en salle, en format KING (chaque candidat joue avec tous les joueurs de sa poule). Il s'agit de discriminer et positionner les candidats finement dans le bandeau d'évaluation.

L'enjeu est que les candidats montrent une intention de rupture dans les deux phases.

Un prérequis minimal est attendu des candidats pour la tenue du score et la gestion de l'arbitrage.

L'évaluation des candidats

La prestation physique

L'engagement du joueur (déplacement/replacement/zone d'intervention/jeu sans ballon), le niveau de bagage technique dans tous les secteurs de jeu et la capacité à faire basculer le rapport de force sont évalués. Les résultats des matchs de la deuxième phase sont pris en compte dans la note définitive du candidat.

L'analyse par le candidat e la prestation physique

Lors de l'entretien, le juré amène le candidat à choisir un moment signifiant de sa pratique (au cours du match de 2c2 précédent) et à le décrypter le plus finement possible. Les questions et les relances ont pour but de permettre au candidat de « mettre en mots » sa motricité, son vécu personnel, son ressenti et ses connaissances sur l'APSA.

Les principaux constats

La prestation physique

B1	Candidat égaré, inefficace
	Placement aléatoire sur le terrain. Méconnaissance des rôles. Contacts explosifs, maîtrise technique pauvre et inadaptée. Zone d'intervention limitée ou surengagement (problème de sécurité au filet).
B2	Candidat improvisateur, opportuniste
	Rôles définis mais l'incertitude demeure sous pression temporelle et sur des ballons éloignés. Maîtrise technique limitée. Gestes stéréotypés et non adaptés au contexte de jeu. Intervention en réaction.
B3	Candidat préparé, efficace, intentionnel
	Les rôles sont définis et s'adaptent en cours de jeu (complémentarité des joueurs). Bagage technique qui s'étoffe, spécifique au volleyeur, même si la pression temporelle augmente. Un secteur de jeu est souvent prioritaire. La zone d'intervention du joueur s'élargit grâce à une anticipation et une attitude active permanente.

Candidat spécialisé, efficient	
B4	Placement adapté et anticipé quelle que soit la situation de jeu.
	Joueur "volleyeur" qui sait utiliser sa palette technique aussi bien en situation minimale que maximale.
	Joueur capable de bonifier des ballons difficiles (sauvetage).

L'analyse par le candidat de la prestation physique

B1	Le candidat raconte son match sans cibler son discours sur un moment précis personnel. Les connaissances sont génériques ou erronées.
B2	Le candidat parle d'un moment précis mais l'analyse reste superficielle. Les connaissances restent théoriques, décontextualisées.
B3	Le candidat suit le champ de questionnement du jury sans étayer ses propos par des connaissances fines et précises.
B4	Le candidat fait une analyse pluridimensionnelle de son activité tout en mobilisant des connaissances précises et variées.

Conseils de préparation

Pour la prestation physique

S'entraîner régulièrement et se confronter aux spécificités de l'épreuve du CAPEPS en amont (contraintes réglementaires à respecter et format de jeu réduit).

Connaître les règles de l'activité et la gestuelle de l'arbitre, pour assurer le déroulement de l'épreuve en toute sécurité.

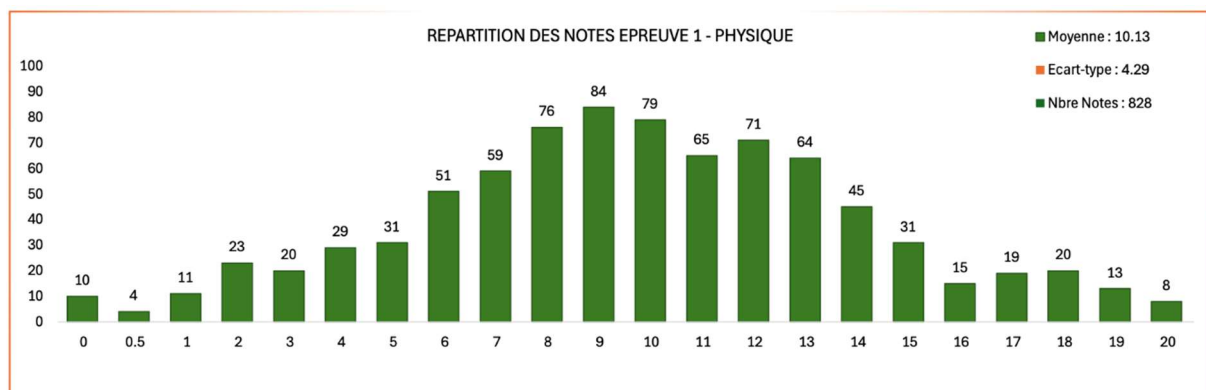
Pour l'analyse par le candidat de la prestation physique

