

Agrégation Interne EPS

RAPPORT EPREUVE D'ADMISSION N°1 SESSION 1997

La première épreuve orale a pour objectif d'évaluer la capacité du candidat à concevoir, conduire et réguler son enseignement, ainsi qu'à prendre du recul vis-à-vis de ses propres démarches. Il s'agit d'une épreuve difficile, classante, qui met chaque année en échec de nombreux candidats. C'est un état de fait que ne peut que déplorer le jury, et le présent rapport vise de manière délibérée à donner aux futurs agrégatifs le maximum d'informations sur l'épreuve et à les guider dans leurs efforts de préparation. Il devrait permettre également de fournir des pistes d'auto-évaluation aux candidats ajournés de la session 1997.

Le jury souhaite que soit prise en compte la complexité de cette épreuve, et la diversité des compétences à acquérir pour y réussir. Les compétences professionnelles, bien que nécessaires, ne sauraient suffire à étayer une performance de bon niveau. Cette épreuve doit être préparée sur de multiples registres (connaissances techniques, institutionnelles, didactiques, scientifiques, stratégies de recueil des données, de médiatisation, de présentation, de mise en scène, etc...), et certainement sur un terme plus long que les quelques semaines qui séparent les résultats de l'admissibilité des épreuves d'admission.

Ce rapport est organisé autour des différents temps de l'épreuve, soit l'examen du dossier, l'exposé de la leçon, et l'entretien avec le jury. Une dernière partie décrit de la manière la plus précise possible l'échelle de notation utilisée par le jury lors de la session 1997.

1. Le dossier.

Le candidat dispose d'une durée de 5 heures pour étudier le dossier mis à sa disposition, concevoir sa leçon et mettre au point sa présentation. Ce dossier comprend une série de documents décrivant les divers projets d'un établissement scolaire, et notamment un cycle d'enseignement d'une des dix activités retenues dans le programme de l'épreuve.

Il est accompagné d'une question, précisant la leçon qui devra être proposée par le candidat (par exemple: "A partir des éléments contenus dans le dossier, présenter la 3^{ème} leçon d'EPS du cycle de Lutte pour la classe de 6^{ème}"). Les documents relatifs à cette leçon et à celles qui l'ont suivi ont été évidemment retirés du dossier. La durée effective de la leçon (excluant les déplacements, habillages, etc...), comprise entre 55 minutes et une heure trente minutes, est précisée dans la question. Elle peut légèrement différer de celle indiquée dans le dossier.

La lecture des éléments relatifs aux différents projets doit être particulièrement soignée. Il convient alors de s'imprégner de l'ambiance de l'établissement, des caractéristiques de la population. On peut conseiller aux candidats d'élaborer avant l'épreuve une grille de lecture, permettant une vision synoptique de l'ensemble de ces éléments. Cette grille devra évidemment être testée à l'avance, pour se révéler efficace le jour de l'épreuve. Il convient ici d'aller à l'essentiel, mais sans occulter d'informations importantes. Ce tri n'est pas toujours évident : certains dossiers abondent de détails, sur l'historique des projets de l'établissement ou sur les

conceptions didactiques de l'équipe enseignante. Le candidat doit être capable alors de se limiter dans un premier temps à une lecture rapide, quitte à revenir plus tard à certains éléments du dossier.

Les caractéristiques de la classe, le projet de cycle et les documents concernant les séances précédentes constituent évidemment les pièces les plus importantes. Ils permettent d'avoir une idée claire des acquisitions antérieures, des problèmes restant en suspens, mais également des habitudes de la classe (méthodes de travail, de groupement, d'échauffement) dont il faudra tenir compte. Il est clair que la plus grande partie du temps doit être consacrée à la préparation de la leçon et des posters, dont il sera question plus loin.

Le candidat devra prévoir de disposer des outils indispensables (feutres, stylos, surligneurs, correcteur, règle, pastilles adhésives, ruban adhésif, p,te adhésive, etc...).

