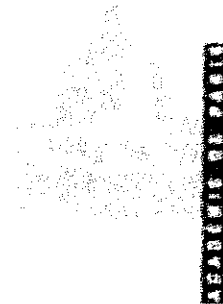




la maison des examens

10 rue de la République 93000 Le Blanc-Mesnil

ACADÉMIES DE CRÉTEIL  
PARIS-VERSAILLES



# ACADEMIE DE PARIS

## PREMIER CONCOURS INTERNE DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

**RAPPORT DE JURY**

**DE LA SESSION 2005**

## INTRODUCTION

Le premier concours interne s'adresse aux instituteurs titulaires qui souhaitent intégrer le corps des professeurs des écoles.

Sur l'académie de Paris, le premier concours interne est le même pour les enseignants du public et du privé. Les sujets de l'épreuve écrite d'admissibilité sont les mêmes ainsi que les correcteurs et interrogateurs.

Toutefois, les délibérations donnent lieu à l'établissement de listes d'admissions distinctes du fait d'une répartition différente des postes.

Ce rapport s'adresse donc à tous les candidats intéressés par le premier concours interne sur l'académie de Paris.

Les candidats peuvent préparer le concours auprès de l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Les cours ont lieu le mercredi selon un calendrier publié au plan académique de formation en début d'année scolaire.

Dans tous les cas, une stratégie de préparation bien pensée commence par une bonne connaissance des textes officiels, non seulement des textes en vigueur, mais aussi des textes des dernières années qui ont contribué à forger une culture et une pratique des concours.

Ces textes sont les suivants :

- Le Décret n° 90-680 du 1<sup>er</sup> août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles.
- L'Arrêté du 21 septembre 1992 modifié par l'Arrêté du 28 mars 1994 relatif aux concours du premier degré de l'enseignement privé.
- L'Arrêté du 24 décembre 1992 fixant les modalités d'organisation du premier concours interne de professeurs des écoles.
- La note de service n° 93-079 du 19 janvier 1993 (MENE9350002N) précisant les épreuves du premier concours interne de professeurs des écoles.

L'ensemble de ces textes est disponible sur le site du Ministère de l'éducation nationale: [www.education.gouv.fr/siac/siac1](http://www.education.gouv.fr/siac/siac1) rubrique « guide concours » puis « informations concours ».

Enfin, chaque année, au mois de juin, paraît un numéro spécial du Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale relatif à l'organisation des concours de recrutement de professeurs des écoles pour la session de l'année suivante. Il fixe notamment les dates d'inscription (généralement de mi-septembre à fin octobre, sur internet) et de l'épreuve écrite d'admissibilité du premier concours interne (fin mars).

# Le premier concours interne de recrutement de professeurs des écoles

## I. Conditions d'accès au concours

- Etre instituteur titulaire et justifier au moins de trois années de service effectif en cette qualité au 1<sup>er</sup> septembre de l'année d'inscription au concours.
- Ou être maître contractuel ou agréé assimilé pour la rémunération aux instituteurs et justifier de trois années de services effectifs en cette qualité au 1<sup>er</sup> septembre de l'année d'inscription au concours.
- Le concours est départemental. Les candidats ont le libre choix du département mais ne peuvent concourir qu'au titre d'un seul département par session.
- Dans tous les cas, préalablement à toute inscription, il vous est recommandé de consulter les conditions requises sur le site : <http://www.education.gouv.fr/siac/siac1> à la rubrique « guide concours » puis « informations concours ».

## II. Epreuves

En application des réglementations régissant les concours de recrutement des personnels du premier degré, le fait de ne pas participer à une épreuve ou à une partie d'épreuve entraîne l'élimination du candidat.

### **ADMISSIBILITE**

Une épreuve écrite de culture personnelle et professionnelle

Durée de l'épreuve : 4 heures. Coefficient 1. Notée de 00 à 40.

### **ADMISSION**

1°) Une épreuve orale d'admission

Il s'agit d'une épreuve permettant au candidat de démontrer son aptitude à articuler ses connaissances, sa réflexion et son expérience professionnelle.