S'entraîner à décrire sa propre motricité et avoir un regard réflexif sur sa pratique personnelle, sans réciter un discours théorique du volley-ball (appris à l'avance).

Mettre en relation sa motricité avec les différentes ressources mises en jeu dans le contexte de jeu identifié au préalable (vécu lors du match de 2c2).

Approfondir les connaissances sur l'APSA.

3. Distribution des notes



Deuxième épreuve d'admission

1. Le cadre et les attendus de l'épreuve

La durée de l'épreuve est de 35 minutes, sans temps de préparation pour les candidats, dont 15 minutes sur le parcours et 20 minutes qui prennent appui sur une question posée au candidat.

Première partie de l'épreuve :

D'une durée de 15 minutes, cette première partie comprend l'exposé initial du candidat ou de la candidate, d'une durée de 5 minutes maximum, pendant lesquelles il, elle n'est pas interrompu(e), suivi d'un entretien de 10 minutes incompressibles avec le jury.

Cette partie permet au candidat de revenir sur les éléments qu'il juge saillants de son parcours ou de ses expériences et qui lui permettent d'exprimer ses motivations et sa capacité à se projeter dans le métier de professeur(e) EPS.

Ceci suppose, au-delà de la description ou d'un récit parfois commenté, une auto-analyse de ces expériences et des enseignements qui ont pu en être retirés. Cette mise en lien permanente entre l'analyse du contenu du parcours et la compréhension des attendus du métier, des missions de l'enseignant(e), des finalités et du cadre dans lequel elles s'exercent, fondent le grand intérêt de cette partie. Elle est également l'occasion de témoigner d'une maîtrise de l'actualité de la discipline et du cadre collectif et collaboratif dans lequel s'exerce le métier.

L'entretien prend quant à lui appui sur le contenu de l'exposé. Il permet d'apprécier la capacité du candidat à témoigner de sa motivation pour le métier, de la lucidité du projet, et de la consistance de son raisonnement qui gagne à se fonder sur des connaissances de nature diverse (institutionnelles, professionnelles, théoriques). Pour cela, le jury est également amené à approfondir avec le candidat certains sujets de travail ou illustrations qui ont pu être présentés lors de l'exposé ou au cours des échanges.

Seconde partie de l'épreuve :

Elle est composée de 20 minutes d'entretien à partir d'une question posée. Pour cette session, 2 minutes maximum étaient accordées pour relire la question à voix haute et apporter les premiers éléments de réponse.

Il s'agit d'une question qui se pose à l'enseignant(e) d'EPS et à la ou au fonctionnaire de l'Etat dans l'exercice du métier, et relative à l'une des thématiques du programme.

Exemples de sujets proposés lors de cette session 2026 :

Un enseignant ou une enseignante d'EPS utilise la note comme principal moyen pour motiver et faire pratiquer les élèves. Qu'en pensez-vous ?

Dans certaines APSA, les élèves sont classés publiquement par l'enseignant ou l'enseignante d'EPS du plus fort au plus faible. Qu'en pensez-vous ?

Un enseignant, une enseignante refuse de traiter le sujet de la transition écologique en EPS car, ce n'est pas, d'après elle, lui, la finalité première de la discipline. Qu'en pensez-vous ?