2. La leçon.

La leçon doit être présentée par écrit et exposée oralement.

2.1. Les posters.

En ce qui concerne la présentation écrite, les candidats disposent de 5 posters. Certains candidats choisissent de les compléter par des feuillets dupliqués au carbone, qu'ils distribuent à chaque membre du jury. Nous déconseillons clairement cette pratique : outre la médiocre qualité du document (notamment pour le juré qui reçoit le troisième exemplaire), souvent ces informations sont superflues, redondantes avec le contenu des posters, et de toute façon difficilement utilisables par les membres du jury centrés sur l'écoute de l'exposé.

Les posters constituent par contre un point d'appui fondamental pour la clarté de l'exposé. Le candidat doit organiser une complémentarité entre son discours et le contenu de la présentation affichée. Les posters doivent faire ressortir les mots-clés, illustrer la logique de l'argumentation. Ils constituent un média irremplaçable pour schématiser les espaces, les organisations, les situations pédagogiques. Certains candidats parviennent avec bonheur à mettre en scène une véritable interactivité avec leurs posters, soulignant au cours de l'exposé les points essentiels, mettant en lumière les articulations fondamentales.

On le verra plus loin, la présentation effective de la leçon doit constituer la part la plus importante de l'exposé oral. On peut regretter que parfois la majeure partie des posters soit consacrée à l'analyse du contexte, au détriment de la leçon proprement dite. Il est avant tout essentiel que les membres du jury aient une idée claire de la nature des situations proposées, des aménagements, de la répartition des élèves dans l'espace, et du temps réservé aux apprentissages. Il serait raisonnable de réserver au moins trois posters à ces aspects.

Dans leur grande majorité, les candidats ont adopté des stratégies de présentation des situations assez efficaces (par exemple: objectif, dispositif, critères de réussite, critères de réalisation, remédiation). Cependant ceci mène parfois à un formalisme exagéré. Il nous semble que le choix d'un cadre de présentation dépend largement de l'activité enseignée, de la nature des objectifs de la leçon, et en définitive des conceptions didactiques qui organisent le travail du

candidat. En référence aux orientations des programmes, il semblerait cependant pertinent que ce qu'il y a à apprendre (compétences, connaissances,...) soit clairement distingué de ce qu'il y a à faire (situations, but de t,che,...)

Le ou les posters exposant le contexte dans lequel s'insère la leçon sont très importants. Ils supportent la justification des choix que le candidat a réalisés dans l'élaboration de sa proposition. Les éléments de ce contexte (textes réglementaires, projets d'établissement, pédagogique, d'association sportive, de cycle, de classe) ne sont pas des faits isolés, ou juxtaposés, mais constituent un système, riche d'interactions diverses. La leçon doit en émerger comme une réponse spécifique et adaptée. La présentation affichée de ce contexte devrait au maximum rendre compte de cette logique systémique, faire ressortir les cohérences et les implications, et le cas échéant les dissonances.

Enfin les posters sont souvent illisibles, pour le jury qui se trouve en moyenne à quatre mètres du tableau. Ne faire apparaître que l'essentiel, écrire correctement, en gros caractères, à couleurs soutenues et sans fautes d'orthographe, rendre schémas et graphiques les plus explicites possibles: ces conseils peuvent paraître triviaux, mais rares sont ceux qui ont su les mettre en oeuvre au cours de l'épreuve. Nous ne saurions trop conseiller aux candidats de réfléchir à l'avance à une stratégie de conception de leurs posters, et de soumettre leurs présentations à la critique de tiers.

Le candidat dispose également d'un tableau blanc (de format paper board; feutres effaçables et chiffons sont mis à disposition). C'est un outil insuffisamment exploité : le candidat peut prévoir d'y faire apparaître en cours d'exposé des informations qu'il n'aurait pas eu la place de faire figurer sur les posters.