Préparation : 15 minutes. Durée de l'épreuve : 20 minutes (exposé : 10 minutes et entretien : 10 minutes). Coefficient 1. Notée de 00 à 40.

2°) Une épreuve facultative dite de « question ZEP »

Il s'agit d'une épreuve orale portant sur le développement social urbain et la politique des zones d'éducation prioritaires.

Durée de l'épreuve : 10 minutes. Pas de Préparation. Notée de 1 à 10. Seuls les points au dessus de 5/10 sont pris en compte.

## ACADEMIE DE PARIS

### PREMIER CONCOURS INTERNE DE PROFESSEURS DES ECOLES

#### Etats statistiques pour les sessions 2001 à 2005

### CONCOURS PUBLIC

SESSION	INSCRITS	PRESENTS AUX ECRITS	ADMISSIBLES	ADMIS: LISTE PRINCIPALE	Pourcentage ADMIS/PRESENTS
2001	232	207	132	76	36 %
2002	192	178	93	78	43 %
2003	154	133	96	75	56 %
2004	143	124	97	75	60 %
2005	93	80	71	65 (85 postes donc 20 postes non pourvus)	81 %

### CONCOURS PRIVE

SESSION	INSCRITS	PRESENTS AUX ECRITS	ADMISSIBLES	ADMIS: LISTE PRINCIPALE	Pourcentage ADMIS/PRESENTS
2001	28	26	16	14	53 %
2002	20	18	9	8	44 %
2003	20	15	7	4	26 %
2004	7	6	6	5 (13 postes donc 8 postes non pourvus)	83 %
2005	4	4	4	2 (18 postes donc 16 postes non pourvus)	50 %

**ACADEMIE DE PARIS PREMIER CONCOURS INTERNE DE PROFESSEURS DES ECOLES  
SESSION 2005 STATISTIQUES ET MOYENNES**

**CONCOURS PUBLIC**

Epreuves	Inscrits	Présents	Notes de 0 à 10	Notes > à 10 et < à 20	Notes de 20 à 40	Ecart des notes	Moyennes
Epreuve d'admissibilité							
Culture personnelle et professionnelle	93	80	3	32	45	8 à 34	20,44
Epreuve d'admission *							
Epreuve orale : exposé et entretien	71	71	1	18	52	8 à 38	24,08
Epreuve facultative :	Inscrits	Présents		Notes de 0 à < à 5	Notes de 5 à 10	Ecart des notes	Moyennes
Questions ZEP	22	21		11	10	0 à 7	5,02

\* Il s'agit des candidats déclarés admissibles aux épreuves d'admission.

**CONCOURS PRIVE**

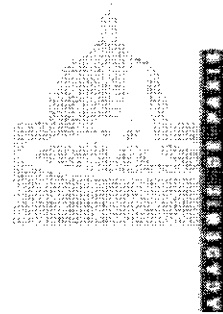
Epreuves	Inscrits	Présents	Notes de 0 à 10	Notes > à 10 et < à 20	Notes de 20 à 40	Ecart des notes	Moyennes
Epreuve d'admissibilité							
Culture personnelle et professionnelle	4	4	00	2	2	17 à 25	20
Epreuve d'admission *							
Epreuve orale : exposé et entretien	4	4	1	1	2	4 à 30	16,75
Epreuve facultative :	Inscrits	Présents		Notes de 0 à < à 5	Notes de 5 à 10	Ecart des notes	Moyennes
Questions ZEP	00						

\* Il s'agit des candidats déclarés admissibles aux épreuves d'admission.



la maison des examens  
N°1 de l'Édition Adéquation des Évalués & Évalués

ACADÉMIES DE CRÉTEIL  
PARIS-VERSAILLES



# Épreuve D'admissibilité

# **EPREUVE D'ADMISSIBILITE :**

## **CULTURE PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE**

### **REGLEMENTATION DE L'EPREUVE**

« Cette épreuve écrite permet au candidat de mettre en évidence l'étendue et la qualité de sa culture personnelle et professionnelle dans l'ensemble du champ de la polyvalence de l'enseignant des écoles.