Faire pratiquer filles et garçons en mixité dans certaines activités d'affrontement (rugby, judo, lutte) peut faire débat au sein des équipes EPS. Qu'en pensez-vous ?

L'évaluation adaptée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers est parfois perçue comme inéquitable. Qu'en pensez-vous ?

Le premier moment d'analyse de la question (2 minutes) doit permettre de repérer certains enjeux, certaines tensions ou dilemmes sous-jacents, pour aboutir à un positionnement éclairé.

Une fois les premiers éléments de réponse apportés, l'entretien avec le jury permet d'approfondir la thématique principale mobilisée par la question et d'explorer les liens avec les autres thématiques du programme. Au cours de cette seconde partie et de l'entretien qui suit, une « question rebond » est introduite par le jury. Elle invite le candidat à resituer ses réponses, et à montrer sa capacité à les adapter en tenant compte d'éléments de contexte évolutifs ou précisés.

Ce moment de l'entretien, avec l'introduction de la « question rebond », s'inscrit dans la continuité de la question initiale. Il amène en revanche le candidat à reconsidérer certains éléments de contexte nouvellement introduits, qui peuvent par exemple toucher à la nature du public, au type d'enseignement ou de dispositif concerné (association sportive, section sportive scolaire, enseignement optionnel d'EPS, enseignement de spécialité par exemple), au contexte éducatif ou pédagogique de l'établissement (etc...) pour ajuster ses réponses. Cette « question rebond » peut par exemple prendre la forme : « Et si vous agissiez auprès d'un public ... (*à préciser*), quelle serait alors, dans ce nouveau contexte, votre réponse ? »

2. L'évaluation des candidats

• Principes d'évaluation :

L'évaluation de la prestation du candidat s'organise en deux temps distincts, en référence aux deux temps de l'épreuve, et en suivant certains principes.

- ces deux temps sont évalués et notés de manière distincte,
- lors du premier temps de l'épreuve, l'exposé présenté par le candidat (5 min) n'est pas noté. Cet exposé constitue un « matériau », et offre des points d'appui dont le jury pourra se saisir pour engager une discussion sur la projection dans le métier du candidat et ses motivations,
- la capacité à analyser, à argumenter, et à raisonner, irrigue l'ensemble de l'épreuve et s'appuie sur la mobilisation de connaissances de nature diverse.

• Les critères d'évaluation :

Le premier temps de l'épreuve :

L'évaluation porte sur la capacité du candidat à s'appuyer sur ses expériences et à analyser son parcours en vue d'une projection motivée dans le métier de professeur(e) d'EPS et de fonctionnaire de l'État. L'entretien permet de mesurer la capacité à prendre du recul sur le parcours et les expériences, à identifier les éléments que le candidat juge saillants, au sens où ces éléments peuvent être mis en lien avec sa perception et compréhension du métier.

Dans les premiers niveaux de réponses, le degré d'information sur l'actualité, les enjeux de la discipline, et parfois le manque de lucidité lors de l'évocation des expériences ne permettent pas de percevoir une réelle projection dans le métier.

L'évolution des prestations permet ensuite d'apprécier un candidat, certes investi, mais qui peut demeurer dans une narration ou description de ses expériences. Les éléments proposés traduisent certes une forme de motivation qui peut rester déclarée et insuffisamment portée par une connaissance de l'actualité de la discipline. Il en ressort une projection vers le futur métier en construction ou implicite.

Les prestations plus évoluées montrent quant à elles une projection et une motivation claires et crédibles pour le métier, qui tirent profit d'une analyse fine des expériences et d'une connaissance de l'actualité de la discipline. Le candidat se montre informé et se projette de manière explicite.

Enfin, il est attendu des meilleures prestations un degré de curiosité et d'engagement avérés avec un candidat qui apprend de ses expériences et peut les exploiter pour se projeter de manière lucide et construite vers le futur métier. La prestation est alors d'autant plus structurée et argumentée qu'elle s'appuie sur une connaissance avérée des enjeux de l'école et de l'actualité de la discipline.

