



Liberté - Égalité - Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

académie
Lyon

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

RAPPORT DU PRESIDENT DE JURY

CONCOURS EXTERNE PUBLIC CONCOURS EXTERNE PRIVE 3^{ème} CONCOURS EXTERNE PUBLIC DE PROFESSEURS DES ECOLES

SESSION 2007

STATISTIQUES

SESSION 2007

CONCOURS	INSCRITS	PRESENTS	ADMISSIBLES	ADMIS SUR LISTE PRINCIPALE	INSCRIT SUR LISTE COMPLEMENTAIRE
EXTERNE PUBLIC	3742	2199	1068	431	306
EXTERNE PRIVE	517	308	125	82	6
3 ^{ème} CONCOURS EXTERNE PUBLIC	512	258	57	29	12

RAPPORT DU PRESIDENT DU JURY

Un rapport de jury est d'abord fait pour éclairer et aider les futurs candidats et ceux qui les forment à préparer les épreuves dans les meilleures conditions. Les uns et les autres trouveront dans les pages qui suivent les rapports détaillés de chaque président de jury pour chacune des épreuves. Ce sont des indications particulièrement précieuses dont on ne saurait trop recommander une lecture très attentive.

Ici, dans cette introduction, il s'agira tout simplement de rappeler les indications d'ensemble et les conseils généraux que tout candidat se doit d'avoir bien présents à l'esprit. On répétera donc, comme chaque année, un premier conseil élémentaire : la lecture de ce rapport doit permettre à chacun de se faire une idée précise de la nature et des exigences de chaque épreuve et c'est dans cet esprit qu'il convient de la conduire. Lisez donc attentivement les informations et les indications réunies dans ce rapport du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) 2007. Vous y trouverez signalées, pour chacune des épreuves du concours, à la fois les particularités de l'épreuve (dans son contenu et ses exigences), les principales difficultés qu'ont rencontré les candidats, les bons conseils sur la meilleure façon de se préparer.

Il faut aussi savoir que le CRPE est et demeure un concours éminemment sélectif et qu'il convient de s'y préparer en conséquence. Une préparation trop insuffisante est aussitôt repérée par les examinateurs et la sanction est sévère. On ne peut présenter ce concours « en amateur ». Nul ne peut espérer réussir sans s'y être résolument et méthodiquement préparé.

Il faut donc résolument préparer toutes les épreuves. Pas d'impasse, bien sûr, et surtout une claire vision de la totalité, un engagement dans la totalité du parcours. Deux séries d'épreuves le jalonnent. Cette année encore, les résultats montrent comment la réussite dans chacune des épreuves de chaque série est encore la meilleure façon de mettre toutes les chances de son côté. Le concours est à l'image de la polyvalence exigée du professeur des écoles.

Cette polyvalence est engagée dans toutes les épreuves, en mathématiques et en français comme ailleurs. Comme on le lira cette année encore dans le rapport de l'épreuve de français, mais aussi dans celui de mathématiques, la qualité orthographique et rédactionnelle des textes produits constitue un critère décisif pour la réussite globale. Les coefficients importants affectés à ces deux épreuves disent assez qu'elles requièrent des compétences qui sont au cœur du métier de professeur des écoles et de sa polyvalence.

En mathématiques, on insistera à nouveau avec le jury sur la maîtrise des connaissances. Beaucoup de candidats échouent faute de la maîtrise scientifique sans laquelle la réflexion et l'imagination pédagogiques ne peuvent opérer. D'une façon générale, un bon équilibre, une bonne liaison entre les savoirs et les compétences disciplinaires, d'un côté, et la réflexion pédagogique, de l'autre, sont toujours nécessaires. C'est ainsi que l'épreuve de synthèse, si elle réclame une grande clarté d'esprit, ne se réduit pas à la maîtrise d'une technique, mais exige aussi de l'à propos pédagogique.