Au cours d'une première partie de l'épreuve (notée sur 20), le candidat proposera, en quatre pages manuscrites maximum, une analyse et un commentaire de la documentation qui lui est soumise; quelques questions pourront accompagner le dossier afin de guider cette analyse et ce commentaire.

La seconde partie de l'épreuve sera également notée sur 20 (12 pour la programmation d'activité en classe, 8 pour le développement).

Le candidat indiquera le niveau du cursus primaire (maternelle ou élémentaire) auquel se situe la programmation d'activité et décrira celle-ci en quatre pages maximum (pouvant comporter tableaux et schémas).

Le candidat indiquera le moment de la progression où se situe la séquence qu'il choisira de développer, il en exposera les objectifs, le déroulement, les modalités d'évaluation etc.

L'épreuve est notée de 0 à 40. Durée de l'épreuve : 4 heures.»

### **CONSEILS GENERAUX**

Deux sujets complets sont distribués aux candidats, ils ne doivent en traiter qu'un seul.

Il est indispensable que les candidats apprennent à gérer leur temps.

S'agissant d'une épreuve écrite, le candidat est invité à soigner son écriture et son orthographe, à choisir les termes adéquats. Il doit avoir le souci de la qualité rédactionnelle : syntaxe exacte, orthographe correcte et présentation soignée.

La maîtrise de la langue est une compétence indispensable pour un professeur des écoles.

Une copie de concours ne peut ressembler, même de loin, à une ébauche de copie, voire à un brouillon. Les ratures, les passages illisibles, les phrases inachevées ou tronquées, les absences d'articulation logique entre les propositions et les abréviations sont à proscrire.

Concernant le commentaire, il convient d'éviter la paraphrase. Le commentaire doit être dense, concis, apporter réellement des informations par rapport au sujet traité et attester des compétences du candidat.

## CONSEILS SPECIFIQUES SUR LES SUJETS DE LA SESSION 2005

Les textes proposés aux candidats sont généralement bien compris.

Les copies les meilleures sont :

- celles dans lesquelles les candidats mettent en perspective les documents de manière à faire apparaître leur complémentarité.
- celles dans lesquelles les candidats se montrent capables d'avoir une ligne directrice, traduisant une bonne lecture des documents et des questions posées, avec des réponses qui font preuve d'esprit d'analyse.

Les points faibles portent :

### 1. Sur la forme

- beaucoup de copies comportent de nombreuses fautes d'orthographe y compris dans le sujet qui porte sur ce thème.
- une présentation qui manque de clarté et de lisibilité.

### 2. Sur le fond

- Un déséquilibre de l'analyse faite en privilégiant certains documents au détriment des autres (notamment programmes et documents d'accompagnement).
- Les notions de programmation et d'objectif sont perçues de manière floue par certains, et plus spécialement dans le sujet n°2.
- les compétences sont confondues avec les tâches et les séquences proposées dans la 2<sup>ème</sup> partie et semblent être exclusivement tirées de l'expérience des candidats et ne sont pas appliquées au sujet ni à la programmation.
- L'évaluation est le plus souvent absente et aucune suite n'est envisagée.

**VOUS DISPOSEREZ DE DEUX SUJETS N°1 ET N°2  
VOUS NE TRAITEREZ QUE L'UN DES DEUX**

*(L'usage de la calculatrice n'est pas autorisé).*

**SUJET N°1**

**PREMIERE PARTIE** (développement en quatre pages maximum) (20 points)

Vous analyserez et commenterez les textes qui composent le dossier ci-joint.

**DEUXIEME PARTIE** (développement en quatre pages maximum) (20 points)

1. Vous élaborerez dans un cycle que vous préciserez une programmation d'activités visant à l'appropriation de l'orthographe. (12 points)

2. Dans le cadre de cette programmation vous développerez une séquence de votre choix. (8 points)

**DOCUMENTS JOINTS :**

Document 1 :

Vers la construction progressive du savoir orthographe,  
André Angoujard in « Savoir orthographe » Hachette Éducation 1994.

Document 2 :

Ministère de l'Éducation nationale, les nouveaux programmes 2002.

A - Cycle des apprentissages fondamentaux.

B - Cycle des approfondissements.