Le deuxième temps de l'épreuve :

Au regard de la question posée, le jury s'attache à vérifier dans quelle mesure le positionnement du candidat est professionnel, réfléchi et engagé, fondé sur une argumentation claire et des connaissances pertinentes.

Le premier niveau de réponse peut révéler des positionnements fluctuants et peu clairs, s'appuyant sur une analyse superficielle ou une paraphrase de la question posée et des réponses fondées sur des opinions ou des croyances. Le candidat peine à comprendre les enjeux du sujet.

À un niveau plus évolué de réponse, le candidat peut annoncer ou affirmer un point de vue en lien avec une ou des thématiques du programme, mais les fondements restent davantage personnels que professionnels. L'analyse de la question posée demeure partielle, de même que l'argumentation qui s'appuie principalement sur des expériences personnelles et rarement sur des connaissances professionnelles et/ ou théoriques. Lorsque le jury amène un changement de contexte par rapport à la question initialement posée (cf. « question rebond »), le candidat peine à ajuster sa réponse.

Les niveaux supérieurs de réponse se caractérisent par l'expression d'un point de vue plus averti et plus professionnel en cohérence avec le métier d'enseignant(e). Le candidat identifie les enjeux principaux du sujet et se positionne. Il développe une argumentation construite essentiellement sur des connaissances institutionnelles, et étayée par des justifications globalement pertinentes. Dans le cadre de la « question rebond », le candidat est en mesure de repositionner leur réponse de manière cohérente par rapport au contexte initial.

Enfin, il est attendu des meilleures prestations une analyse fine du sujet posé afin d'identifier à la fois ses enjeux, ses tensions et ses dilemmes. Le candidat s'engage à travers une argumentation rigoureuse et étayée par des connaissances institutionnelles, scientifiques et professionnelles. Le candidat adopte un positionnement réfléchi et hiérarchise ses priorités pour construire une réponse structurée au fur et à mesure des moments de l'entretien. Il est en mesure d'exploiter la « question rebond » pour enrichir ses réponses au regard de l'évolution de certains éléments du contexte.

3. Les principaux constats

• Exposé sur le parcours et la motivation (max 5min) :

Profil 1 : Le parcours apparaît comme une juxtaposition d'expériences non hiérarchisées, souvent présentées de manière chronologique, sans rapport avec la motivation du candidat à enseigner. Les valeurs ou compétences métier sont énoncées de manière générique, décontextualisées du parcours du candidat. Le candidat peut ouvrir sur des champs de questionnement, mais sans en maîtriser le contenu durant l'entretien. Les liens au projet professionnel restent souvent absents ou superficiels, sans projection réelle dans le métier ou dans les problématiques actuelles de la discipline. Les connaissances sont soit absentes, ou alors listées, parfois erronées. La dimension du travail collectif et collaboratif est rarement abordée. Sur la forme, les cinq minutes ne sont pas toujours investies dans leur entièreté.

Profil 2 : Le parcours est relié à certaines motivations, valeurs et compétences professionnelles explicitées. Les expériences sont souvent hiérarchisées au regard d'éléments marquants du parcours du candidat. Les liens avec le métier d'enseignant d'EPS sont en construction et restent parfois encore implicites. Ils manquent parfois de justifications et de précisions quant aux valeurs et compétences annoncées. Les connaissances mobilisées sont majoritairement institutionnelles, en lien avec l'actualité de la discipline, et relèvent ponctuellement du domaine des sciences de l'intervention. Elles

enrichissent la compréhension du vécu et des expériences du candidat ou de la candidate. La diversité des profils d'élèves est ponctuellement évoquée. Le travail collectif et collaboratif est appréhendé de manière assez générique. Sur la forme, une structuration de l'exposé est observable dans les cinq minutes imparties.