Les remarques qui précèdent ne visent en aucun cas à définir une quelconque orthodoxie. L'innovation reste évidemment possible, mais ne saurait être improvisée le jour de l'épreuve.

2.2. L'exposé oral.

L'exposé oral doit situer la leçon dans son contexte, et en présenter le déroulement de la leçon. D'une manière générale, les candidats ont commencé par présenter le contexte de leur leçon, se livrant à une analyse systémique des éléments essentiels du projet d'établissement, des projets d'EPS et de l'association sportive, des caractéristiques des élèves et du projet de cycle. Cette présentation a duré en général un quart d'heure, laissant une demi-heure pour l'exposé de la leçon proprement dite. Ce mode de présentation se révèle efficace, et confortable pour le jury. D'autres stratégies de présentation pourraient être envisagées, afin de rompre avec cette logique quelque peu déductive (par exemple entrer directement dans la leçon, en revenant périodiquement aux éléments du contexte pour justifier les choix). Peu de candidats s'y sont risqués, et rarement avec élégance. Nous recommandons à ceux qui désireraient innover à ce sujet de tester par avance leur stratégie d'exposé.

De nombreux candidats ont des difficultés à gérer les 45 minutes qui sont mises à leur disposition. Certains ont visiblement bouclé leur présentation au bout d'une demi-heure, et tentent alors de manière souvent maladroite de meubler les minutes restantes. Ici encore nous conseillons aux candidats de s'entraîner et de se fixer des repères temporels précis (le recours au chronomètre

est alors particulièrement utile). Il est attendu des candidats qu'ils exploitent à fond le temps qui leur est imparti. Insistons à nouveau sur le fait que la part la plus importante de ce temps doit être consacrée à l'exposé de la leçon proprement dite.

La leçon proposée doit s'insérer logiquement dans le contexte décrit dans le dossier. L'exposé devrait à ce niveau s'efforcer de faire clairement ressortir les liaisons et les cohérences entre les différents projets de l'établissement. Cette démarche reste cependant chez de nombreux candidats artificielle et convenue. Il n'y a en fait que rarement une analyse de la démarche d'enseignement adoptée dans l'établissement, et une justification du choix de la continuité ou de la rupture. Les prises de position sont dans l'ensemble insuffisamment argumentées. Plus que décrit, le contexte doit être problématisé à partir de choix pertinents, qui feront de la leçon une hypothèse de réponse à une situation spécifique.

Le jury est particulièrement attentif à la nature des contenus d'enseignement proposés par le candidat. Ces contenus doivent être précisément identifiés, et se révéler adaptés, pertinents et réalistes. Ils doivent être adaptés à l'âge et au niveau de développement des élèves. Il est surprenant de retrouver des leçons identiques quel que soit le niveau de classe, comme si le savoir-faire des enseignants se limitait à quelques situations-types, sans perspectives de dépassement et sans inscription dans un processus de développement à long terme des compétences.

Les contenus doivent être pertinents vis-à-vis des acquisitions antérieures des élèves, et des objectifs annoncés pour la leçon. Souvent les objectifs affichés ne sont mis en œuvre que dans une partie infime de la leçon, les autres situations semblant n'avoir d'autre logique que la mise en œuvre de routines didactiques destinées à occuper le temps.

Les contenus doivent en outre être pertinents par rapport aux finalités de la discipline et aux textes qui la régissent (en particulier les programmes), et par rapport aux objectifs généraux affichés par le projet d'établissement et le projet pédagogique d'EPS. A l'heure où ces projets affichent volontiers des préoccupations relatives à la formation de la citoyenneté, à la responsabilité, à l'apprentissage de la santé et de la sécurité, au plaisir de la pratique, les candidats doivent veiller à ce que de telles perspectives ne restent pas à l'état de slogans. Certains tombent cependant rapidement dans la caricature : la formation à la citoyenneté se résume-t-elle à l'apprentissage d'une parade en gymnastique, ou à la tenue d'une fiche d'observation ? Les contenus devraient réaliser l'intégration des différents niveaux de compétences définis par les programmes, plutôt qu'une juxtaposition artificielle.