PREMIER CONCOURS INTERNE DE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES		
Epreuve : ECRITE D'ADMISSIBILITE	GROUPEMENT A	
Session : 2005	Durée : 4 Heures	Page : 1/6

## Document n°1

### Vers la construction progressive du savoir orthographe

#### Déculpabiliser l'erreur

La conception interactive des rapports entre apprentissage de l'orthographe et production d'écrit donne une importance accrue à la définition des objectifs visés aux différents niveaux de l'école primaire et à l'élaboration des critères à partir desquels juger des acquisitions des élèves. L'expérience montre en effet que les maîtres doivent être parfaitement armés en ce domaine. C'est la condition nécessaire pour qu'ils puissent mener à bien un projet d'enseignement qui diffère des habitudes scolaires et qui, par là même, est souvent accueilli avec suspicion par la plupart des parents et par un certain nombre de collègues.

#### Un objectif à long terme

Il leur faut pouvoir expliquer que la maîtrise du savoir orthographe constitue un objectif à long terme, dont il serait vain d'espérer qu'il sera atteint à la fin de la scolarité primaire. Notre orthographe met en jeu des opérations si complexes que les élèves se trouvent confrontés à des difficultés face auxquelles ils sont, au moins en partie, démunis. Le nombre d'erreurs repérées dans un texte ne peut donc en aucun cas être pris comme seul indice, ni même comme indice privilégié, de leur niveau de compétence orthographique.

#### Une logique d'apprentissage différente

Enfonçons le clou : tout ce qu'on peut savoir aujourd'hui du fonctionnement spécifique de l'orthographe française, des processus de production orthographique et des modalités réelles d'acquisition par les élèves, oblige à envisager autrement les objectifs d'apprentissage et les critères à partir desquels juger qu'ils ont été atteints. Car c'est bien dans une logique d'apprentissage différente que l'on doit se situer. Elle se fonde sur une définition nouvelle de la compétence orthographique des élèves. En prenant comme indice privilégié le nombre d'erreurs dans un texte, c'est courir le risque d'être taxé de laxisme, voire d'incompétence, comme si une telle position entraînait automatiquement de moindres exigences vis-à-vis des élèves ainsi qu'une incapacité à évaluer précisément leurs progrès en fonction d'objectifs clairement définis.

Il est donc nécessaire de montrer qu'il n'en est rien, bien au contraire. C'est en fait avoir de la compétence orthographique visée une conception élargie et se donner des critères d'évaluation plus pertinents.

#### Une conception élargie de la compétence orthographique

Définir la compétence orthographique comme capacité à mettre progressivement en œuvre les différentes composantes du savoir orthographe, c'est en effet concevoir cette compétence comme aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture, et non plus seulement celles dont la production a pu être automatisée. Cela revient à exiger plus des élèves et du maître : des élèves, parce que inventer une forme graphique implique à l'évidence un effort intellectuel bien supérieur au seul rappel d'une forme disponible en mémoire ; du maître, parce que, confrontant ses élèves à une telle tâche, il se trouve dans l'obligation de leur en fournir la possibilité : une forme, même très importante, de savoir sur les principes constitutifs de notre orthographe.

C'est aussi inclure dans cette compétence l'ensemble des manifestations repérables de ce que nous avons appelé la vigilance orthographique : capacité à prendre en compte, dans le cadre général de la production d'écrit, mais sans jamais en faire un souci exclusif, les exigences de conformité à la norme. Cette prise en compte relève de comportements spécifiques au cours de chacune des deux étapes de la production d'écrit : la rédaction du premier jet (le brouillon) et la relecture, réécriture. C'est donc attendre des élèves qu'ils soient capables :

- de prendre conscience, dès le moment de la première réalisation graphique, des problèmes orthographiques auxquels leurs besoins d'écriture les confrontent.

- de revenir, dans le moment, décalé, de relecture, réécriture, sur ces difficultés, d'en déceler éventuellement de nouvelles et de leur chercher une solution, aussi bien à travers leurs savoirs qu'à travers la consultation des outils dont ils disposent.