Profil 3 : Le lien entre le parcours et les motivations est explicite et systémique, notamment en termes de compétences professionnelles et des valeurs qui s'y rattachent. Le candidat s'appuie sur les éléments saillants de son parcours pour organiser son exposé et éclairer précisément en quoi ils ont été une source de développement : confirmation, remise en question, prise de conscience, etc. Il prend du recul sur ses expériences, en mesurant et nuanciant l'apport de certaines d'entre elles dans sa projection dans le métier. Les quelques références mobilisées sont variées et pertinentes (institutionnelles, scientifiques, expérientielles), au service du propos du candidat et des liens avec l'actualité sont explicités. Le travail collectif et collaboratif est développé en référence à une ou plusieurs expériences précises. Sur la forme, l'exposé est structuré, hiérarchisé et nuancé.

• **Entretien qui suit l'exposé (10min) :**

Profil 1 : Le candidat se contente de décrire ses expériences sans réellement en tirer profit malgré le questionnement du jury. Il a du mal à relier explicitement son parcours aux compétences et valeurs qu'il annonce avoir construites. Il reste dans le rôle de candidat et a des difficultés pour se projeter dans celui de professeur en devenir, malgré l'étayage du jury. Les connaissances sur la discipline et les structures d'un EPLE sont lacunaires voire erronées. Les enjeux du système éducatif et/ou sociétaux sont flous ou méconnus. Ces éléments rendent difficilement lisibles les motivations et projections comme futur(e) enseignant(e) d'EPS.

Profil 2 : Le candidat est à l'écoute des questions du jury et est en mesure de préciser certains éléments de son parcours. Il relie certaines de ses expériences au métier d'enseignant(e) d'EPS et plus largement au référentiel de compétences du professeur. Le travail en équipe est souvent valorisé dans la projection dans le métier. Le candidat dispose de connaissances sur la discipline EPS, sur la structure d'un EPLE ainsi que sur certains enjeux actuels du système éducatif. Des connaissances peuvent compléter certaines réponses après un étayage du jury.

Profil 3 : Le candidat développe une projection lucide et construite vers son futur métier en lien avec les compétences du professeur et les valeurs de la République. Il fait preuve de discernement entre, d'une part ses propres transformations en lien avec son parcours, d'autre part les éléments qu'il doit encore acquérir. Les expériences sont analysées, qu'elles soient jugées positives ou négatives, en explicitant ce qu'elles lui ont appris. Des connaissances plurielles, variées et en lien avec l'actualité de la discipline précisent ou enrichissent le propos. La motivation est explicite dans la capacité à se former, faire preuve de curiosité tout au long de sa vie professionnelle et sa capacité à travailler en équipe.

• **Analyse et premiers éléments de réponse à la question posée (2min max)**

Profil 1 : Le candidat s'en tient à une description sommaire ou partielle de certains éléments de la question. Les mots clés sont assez souvent ignorés, les enjeux demeurent implicites. Aussi, soit le candidat peine à extraire de l'analyse une problématique professionnelle ou une prise de position explicite, soit la position se range derrière une position de principe, sans lever ou relever les éléments du débat. Le jury constate souvent des associations d'idées, sans fil directeur. Les connaissances sont rares, approximatives, parfois erronées. La prise de parole peut rester brève et fragmentée, ponctuée de répétitions.

Profil 2 : Une volonté d'éclairer le sujet émerge : certaines notions ou mots clé sont repérés et parfois définis, avec un enjeu ou une tension centrale identifiée qui apparaît comme un premier foyer de questionnement. Un positionnement se dessine, mais peut encore rester partiel (sur une partie du

sujet) ou fluctuant (au gré de la découverte de certains éléments de la question), appuyé généralement sur des références institutionnelles. Le propos gagne en consistance durant les deux minutes imparties, mais reste souvent vu par un seul prisme (élève, ou enseignant ou institution). La réflexion peut apparaître prometteuse mais manquer encore de profondeur et de nuance face aux différentes alternatives de réponse au sujet.