Ces mêmes qualités et compétences sont également exigées dans la seconde série d'épreuves. Prise comme un tout, cette seconde série est faite pour apprécier à la fois la capacité du candidat à la réflexion éducative (épreuve d'entretien) et la diversité des aptitudes dont il doit faire preuve pour assumer la polyvalence du professeur des écoles : épreuves d'histoire géographie, de sciences expérimentales et technologie, de musique et d'arts visuels, d'EPS, de langues, de littérature de jeunesse. La liste on le voit est longue. On ne peut que conseiller aux futurs candidats, selon les choix qu'ils auront arrêtés, mais aussi de façon générale afin de bien s'imprégner des exigences de la polyvalence, de lire très attentivement les rapports établis pour chacune de ces disciplines. Dans ces

épreuves s'affirme certes une spécialité, mais elle ne doit pas conduire à perdre de vue l'idée de l'éducation comme un tout.

L'épreuve d'entretien préprofessionnel, en raison de son coefficient et de l'existence d'une note éliminatoire, revêt une grande importance. On lira donc la partie qui la concerne avec une attention redoublée. Là aussi, là tout particulièrement, l'idée de l'éducation comme un tout doit guider le candidat. Il ne s'agit pas pour lui de s'enfermer dans un exposé spécialisé, de faire état de ses savoirs dans tel ou tel domaine de la didactique ou bien des sciences humaines (psychologie, sociologie...), en oubliant la problématique éducative à partir de laquelle il est légitime de les mobiliser. Rappelons donc une fois encore que cette épreuve est fondamentalement une épreuve de réflexion, de réflexion éducative et pédagogique, portant sur des problèmes relatifs à l'éducation, l'enseignement et l'école. Si elle se déroule en deux parties, à la partie « généraliste » s'ajoutant une partie « spécialisée », portant, au choix du candidat, soit sur les arts visuels, soit sur la musique, soit sur la littérature de jeunesse, cette épreuve n'en forme pas moins un tout et doit être préparée comme tel. C'est pourquoi le jury lui-même, quoique composé de trois personnes réunissant les compétences nécessaires à l'évaluation, forme néanmoins un tout et arrête une notation unique. Cette procédure peut surprendre des candidats que les études ont habitué aux cloisonnements disciplinaires. Ils doivent comprendre qu'elle est menée dans l'esprit de la polyvalence nécessaire au métier auquel ils aspirent.

Alain KERLAN
Professeur des Universités
Président du jury CRPE

EPREUVE DE FRANÇAIS CRPE 2007

L'année 2007 a vu un nombre de candidats légèrement inférieur à celui de l'année précédente, soit 2186 présents. La moyenne générale, 8,63, est légèrement supérieure ; près de 40% de candidats se sont bien préparés, puisqu'ils obtiennent une note supérieure à 10. Le sujet proposé cette année ne posait pas de problème spécifique pour les candidats sérieux.

On le sait, il vaut mieux éviter de prétendre à exercer le métier de professeur des écoles sans une bonne capacité à écrire de façon lisible et avec une correction orthographique minimum. La qualité orthographique dans la rédaction constitue toujours, pour les épreuves écrites, un critère décisif pour la réussite globale. À la demande des membres du jury, l'exigence orthographique a donc été renforcée, dans la limite des trois points impartis. Il ne faut pas penser pouvoir contourner cette exigence : par simple effet arithmétique, la plupart des candidats qui ont perdu les trois points pour l'orthographe ont fini par obtenir une note éliminatoire.

Les quatre heures dévolues à l'épreuve de français sont très courtes. Il faut que le candidat veille à bien gérer le temps qui lui est imparti. Il ne doit négliger aucun des exercices. L'expérience montre qu'une impasse sur telle ou telle question a entraîné la perte de points précieux et a souvent conduit à une note éliminatoire. Le report de la synthèse en fin d'épreuve n'est pas une bonne stratégie : combien de fois les correcteurs ont eu l'occasion de déplorer le mauvais résultat voire l'élimination de copies moyennes à cause d'une synthèse inexistante ou écourtée.

Le candidat doit avoir lu toutes les modalités fixées par le B.O. sur la nature et le règlement des épreuves, afin de s'y conformer exactement. Il est rappelé notamment que tout signe distinctif mis sur la copie conduit à l'élimination. La simple présence de ce qui peut être lu comme les initiales du nom, le moindre signe de reconnaissance entraîne l'élimination de la copie. L'usage d'encre de couleurs vives (rouge, vert etc...) est absolument proscrit.