Les contenus doivent en revanche être réalistes. L'espace d'une leçon ne saurait concentrer tout ce qu'il y a à apprendre lors d'un cycle, voire lors d'une scolarité. Le candidat doit néanmoins tenter d'inscrire sa leçon dans une perspective de formation à plus long terme.

Le jury est également sensible à la cohérence interne de la leçon: les situations se succèdent parfois sans logique évidente, et la préoccupation des candidats semble davantage d'occuper le temps de leur leçon que d'accompagner des processus de transformation chez leurs élèves.

Le décours temporel de la leçon est souvent déconcertant. Il convient en premier lieu

d'assurer un temps de pratique suffisant sur chacune des situations. En particulier, les candidats ont beaucoup de mal à gérer le travail par atelier, notamment en gymnastique : certains ont proposé par exemple des séquences de trois minutes, durant lesquelles l'enseignant était supposé assurer des remédiations sur cinq ateliers simultanés. Enfin une leçon n'est pas une mécanique parfaite dans laquelle on passe de manière immédiate d'une situation à l'autre. Rares sont les candidats qui évoquent de manière réaliste la gestion de ces transitions.

Certaines procédures mériteraient d'être employées avec plus de discernement. Les fiches d'observation, dont il est fait grand usage, doivent conserver un rôle fonctionnel et ne pas inutilement empiéter sur un temps qui devrait être avant tout consacré à la mise en activité des élèves. Les candidats proposent également fréquemment des phases de verbalisation, dont on a du mal à entrevoir le mode de gestion collective, ou les possibilités de réinvestissement dans la pratique. Parfois prise de conscience et verbalisation semblent même considérées comme les buts ultimes de l'enseignement, dispensant de la réussite effective dans les situations.

Dans les deux cas, on se demande souvent si ces procédures jouent un rôle essentiel dans l'aide à l'apprentissage ou renvoient à un dogmatisme didactique que les candidats jugeraient incontournable. Ces procédures ne sont pas en soi à rejeter. Néanmoins leur utilisation doit être pertinente par rapport à l'activité pratiquée, au niveau d'apprentissage des élèves, à leurs caractéristiques (âge, niveau scolaire) et également aux objectifs de la leçon.

Le principal défaut constaté chez les candidats est de s'en tenir à une logique de planification : une série de situations sont présentées, et l'apprentissage est supposé émerger d'une manière un peu magique de la confrontation des élèves à un système de contraintes savamment aménagé. Il est essentiel de montrer comment l'enseignant, au cours de la leçon, interagit avec des élèves réels, vivants et singuliers, et comment il les aide à apprendre. Le minimum est de proposer des situations de remédiation, qui par une logique de simplification ou complexification des tâches peuvent permettre d'ajuster le niveau et le type d'exigences aux réponses hypothétiques des élèves. Cependant on ne quitte guère alors la logique planificatrice : l'enseignant apparaît comme un concepteur de tâches, peut-être expert mais incapable d'un rapport pédagogique avec ses élèves. Le candidat donne souvent l'image d'un ingénieur distant, ne communiquant avec les élèves qu'au travers des dispositifs didactiques.

Les interventions de l'enseignant ne peuvent pas se limiter à l'aménagement didactique des tâches. L'aide à l'apprentissage peut passer par une précision des consignes, la proposition d'explications nouvelles, d'images métaphoriques, une démonstration, des encouragements. Ces interventions doivent s'appuyer sur une connaissance technique et didactique approfondie de l'activité, mais aussi sur un sens aigu de la communication et de la relation. Elles doivent être justifiées par une analyse des comportements typiques des élèves et des obstacles qu'ils rencontrent, qui ne sont pas toujours du registre du traitement de l'information.