## Document n°1 (suite)

### Des indices des progrès des élèves

Cette conception de la compétence orthographique implique que le maître détermine de nouveaux critères d'évaluation. L'impératif de cohérence nous a conduits à les élaborer en fonction de deux principes :

1. Ne pas juger les compétences orthographiques des élèves en référence à la norme.
2. Ne pas juger ces productions finales uniquement en référence à la norme.

Le premier principe est la conséquence logique de l'importance que nous accordons à la vigilance orthographique.

En effet, si son développement se manifeste bien sûr par la production d'un nombre de plus en plus élevé de formes graphiques correctes, ce progrès quantitatif n'en constitue cependant pas le seul indice, ni même le plus déterminant. La vigilance orthographique, c'est d'abord avoir des doutes pertinents et savoir mettre en œuvre une stratégie adaptée aux difficultés repérées, ce n'est pas nécessairement être capable, du moins dans les premières années de l'école primaire, de trouver à tout coup la bonne solution. C'est pourquoi évaluer les progrès des élèves en ce domaine exige que l'on traite d'autres indices : l'ensemble des manifestations repérables du travail de réflexion orthographique auquel les élèves se livrent au cours de la production d'écrit.

Ces manifestations peuvent emprunter la voie de la verbalisation : questions posées au maître ou à d'autres élèves dans le cas d'une production en groupe. Mais elles prennent plus généralement la forme de traces graphiques : soulignements, ratures, essais de plusieurs écritures pour un même mot, qui font du brouillon des élèves un document essentiel. On notera enfin que la production de ces traces graphiques s'accompagne de plus en plus souvent, au fil des années, de la consultation d'outils de référence : dictionnaire ou documents élaborés par la classe. L'observation de ce type de comportements fournit donc un dernier indice des progrès des élèves dans l'exercice de la vigilance orthographique.

Ces différents indices présentent l'avantage d'offrir aux maîtres une image à la fois plus complète et plus valorisante de leur enseignement. Ils donnent à voir une avancée continue des élèves dans leur maîtrise du savoir orthographe, qu'une attention exclusive aux erreurs résiduelles masque bien souvent. Et leur traitement permet de prendre la mesure la plus juste des effets positifs du mode d'approche de l'orthographe proposé dans ce dossier.

L'évaluation de la compétence orthographique des élèves passe aussi par l'examen de leurs productions finales. Notre second principe porte sur cet aspect et il est la conséquence logique des analyses linguistiques auxquelles nous nous référons. Elles montrent, on l'a vu, que notre orthographe constitue un plurisystème dont la cohérence ne doit pas être occultée par une attention exclusivement centrée sur ses manifestations normatives. Juger du niveau de compétence orthographique d'élèves de l'école primaire, dans une perspective strictement normative, c'est, malgré les apparences de rigueur, en rester à la surface des choses. Et c'est, là encore, courir le risque d'être perpétuellement déçu : parce qu'on attend trop et trop vite des élèves et parce qu'on ne sait pas voir dans certaines de leurs erreurs l'indice d'un réel savoir sur le plurisystème.

Il faut donc porter un autre regard sur ces erreurs, les examiner en profondeur dans le but de découvrir où les élèves sont parvenus dans leur appropriation des différents principes qui structurent notre orthographe. Cela revient en fait à agir en cohérence avec les objectifs de construction de savoirs que nous nous sommes fixés.

### Sérier les erreurs

On peut faire un tri parmi les erreurs. Celui-ci peut être opéré selon deux critères : leur récurrence et le degré de connaissance orthographique que ces erreurs manifestent.

André Angoujard  
Dans « Savoir orthographe »  
Hachette Éducation 1994.