Profil 3 : Le candidat déploie une lecture puis une analyse précise et nuancée : termes définis, problématique posée, plusieurs dilemmes ou tensions identifiés et articulés. Le propos s'enracine dans des références institutionnelles, professionnelles ou scientifiques, et peut tenir compte de points de vue différents (celui de l'élève, de l'enseignant, de l'institution par exemple). Le positionnement est clair, discuté et nuancé au regard du contexte décrit, et à partir d'hypothèses cohérentes qui vont parfois jusqu'à pointer certaines limites de l'analyse au regard des éléments proposés par le sujet. Le temps imparti pour répondre à la question posée est investi en totalité et permet la poursuite du débat.

• L'entretien qui suit l'analyse de la question (12 min) :

Profil 1 : Le candidat répond de façon simple, souvent univoque, et courte. Les tensions, les enjeux, la thématique prioritaire du sujet ne sont pas toujours perçus malgré le questionnement du jury et les opportunités qu'il offre pour préciser ou reformuler certains éléments de réponse. L'échange s'appuie sur un registre de connaissances absentes ou limitées, voire erronées. L'entretien peine à dégager ou préciser un positionnement clair. Très peu de candidats adoptent des positionnements contraires aux valeurs de la république, ce qui est positif. D'autres sont en revanche en difficulté pour écouter ou comprendre les questions du jury ce qui rend les interactions difficiles.

Profil 2 : Les réponses sont étayées par des connaissances essentiellement institutionnelles, avec certaines valeurs clairement identifiées, mais davantage comme un effet d'annonce. Une des thématiques est ciblée, sans entrer dans une analyse élargie vers les autres thématiques. Assez souvent, les opportunités offertes par les questions du jury sont saisies pour affiner l'analyse, la mise en tension du contenu du sujet, et préciser ou approfondir les réponses initiales apportées. L'échange s'installe avec le jury, et certaines connaissances peuvent être convoquées lorsque le jury l'encourage.

Profil 3 : Les réponses aux questions du jury sont étayées et justifiées par des connaissances de nature diverse. Au regard de la question posée, plusieurs tensions sont ciblées, identifiées et le candidat peut hiérarchiser ou prioriser certaines réponses au regard des questions du jury. La réflexion peut spontanément s'élargir aux autres thématiques. Le positionnement est clair, identifié et nuancé selon les questions posées. L'entretien prend la forme d'un échange professionnel qui s'appuie sur des cadres d'analyses explicites et la formulation d'hypothèses et d'alternatives de réponse identifiées.

• La question rebond et l'entretien (6min) :

Profil 1 : Le candidat ne perçoit pas ou difficilement les effets produits par le changement de contexte ou peut avoir tendance à développer le thème rebond en oubliant la question de départ. L'analyse reste sommaire et peine à identifier les éléments ou notions clés de la « question rebond » qui induisent un ajustement du positionnement et de la réponse à la question initiale posée.

Profil 2 : Le candidat perçoit ce que le changement de contexte peut induire dans son positionnement et peut faire évoluer son analyse initiale. Il ou elle peut envisager une partie de l'enjeu lié à la question rebond sans en percevoir la complexité.

Profil 3 : Le candidat réajuste sa réponse et cerne les nouveaux enjeux sans oublier de faire référence à la question initiale. La question rebond constitue une occasion pour justifier et argumenter de façon nuancée le maintien ou le changement de position. De nouvelles hypothèses apparaissent et enrichissent l'analyse initiale en apportant d'autres alternatives de réponse.