Comme l'année dernière, le sujet donné était un sujet national appliqué à un groupe d'académies. Afin de respecter l'harmonisation nécessaire entre ces académies, la commission a veillé à suivre les indications données par la commission nationale du sujet.

La synthèse est un exercice difficile. Les candidats doivent montrer, à travers les quelques pages demandées, qu'ils savent assimiler de façon synthétique une série de documents didactiques complexes dans leur contenu et plus ou moins contradictoires entre eux, afin d'exposer une problématique didactique – proposée maintenant par le sujet – qui prenne en compte les éléments principaux de leur contenu. La longueur est fixée à « environ » trois pages manuscrites, ce qui est très court. Il faut donc s'en tenir à l'essentiel, tout en ne laissant de côté rien d'important.

La qualité rédactionnelle, la clarté et la richesse de l'expression ont une importance non négligeable dans l'évaluation de cette épreuve. Il reste que le contenu exposé est d'abord ce qui compte dans la réussite de la synthèse. Il montre la capacité du candidat à intégrer, dialectiquement, l'ensemble des textes tout au long de la rédaction, sans jamais traiter successivement chaque document, partie par partie. Ce compte-rendu synthétique doit mettre en évidence une problématique précise et concrète, en lien avec les programmes officiels et les pratiques pédagogiques dans les classes.

Nous rappellerons ici qu'une des tâches essentielles de la préparation du concours réside dans une étude approfondie des derniers programmes et instructions pour l'école primaire avec le souci de bien identifier les exigences précises selon les niveaux. Toute ignorance à ce propos a été systématiquement sanctionnée.

Le dossier permettait de réfléchir sur les conditions d'un enseignement efficace de l'orthographe.

Quatre textes étaient proposés qui posaient le problème du rôle de la démarche métalinguistique et de la parole pour contourner certains blocages dans l'apprentissage de l'orthographe provoqués par de fausses représentations sur l'écrit, qui ne sont pas sans origine sociale. Il faut arriver à casser le rapport normatif à la langue, vécu en termes d'interdits, qui paralyse de nombreux enfants. Il reste que certaines démarches de structuration ne vont pas sans présenter, elles aussi, leurs écueils.

Le candidat pouvait commencer par montrer comment les textes analysaient les différentes conditions de la réussite en orthographe, en partant de la compréhension du fonctionnement du système linguistique pour finir sur la conquête de la « littéracie », condition pour s'approprier la culture de l'écrit qui est aussi celle du savoir. Par rapport à ces conditions, un certain nombre d'obstacles doivent être pris en compte. Les représentations sociales dominantes instaurent un rapport normatif à la langue, un rapport formaliste et prescriptif à l'orthographe. De ce fait, les élèves développent des représentations qui font obstacles à leur capacité à bien écrire. Il faut donc organiser un enseignement de l'orthographe qui rompe avec la pratique d'exercices mécaniques lié à un « tout répressif » qui ne sert à rien. Celui-ci passe donc par une démarche métacognitive de prise de conscience du système linguistique, du fonctionnement de l'écrit, en imaginant les situations qui permettent de mettre en mots les difficultés, de corriger les représentations erronées dans une interaction active entre réflexion et acquisition des savoir-faire.

L'épreuve proposait une question de grammaire appliquée à des discours oraux. Le candidat devait montrer sa capacité à identifier les notions grammaticales : le thème proposé était les pronoms personnels qu'il fallait relever et classer selon leur fonctions syntaxiques. Il fallait bien sûr un relevé complet et une identification claire des fonctions. Le jury s'est employé à éviter toute position dogmatique : toutes les terminologies ont été admises, pour peu qu'elles soient cohérentes. Par contre il était inadmissible que des candidats prétendent censurer certains emplois des enfants dans ces prestations orales. Il fallait éviter en particulier de tomber dans cet écueil en répondant à la deuxième question qui devaient conduire à analyser les phénomènes de remplacements et d'anaphores pronominales.

Les questions complémentaires concernaient une démarche de structuration en cycle 3 fondée sur le contenu d'un manuel et deux courtes transcriptions d'un moment de dialogue correspondant à la mise en œuvre de la démarche proposée. Pour les candidats informés des problématiques didactiques, les questions n'étaient pas difficiles, surtout s'ils se sont appuyés sur le contenu des textes proposés pour la synthèse, qui offraient des analyses utiles. Par contre, il fallait éviter l'écueil de la leçon récitée qui, de façon artificielle, applique à la situation proposée des connaissances apprises, sans arriver à saisir concrètement la difficulté propre du problème posé.