## Document n°2

Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?  
Les nouveaux programmes (2002).  
A – Cycle des apprentissages fondamentaux :

### Problèmes de l'orthographe

L'objectif du cycle des apprentissages fondamentaux est de conduire tous les élèves à une orthographe phonétique sûre, à la capacité de marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans toutes les situations régulières, au contrôle des accords de genre et de nombre dans le groupe nominal (dans la proximité du déterminant). La forme orthographique des mots les plus fréquents, mêmes irréguliers, doit être aussi acquise (c'est particulièrement le cas des mots outils). Ces compétences sont relativement différentes et supposent des situations d'apprentissage spécifiques (la dictée ne peut tout régler). En ce qui concerne l'orthographe lexicale, il faut distinguer nettement la capacité de copier sans faute un mot (c'est-à-dire d'aller le chercher dans un répertoire pour le réutiliser) et la capacité d'écrire sans aide un mot dont on n'est pas encore sûr d'avoir tout à fait fixé la forme orthographique. En situation de production de texte, il est décisif que l'élève puisse choisir entre les deux procédures et s'appuyer soit sur ses acquis définitifs, soit sur un répertoire. Il faut, en quelque sorte, le conduire à avoir une conscience claire de ce qu'il ne sait pas. Il est tout aussi important qu'il se pose des « problèmes d'orthographe » et qu'il réfléchisse à haute voix sur la manière dont on peut orthographier un mot. Les interactions de l'enseignant sont, dans ce cas, importantes. Elles doivent exiger la rigueur dans l'analyse phonologique du mot et permettre à l'élève de constituer ses premiers repères et ses premières règles de choix entre les différentes écritures possibles d'un même son. Le travail effectué sur la construction du lexique (dérivations) doit être réutilisé dès les premiers exercices d'écriture (par exemple, pour retrouver les lettres muettes).

En ce qui concerne l'orthographe dite grammaticale, la difficulté réside moins dans la mémorisation des règles que dans la sollicitation de l'attention. Il est important que l'élève découvre rapidement que l'apparition d'un mot comme « les » ou « des » dans l'énoncé doit immédiatement conduire à un examen attentif des mots qui le suivent. Les différents signaux susceptibles de déclencher des accords doivent être repérés, faire l'objet d'affichages spécifiques dans la classe et sans cesse révisés. Dans le groupe nominal, les élèves ont en général, en fin de cycle 2, la capacité de marquer l'accord sur le premier mot qui suit le déterminant pluriel. Ils le font plus difficilement sur le second. L'accord du verbe avec le sujet devient très difficile lorsqu'on ne l'entend pas comme dans les verbes du premier groupe. Ces compétences orthographiques ne s'acquièrent véritablement que lorsqu'elles s'automatisent. C'est dans cette perspective qu'il faut les travailler.

La révision orthographique des textes reste très difficile pour les élèves du cycle 2. On peut toutefois les introduire à cette pratique très importante en repérant d'abord les points du texte sur lesquels il y a eu des erreurs et en les amenant à évoquer à haute voix et à discuter les solutions possibles.

D'une manière générale, on choisira de ne pas travailler les problèmes d'orthographe au moment où l'effort de l'enfant se concentre sur l'activité rédactionnelle proprement dite. On peut, par contre, soutenir l'attention orthographique dans l'écriture spontanée lorsque l'effort de conception et de mise en mots est moins grand (légende d'un dessin, texte très court, copie différée...).

Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?  
Les nouveaux programmes (2002).  
B – Cycle des approfondissements :

## **OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE FRANÇAISE (GRAMMAIRE, CONJUGAISON, ORTHOGRAPHE, VOCABULAIRE)**

### **OBJECTIFS**

L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe.

Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concerné). Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques. La familiarisation acquise avec les structures de la langue permet aussi de résoudre certains problèmes de compréhension face à des textes plus complexes.

Pour faciliter cette observation, quelques techniques d'exploration du langage doivent être régulièrement utilisées :

- classer (des textes, des phrases, des mots, des graphies) en justifiant les classements réalisés par des indices précis,
- manipuler des unités linguistiques (mots, phrases, textes), c'est-à-dire savoir effectuer certaines opérations de déplacement, remplacement, expansion, réduction, d'où apparaîtront des ressemblances et différences entre les objets étudiés.

## **OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE FRANÇAISE (GRAMMAIRE, CONJUGAISON, ORTHOGRAPHE, VOCABULAIRE)**

### **COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE**

#### *Être capable de :*

- effectuer des manipulations dans un texte écrit (déplacement, remplacement, expansion, réduction),
- identifier les verbes dans une phrase,
- manipuler les différents types de compléments des verbes les plus fréquents,
- identifier les noms dans une phrase,
- manipuler les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis),
- manipuler les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, relatives, compléments du nom),
- trouver le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel présent et le présent du subjonctif des verbes réguliers (à partir des règles d'engendrement),
- marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières),
- repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal,
- utiliser un dictionnaire pour retrouver la définition d'un mot dans un emploi déterminé.