Il est certain qu'il est difficile de faire vivre cette relation pédagogique, dans une situation où les élèves restent virtuels et physiquement absents. Il ne s'agit pas à ce niveau de tomber dans le mime ou le théâtre, même si certains candidats ont pu parfois illustrer avec élégance la nature de certains échanges avec leurs élèves.

Certains candidats n'ont volontairement fait vivre ces interactions et remédiations que sur

une partie de la leçon, proposant au terme d'une présentation très formelle de l'ensemble de la séance un "zoom" sur une des situations. Cette stratégie n'a pas semblé très heureuse, laissant souvent l'impression que le candidat, occultait des aspects importants de sa leçon, souvent au profit d'éléments non essentiels de la présentation du contexte. Une leçon doit représenter un ensemble cohérent, non seulement au niveau de sa structure, mais également au niveau des interactions entre l'enseignant et les élèves. Le jury ne saurait se contenter d'un exemple, fût-il judicieusement choisi, pour juger de cette cohérence.

Les candidats s'efforcent en général de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, et notamment des "cas particuliers" signalés dans le dossier. Une différenciation est fréquemment mise en place, par la constitution de groupes de niveaux ou de besoins. Souvent on doit se contenter à nouveau de la planification de leçons différenciées. Il est plus rare que la différenciation soit présentée comme une gestion de l'imprévu et des réponses singulières.

Un certain nombre de candidats ont pu de manière assez convaincante utiliser l'hétérogénéité pour optimiser l'apprentissage : les différences de niveaux entre élèves deviennent alors une ressource, pour stabiliser les acquisitions des uns et favoriser la transformation des autres. Ces procédures apparaissent particulièrement pertinentes, dès lors que l'on revendique une action sur la citoyenneté.

La plupart des candidats ont veillé à assurer une participation active de tous les élèves, notamment par une rotation systématique des rôles au sein des situations (joueur, arbitre, observateur, juge, etc.). L'utilité de l'observation demeure néanmoins rarement justifiée : souvent l'observation n'est ni guidée, ni instrumentée, il n'y a en outre parfois pas grand-chose d'observable. Enfin, il est rare que les produits de l'observation soient exploités de manière efficace. C'est d'autant plus regrettable que souvent ce temps d'observation est au détriment de la quantité de pratique effective des élèves.

Au niveau de la prise en compte des élèves, la question du sens semble être de plus en plus affirmée. Mais cette prise en compte conduit aussi à sa banalisation, voire à sa "scolarisation". On la vide de sa dimension subjective, culturelle, identitaire, pour en faire seulement un problème de compréhension, de sens des situations d'apprentissage en termes d'intérêt, d'utilité, dans une logique rationnelle.

Si le thème du plaisir est de plus en plus fréquemment évoqué (notamment parce qu'il apparaît au centre de nombre de projets pédagogiques), la réflexion à ce sujet demeure fruste. Le plaisir est généralement associé au jeu, à la compétition, au respect des représentations initiales des élèves, à l'absence de contraintes. Il apparaît au mieux comme un moyen de motiver les élèves, au pire comme une concession pour les récompenser de leur travail.

On peut avancer des remarques similaires, concernant les objectifs d'autonomie ou de responsabilité qui apparaissent dans la majorité des projets. L'autonomie se résume pour la majorité des candidats au fait de travailler seul, à partir d'une fiche d'atelier établie par l'enseignant, qui adopte pour un temps un statut d'observateur bienveillant. Il est rare que les élèves aient la possibilité d'élaborer leurs propres projets, d'accéder à une quelconque autodétermination.

La sécurité est une préoccupation centrale pour la majeure partie des candidats, notamment dans le cadre des séances d'escalade, de gymnastique, de lutte ou de natation. Il s'agit cependant davantage d'éviter les accidents que de participer à une éducation à la sécurité (thème également fréquemment évoqué dans les projets). Si les comportements de parade, ou d'assurance, sont évoqués, ils font rarement l'objet d'apprentissage, ni de mise à l'épreuve.