4. Les conseils de préparation

- **Du point de vue de la préparation de l'exposé :**

Pour cette première session de l'oral 2, le jury a constaté un niveau globalement satisfaisant de préparation des candidats pour cette première partie de l'épreuve. Avec notamment des exposés sur le parcours et la motivation globalement préparés en termes de contenus et de gestion du temps. Les stratégies d'exposé peuvent être diverses (cumulative, chronologique, thématiques, par étapes, avec une entrée par les valeurs, etc...). L'authenticité des expériences vécues prime et doit converger vers la nécessité d'articuler et de mettre en perspective celles-ci avec le métier d'enseignant(e) d'EPS. Aussi, le jury invite à un travail d'analyse de ces expériences dépassant le stade du « J'ai fait » pour aller vers « ce qui a été compris et appris » et se projeter avec lucidité dans le métier. La projection ne doit pas rester implicite, comme un « allant de soi », et gagne à prendre appui sur une bonne compréhension et une explicitation des missions de l'enseignant(e). Les expériences diverses vécues, par exemple dans le domaine associatif ou les stages dans le premier degré, sont l'occasion d'interroger le cadre et les enjeux dans lesquels elles se déroulent pour mieux comprendre en quoi elles contribuent à un contexte et des enjeux qui sont ceux du métier d'enseignant(e) d'EPS. Le jury est à ce titre attentif aux propos nuancés qui montrent chez le candidat une lucidité de l'analyse. Enfin, il est rappelé que l'exhaustivité des expériences n'est pas gage de qualité. Toute expérience est susceptible de permettre au candidat de montrer son degré de raisonnement et de mettre en avant les éléments d'une posture et d'une réflexion professionnelle attendues. Les illustrations concrètes sont, à ce titre, appréciées.

- **Du point de vue de l'analyse du sujet (ou de la question) :**

Au-delà d'un approfondissement du contenu des thématiques du programme qui structurent l'épreuve, le jury conseille aux candidats de profiter de l'ensemble des expériences et des lectures professionnelles pour interroger au quotidien les situations qui peuvent être à l'origine de débats professionnels et de questions vives qui irriguent le métier.

Une préparation à la mise en tension de questions vives, de dilemmes professionnels, tout en les situant dans des contextes définis peut participer du développement de la réflexion et de la posture d'analyse attendue. Les mises en stage constituent un terrain d'observation mais également d'échanges avec des professionnels qui peuvent nourrir cette curiosité pour interroger ce qui se joue derrière certaines décisions professionnelles. En complément, la capacité à situer ses réponses au regard d'éléments de contexte variables (cf « question rebond ») peut constituer un exercice porteur, utile au développement d'un propos à la fois argumenté et nuancé.

- **Du point de vue des connaissances mobilisées :**

Les connaissances mobilisées dans cette épreuve peuvent et doivent être de nature différente (institutionnelles, professionnelles, théoriques). Pour autant, l'entretien ne saurait se résumer à un énoncé de connaissances, de notions ou de références non maîtrisées. Elles ont avant tout pour fonction d'éclairer un point de vue, un positionnement, au service de l'analyse. Aussi le jury est sensible à ce qu'elles ne soient pas simplement citées, mais qu'elles soient une aide à certaines prises de position. L'exercice suppose une préparation et une attention suffisante aux sources citées, à la maîtrise de la connaissance pour une exploitation lucide et éclairante. L'entretien se révèle d'autant plus dynamique que certaines connaissances peuvent être spontanément convoquées par le candidat sans attendre que le jury l'y invite. Aussi, certaines valeurs ou principes spontanément évoqués (coopération, égalité, fraternité, etc...) méritent que l'on s'y attarde dans une stratégie de préparation, pour en maîtriser les tenants et aboutissants, y compris en termes de posture professionnelle.

- **Du point de vue de la communication et de l'entretien avec le jury :**

Si la préparation est réelle, le travail sur l'expression à des fins de communication (lexique, ton et rythme) reste un enjeu pour permettre au jury une bonne réception du propos. Il est également important de rappeler que la force de conviction exprimée oralement ne peut masquer une analyse insuffisante. Le jury demeure attentif et à l'écoute des questions par le candidat. L'entretien doit en effet permettre d'enrichir le propos en apportant des éléments complémentaires. Le jury invite donc les candidats à quitter le registre de « la bonne réponse » attendue pour entrer dans un échange avec le jury qui a pour but d'approfondir l'analyse.

Enfin, s'agissant des interactions avec le jury, il est attendu du candidat qu'il fournisse des réponses suffisamment concises, faisant valoir une forme de lucidité et une capacité de synthèse.

5. Distribution des notes