#### *Avoir compris et retenu :*

- qu'un texte est structuré,
- que les constituants d'une phrase ne sont pas seulement juxtaposés mais sont liés par de nombreuses relations (avec le verbe, autour du nom),
- que la plupart des mots, dans des contextes différents, ont des significations différentes,
- qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire.

**VOUS DISPOSEREZ DE DEUX SUJETS N°1 ET N°2  
VOUS NE TRAITEREZ QUE L'UN DES DEUX**

*(L'usage de la calculatrice n'est pas autorisé).*

**SUJET N°2**

**PREMIERE PARTIE** (développement en quatre pages maximum) (20 points)

Vous procéderez à l'analyse et au commentaire des documents qui composent le dossier ci-joint afin de montrer quelle est la place de « la situation problème » dans l'enseignement des mathématiques à l'école primaire aujourd'hui.

**DEUXIEME PARTIE** (développement en quatre pages maximum) (20 points)

1. En vous appuyant sur la première partie de l'épreuve, vous établirez une programmation d'activités en classe, dans le domaine des mathématiques en précisant le cycle et le niveau auquel vous vous adressez. (12 points)
2. Dans le cadre de cette programmation, vous présenterez une séance de votre choix que vous développerez avec précision en vous attachant à exposer ses objectifs, son déroulement et ses modalités d'évaluation. (8 points)

**DOCUMENTS JOINTS :**

Document 1 :

Extrait de «Faire vivre de véritables situations-problèmes», Gérard de Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, Hachette Education, 2001.

Document 2 :

«L'apprentissage de l'abstraction», Britt-Mari Barth, Retz, 1987.

Document 3 :

Fiche 41 extraite de «Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes» (Construction - Confrontation - Validation ), Alain Descaves, Hachette Education, 1992.

Document 4 :

Les nouveaux programmes de l'école primaire Mathématiques Document d'accompagnement Les problèmes pour chercher – 2002.

PREMIER CONCOURS INTERNE DE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ECOLES		
Epreuve : ECRITE D'ADMISSIBILITE		GROUPEMENT A
Session : 2005	Durée : 4 Heures	Page : 1/6

## Document n°1

**Dans le domaine scolaire, la majorité des problèmes de mathématiques ... ne sont pas des problèmes !**

**Commençons par ne pas confondre problème et exercice !**

Exemple en mathématiques : « *Denis, Vincent, Adrien et Delphine se partagent équitablement 16 bonbons. Combien en auront-ils chacun ?* »

Pour nous, une activité qui ne consiste qu'en l'application d'un modèle de résolution (opération, théorème, règle), c'est-à-dire d'une **procédure toute faite**, ne constitue pas un véritable problème mais **un simple exercice**. En effet, est-ce que l'activité intellectuelle déployée par les élèves dans ce type d'activités est véritablement d'essence mathématique ? Dans cette discipline, le plus important n'est-il pas d'entrer dans une démarche d'**invention d'une procédure de résolution** plutôt que d'aboutir à une bonne réponse, souvent stéréotypée, qui n'a pour but que de faire appliquer un théorème ou une formule ?

De plus, quand l'élève est placé devant une application ponctuelle, on appelle cela une question : suffirait-il qu'il y en ait plusieurs qui se succèdent, pour en faire un problème ?

Résoudre **un problème**, ce n'est donc pas appliquer mais entrer dans **une dynamique de recherche** ; c'est **inventer une stratégie**. Cela remet en cause bon nombre de « problèmes » soumis aux élèves de tous niveaux, en particulier en mathématiques mais aussi dans les matières scientifiques !

C'est à partir de nos inventions que nous allons apprendre, que nous allons construire nos savoirs. « *Comprendre, c'est inventer* » disait Piaget. Cela ne signifie pas qu'il faut comprendre pour inventer, comme on le croit souvent, mais au contraire qu'il s'agit **d'inventer pour comprendre** ! [...]