Tous les candidats ont évidemment proposé un échauffement. On peut noter cependant à ce niveau un certain formalisme, et souvent une inadaptation au contenu de la leçon et notamment à la logique de l'APS.

Souvent les candidats évoquent au terme de leur exposé les modalités d'évaluation sommative du cycle, à partir des éléments contenus dans le dossier. Rares sont ceux qui adoptent à ce niveau une perspective critique.

3. L'entretien.

L'entretien dure 45 minutes, incompressibles. Il est demandé au candidat de répondre aux questions de façon claire, construite, et synthétique. Il importe avant tout d'écouter avec attention les questions.

Dans le fonctionnement adoptée cette session, les trois membres du jury prenaient la parole à tour de rôle, et deux tours de parole étaient effectués. Ainsi six axes de questionnement étaient successivement envisagés, chacun durant 7 à 8 minutes.

1. Le contexte microscopique, ou proximal, de la leçon. Les questions du jury portent alors sur les éléments du dossier, les textes officiels, et leur cohérence avec la leçon. Il s'agit pour le candidat de justifier ses choix, les continuités ou les ruptures caractérisant sa démarche, de montrer qu'il a bien analysé l'ambiance de l'établissement et de l'équipe enseignante, et que sa leçon constitue bien une réponse à un problème qu'il a posé. Plus largement, le jury peut chercher à évaluer si le candidat a bien repéré la qualité ou l'actualité d'un projet.

2. L'analyse de l'APS. Ce second temps de l'entretien porte sur une analyse approfondie de l'APS support. Cette analyse peut envisager les registres didactique (logique interne, problèmes fondamentaux, enjeux de formation), éducatif (conduites typiques du débutant, nature des ressources sollicitées) ou réglementaire (codes et règlements fédéraux, etc.). Beaucoup de candidats ont manifesté une étrange naïveté face à l'APS qu'ils avaient à traiter. Il est certain que l'enseignant ne peut être expert dans l'ensemble des APS enseignées en Éducation Physique. Cependant la restriction des possibles, dans le cadre de cette épreuve, à 10 activités, doit permettre aux candidats de faire montre d'une connaissance des éléments essentiels de l'activité support de leur leçon.

3. Les contenus d'enseignement. L'entretien tourne ici autour de deux questions : qu'y avait-il à apprendre dans cette leçon, et qu'est-ce que les élèves ont appris? Le candidat doit alors montrer que ses contenus sont adaptés aux acquis antérieurs des élèves et à leurs caractéristiques particulières, qu'ils constituent une opérationnalisation pertinente des objectifs des différents projets de l'établissement, tout en respectant la logique de l'APS enseignée, et que la leçon a donné lieu sinon à des apprentissages significatifs, du moins à l'exercice effectif de compétences

en voie de développement. Ici encore la limitation du nombre des activités devrait permettre aux candidats d'acquérir davantage d'assurance.

4. L'activité des élèves. Cette partie de l'entretien s'intéresse au point de vue des élèves : quel sens ont-ils pu donner aux situations proposées, l'enseignant a-t-il su soutenir la motivation de chacun, les élèves ont-ils participé avec plaisir à la leçon ? Au-delà, le questionnement peut porter sur les conditions d'activité des élèves, le temps de travail effectif, la dévolution des responsabilités, la répartition des rôles, etc....

5. Les stratégies d'intervention. C'est ici l'activité de l'enseignant qui est analysée, autour d'une question fondamentale : en quoi le candidat a-t-il aidé ses élèves à apprendre ? Il sera ici question de gestion du temps d'apprentissage, du nombre de répétitions, de la gestion des groupes et de la sécurité, des stratégies d'animation, de communication, de régulation, d'évaluation formative. Le candidat devra justifier ses choix, et le cas échéant rejouer une partie de la leçon, à partir d'un incident critique dont il tentera d'envisager le dépassement.

Il est surprenant de constater les difficultés que les candidats rencontrent dès qu'il est question à ce niveau d'apprentissage. Au-delà de la nécessité de la répétition (que peu mettent par ailleurs en œuvre dans les leçons présentées), il est rare d'obtenir des réponses argumentées sur les processus pouvant sous-tendre l'acquisition des habiletés motrices.

6. Le contexte macroscopique. La dernière partie de l'entretien est généralement consacrée aux textes réglementant l'enseignement de l'EPS : programmes, évaluation, sécurité etc... Il est clair que les candidats doivent posséder ces textes de manière approfondie, être capable d'en analyser l'évolution récente, les enjeux et les conséquences. Souvent les candidats présentent à ce niveau des lacunes surprenantes : rappelons à toutes fins utiles que les candidats doivent connaître les textes réglementant l'ensemble de la scolarité secondaire, quel que soit leur niveau d'exercice professionnel. Le jury a noté en particulier une connaissance souvent superficielle des nouveaux programmes parus depuis 1996, et des orientations nouvelles qu'ils proposent.

Le questionnement à ce niveau peut également porter sur les grands débats professionnels (les finalités de la discipline, la formation de la citoyenneté, l'apprentissage, etc...) et la connaissance du système éducatif. C'est dire qu'au-delà de la connaissance des textes, le candidat doit avoir une image claire des évolutions récentes de la discipline et du système éducatif en général. Le candidat doit montrer alors qu'il est capable de mobiliser les connaissances scientifiques, philosophiques, didactiques, pour charpenter son propos. Il est parfois surprenant de voir la difficulté que les candidats ressentent lorsqu'il s'agit de faire fonctionner à l'oral des savoirs qu'ils ont avec succès mobilisés à l'écrit deux mois plus tôt.

Rappelons que ce mode de fonctionnement était celui de la session 1997, et n'engage en rien le jury des sessions ultérieures.

4. L'évaluation.

Afin d'être le plus précis possible sur cette épreuve, il nous semble important de présenter la grille d'évaluation utilisée par le jury lors de la session 1997. Il ne s'agit en fait que de caractériser des prestations types, correspondant à des paliers de notation sur lesquels l'ensemble

du jury est tombé d'accord.

Note 2: Prestation ne satisfaisant pas aux exigences minimales de l'épreuve. Plusieurs cas peuvent justifier ce type d'évaluation :

- La leçon n'est pas présentée. Le candidat se limite à une analyse du contexte, et avance quelques intentions éducatives. Il adopte un comportement d'évitement, refusant d'envisager des mises en œuvres pratiques.

- La ou les situations pédagogiques proposées ne constituent pas un ensemble suffisamment consistant pour représenter une véritable leçon. La quantité de travail n'est pas suffisante pour occuper la durée effective stipulée. Il est surprenant de voir de nombreux candidats se limiter par exemple à une ou deux situations, sans perspectives particulières d'évolution, pour des durées effectives d'une heure à une heure trente minutes.

- La leçon ne peut manifestement donner lieu à aucune forme d'apprentissage, notamment à cause d'une inadaptation évidente aux caractéristiques des élèves (âge, et niveau d'enseignement en particulier).

- Les contenus proposés sont étrangers à la logique de l'activité support : une leçon de lutte exclusivement composée de jeux de touche (prise de pinces à linge), une leçon de danse qui vire sur l'acrosport ou la gymnastique au sol.

- La leçon présentée s'avère dangereuse pour les élèves. Un certain nombre de leçons, notamment dans le cadre de cycles d'escalade, de gymnastique, de lutte ou de natation, ont été sanctionnées pour des raisons de sécurité (ateliers non protégés, utilisation dangereuse de certains matériels, parade non prévue, élève évoluant sans assurance à grande hauteur sur mur d'escalade, etc.). Au-delà du simple bon sens professionnel, l'application scrupuleuse des textes définissant les normes et règles de sécurité de chaque activité est nécessaire.

Il va de soi qu'une telle évaluation correspond pour le jury à une élimination du concours.