### **Il y a loin entre exercice et problème !**

**Un problème se définit** moins par la tâche à effectuer que **par la situation dans laquelle l'apprenant est placé**. Il en est de même pour le cheminement suivi et le but à atteindre : résoudre un problème, ce n'est pas trouver une réponse, c'est mettre au point une stratégie, c'est concevoir et mener une **démarche de recherche**. [...]

Nous savons bien que, quand les élèves font des exercices et les réussissent, cela ne signifie pas que le lendemain ils utiliseront la règle « apprise » au moment où ils en auront besoin ! Une phase de décortilage, d'appropriation à travers une activité de recherche est souvent indispensable. Les exercices viendront après, pour s'exercer à faire fonctionner la connaissance que l'on a commencé à construire. Ils auront un statut d'exercice d'application ou d'entraînement permettant de consolider un savoir.

Extrait de «Faire vivre de véritables situations-problèmes», Gérard de Vecchi,  
Nicole Carmona-Magnaldi, Hachette Education, 2001.

## Document n°2

Avant d'arriver à l'école, dans les activités dont il avait l'initiative, l'enfant n'avait pas besoin d'être guidé dans sa démarche ; celle-ci était implicite et il était poussé en avant par l'envie de réaliser son intention.

Que se passe-t-il quand il arrive à l'école ? Pour la première fois on lui demande d'apprendre des notions abstraites, sans lien avec sa « vie réelle ». Il se trouve devant un problème nouveau, détaché de son expérience : la situation ne ressemble pas à celle de ses jeux et il ne va pas mettre en œuvre, de façon spontanée, sa « stratégie habituelle ». Il ne pourra pas non plus la mobiliser volontairement, car il n'a jamais été conscient d'en avoir une.

Pour aborder la nouvelle problématique, il aurait d'abord besoin d'en réaliser l'existence. Ensuite, il aurait besoin de quelqu'un pour l'aider à dégager une « méthode de pensée » et pour lui montrer que cette méthode-là il la « connaît » déjà pour l'avoir utilisée dans ses jeux. De cette façon, l'élève deviendrait conscient - avec le temps - de ses stratégies mentales et apprendrait à *mobiliser volontairement ses « outils intellectuels »* devant une tâche donnée. Le vrai problème de tout apprentissage se situe là. Pour nous tous. C'est une capacité de transfert.

Devant l'incapacité de l'élève à agir, l'enseignant en déduit plutôt que la tâche est trop compliquée, que l'enfant « ne réfléchit pas » ou qu'il n'est pas « du niveau », mais est-ce que le problème n'est pas plutôt que nous, les enseignants, ne comprenons pas la *nature des difficultés* que l'élève éprouve et quel type d'aide nous pourrions lui apporter ?

Piaget a dit que ce ne sont pas les matières qu'on leur enseigne que les élèves ne comprennent pas, mais les leçons qu'on leur donne. Je suis convaincue que nous « pourrions mieux faire » et je formule l'hypothèse suivante : l'enseignant peut aider les élèves à mobiliser leurs capacités intellectuelles à condition qu'il sache les repérer, qu'il y ajuste sa pédagogie et qu'il rende les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de construire leur savoir. [...]

Le rôle de l'enseignant est donc d'abord d'assister l'élève dans la construction de son savoir, tâche que personne ne peut exécuter à sa place. Cette assistance consisterait à analyser avec lui le savoir à acquérir et les opérations mentales mises en œuvre. Ayant appris ce qui est généralisable, l'élève pourrait à l'avenir agir de façon plus autonome dans toute situation d'apprentissage.

Mais où sont passés la motivation, l'intérêt, les relations positives entre les enseignants et l'enseigné ? Les facteurs affectifs restent primordiaux, leur importance est immense. Ils n'ont pas été négligés, loin de là ; mais, dans cette optique, ils ne sont plus les seules conditions de l'apprentissage et peuvent en être la conséquence.

«L'apprentissage de l'abstraction», Britt-Mari Barth, Retz, 1987.