Note 5: Le candidat présente la version minimale d'une leçon, c'est-à-dire un ensemble de situations juxtaposées. Néanmoins la présentation demeure sur un mode programmatique : les élèves ne sont pas évoqués, ni la nature des réponses qu'ils apportent aux situations proposées. L'enseignant semble distant, voire absent, se contentant de planifier les séquences de tâches.

Ce type d'évaluation peut certes être déconcertante pour celui qui la reçoit, car il peut avoir quitté l'épreuve avec la satisfaction du devoir accompli. Mais la leçon ne peut se résumer à la présentation d'une progression didactique, comme on peut parfois en trouver dans certains articles professionnels. Le jury a souvent qualifié ce type de leçon de "coquille vide", c'est-à-dire vide d'élèves et de relation pédagogique.

Note 10: La présentation met en scène les élèves, leurs comportements dans les situations, et les procédures de remédiations engagées par l'enseignant. Le candidat ne se contente pas de décrire une préparation de séance, mais fait vivre un temps pédagogique où des élèves réels vont s'exercer, communiquer et apprendre. Le critère de passage à la note 10 est donc simple : les

élèves apparaissent, l'enseignant les prend en compte, interagit avec eux, et ils apprennent.

Note 15: A ce niveau, le candidat fait montre de ses qualités de pédagogue, dans la manière dont il s'adapte à l'imprévu, et dont il prend en compte les différences au sein de sa classe. La maîtrise technique de l'activité est évidemment un atout pour produire ce type de prestation. La leçon a une grande pertinence par rapport au contexte local : elle constitue une réponse originale, spécifique, à la situation décrite dans le dossier. Le candidat montre en outre qu'il est capable d'opérationnaliser les finalités et cadres de référence de la discipline, dans une pratique d'enseignement effective.

On peut ajouter, et ceci est peut-être la marque des prestations les plus brillantes, que le candidat semble animé d'une conception très forte du rôle et de l'utilité de l'EPS. Cette conception, qui émerge du discours, mais surtout de la structure de la leçon et de la nature des interactions entre l'enseignant et ses élèves, dénote un engagement personnel, qui va le plus souvent au-delà de la simple conformation aux textes réglementaires. On peut également noter, au risque du paradoxe, que c'est clairement dans ces présentations l'enseignant qui est au centre de la leçon, avec ses convictions, ses prises de décision, sa gestion de l'imprévu, son sens pédagogique.

Le jury 1997 a utilisé cette grille pour faire entrer les candidats dans des plages de notation (de 5 à 9, de 10 à 14, de 15 à 20). A l'intérieur de cette plage, le jury tente au maximum, à partir des éléments positifs de l'exposé et de l'entretien, de tirer vers le haut la note du candidat. A noter cependant qu'aucun candidat n'a reçu les notes 3 et 4, la note 2 étant considérée comme un plafond pour les prestations irrecevables.

Conclusion.

Comme cela a été précisé dans l'introduction, ce rapport a avant tout été conçu comme un outil de préparation pour les candidats de la session 1998. Nous pensons qu'il dessine clairement la nature et les attendus de l'épreuve, les caractéristiques des prestations correctes, voire brillantes, et surtout les critères menant le jury à estimer une présentation irrecevable.

Bien que cette épreuve soit souvent présentée comme "professionnelle", il est clair qu'elle fait appel à d'autres types de compétences que l'expérience professionnelle courante des enseignants d'EPS, et notamment des compétences en matière de communication, qui relèvent d'un entraînement spécifique.

Cet assemblage original de compétences ne saurait s'acquérir dans les quelques jours qui séparent les résultats de l'admissibilité des épreuves d'admission. Nous ne saurions trop recommander aux candidats de commencer leur préparation à l'oral le plus tôt possible. Il est souhaitable que cette préparation soit menée de front avec celle de l'Écrit 2, et qu'elle donne lieu à une immersion du candidat dans les dix APS du programme : immersion corporelle, didactique et pédagogique, qui ne peut se concevoir que sur le long terme.