La première question sur les objectifs de la séquence pouvait conduire à une telle dérive dans la mesure où certains candidats bien préparés pouvaient avoir en tête toute une série de formules. Mais rappelons que le professeur des écoles doit savoir hiérarchiser ses finalités afin de se donner, pour chaque séquence, un ou deux buts principaux, sans ignorer que l'activité proposée entraînera aussi d'autres apprentissages. Dans le cas de l'activité proposée, c'est bien l'adoption d'une distance métalinguistique par rapport aux erreurs d'orthographe qui était en cause. Le jury a évité, dans son évaluation, toute position dogmatique et a accepté certaines propositions originales mais pertinentes.

La deuxième question concernait le positionnement pédagogique de l'enseignant par l'analyse de ce qu'il cherchait à faire, à travers ses interventions. Il fallait entrer dans le détail, sans chercher nécessairement à critiquer le collègue. En effet les dialogues courts proposés conduisent d'abord à observer combien par ses interventions et ses reformulations l'enseignant cherchait à faire progresser l'ensemble du groupe tout en mettant en vedette les propositions individuelles.

Dans leur réponse à la dernière question, les candidats devaient, bien sûr, montrer leur connaissance des programmes et instructions, tout en sachant reprendre le contenu des textes proposés pour la

synthèse. Le concept central était celui de « l'observation réfléchie de la langue » avec tout ce qu'elle suppose comme apprentissages. Il ne fallait pas négliger certaines compétences autres travaillées aussi dans l'activité : la capacité à parler, à participer à un travail collectif en écoutant, à argumenter pour défendre et clarifier un point de vue. Enfin il fallait observer que la démarche s'inscrivait dans les objectifs analysés par les quatre textes de la synthèse. Ils posaient, en particulier, la nécessité de dédramatiser l'erreur en la posant comme objet de réflexion ; ils pointaient aussi que la démarche pouvait conduire à un certain nombre d'impasses, si elle était appliquée trop formellement : c'est par sa détermination et en prenant le temps nécessaire que l'enseignant peut espérer intégrer tous les élèves dans ce positionnement distancié qui leur permet d'échapper à certaines représentations paralysantes sur l'écrit, tout en prenant en compte ses contraintes.

Pierre Sadoulet
Maître de conférences
Président de la commission de français.

Session 2007

FRA-07-PG3

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

**Jeudi 3 mai 2007 - de 13h 00 à 17h 00
Première épreuve d'admissibilité**

FRANÇAIS

**Durée : 4 heures
Coefficient : 3
Note éliminatoire 5/20**

Rappel de la notation :

- synthèse **8 points**
- thème ayant trait à la grammaire **4 points**
- question complémentaire sur une mise en situation d'enseignement **8 points**

Il est tenu compte, à hauteur de **trois points** maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

Ce sujet contient 10 pages, numérotées de 1/10 à 10/10 Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

L'usage de la calculatrice est interdit.

N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, ne comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine etc.

Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.

Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur, signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

SYNTHESE (8 points)

Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages qui rendra compte des textes n° 1 à 4, en définissant les conditions d'un enseignement efficace de l'orthographe.

GRAMMAIRE (4 points)

Les questions portent sur l'**extrait 1 du document B**.

1. Vous relèverez et classerez les pronoms personnels selon leur fonction. *(2 points)*
2. Dans les énoncés 12, 16 et 21, vous commenterez les emplois des pronoms personnels que vous aurez relevés. *(2 points)*

QUESTION COMPLEMENTAIRE (8 points)

1. Le document A propose une démarche pour mettre en œuvre un classement d'erreurs au cycle 3. Vous en définirez les objectifs. *(2 points)*
2. En vous appuyant sur les documents A et B, vous caractériserez le rôle de l'enseignant dans la conduite du classement collectif. *(2 points)*
3. Vous évalueriez la conformité de cette situation d'orthographe aux programmes actuels et sa pertinence par rapport aux arguments avancés dans les textes n° 1 à 4 du dossier de synthèse. *(4 points)*

CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

- Texte 1** Cogis, D., « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, Revue *LIDIL*, n°27, pp.112 - 113, juillet 2003.
- Texte 2** Cellier, M., « Dire l'orthographe : quelques dispositifs », *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, pp. 311 - 312, Vargas, C. (dir.), P.U.P., 2004.
- Texte 3** Pellat, J-C., et Teste, G., « Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles », *Acquisition et enseignement de la morphographie*, Revue *LIDIL*, n°30, pp. 89 - 90, décembre 2004.
- Texte 4** Sautot, J-P., « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe », Revue *Repères*, n°26/27, pp. 104 - 105, 2002-2003.

Les documents proviennent de :

- Document A** « Les classements d'erreurs », *Orthographe au quotidien Cycle 3*, Haas, G., CRDP Bourgogne, 2004.
- Document B** Transcription d'un moment de débat collectif sur un classement d'erreurs (classe de CM1, juin 2003. El 1, 2, 3 ... : élèves non identifiés, M : enseignant). Document non publié.

TEXTE 1 :

COGIS, D., « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, Revue *LIDIL*, n°27, pp. 112 - 113, juillet 2003.

Le rôle de l'école

On sait aujourd'hui que les erreurs orthographiques s'inscrivent dans de véritables systèmes d'explication des phénomènes linguistiques élaborés par les élèves. Ces systèmes évoluent normalement dans le temps vers des conceptions plus pertinentes (Brissaud et Sandon, 1999 ; Brissaud et Cogis, 2002). Mais, faute d'être suffisamment travaillées, ces conceptions peuvent aussi se figer jusqu'à devenir les signes d'un développement problématique.

On sait aussi que l'orthographe focalise toujours la perception de l'écriture par les élèves (Nony, 1998 ; Lahanier-Reuter et Reuter, 2002) et que l'échec scolaire des élèves des milieux populaires est en partie lié au rapport au langage écrit qu'ils construisent (Lahire, 1993). En conséquence, si le rapport à l'écrit est pour partie dépendant de l'image que l'école renvoie, image souvent mauvaise en raison de l'orthographe, et ce alors que sont méconnues l'activité métalinguistique des élèves et la raison de leurs erreurs orthographiques, la spirale négative ne peut que s'accroître.

Il incombe donc à l'école de développer d'abord des attitudes positives à l'égard de la réflexion métagraphique des élèves pour éviter que certains ne se détournent d'un écrit qui leur renvoie toujours une image très dévalorisante. Il est ensuite urgent de mettre en place des situations didactiques qui permettent à la fois de travailler l'orthographe comme système linguistique et comme composante de l'activité langagière, tout en les amenant à modifier leurs conceptions dans des situations d'interaction (Vygotski, 1934 ; Cogis et Ros-Dupont, 2003).

En effet la correction des fautes par le rappel des règles, l'optique morphosyntaxique des exercices phrastiques dans lesquels *Je* reste le plus souvent une coquille vide, tandis que les accords sollicités laissent peu de place à l'initiative cognitive des élèves au profit d'une exécution mécanique, sont de trop faibles moyens pour faire évoluer leurs représentations et les amener à comprendre les problèmes qu'ils ne rencontrent que dans une pratique de l'écrit. La mise à l'écart du sens, du symbolique, au profit du formel, renforce les obstacles que les élèves doivent franchir seuls pour atteindre un niveau de littéracie¹ satisfaisant. Un véritable étayage de la pensée créatrice des élèves dans ce domaine conjointement à une réflexion sur les situations discursives se révèle indispensable.

C'est donc bien en intégrant la question de l'orthographe que la notion de littéracie peut se révéler pertinente pour penser le rapport au savoir dans toutes ses dimensions, cognitive bien sûr mais aussi psychologique et sociale.

¹ Traduction du terme anglais *literacy*, ce néologisme désigne l'apprentissage de l'écrit.

TEXTE 2 :

Cellier, M., « Dire l'orthographe : quelques dispositifs », *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, pp. 311 - 312, Vargas, C. (dir.), P.U.P., 2004.

L'écrit en général nécessite un enseignement mais l'acquisition de l'orthographe passe en particulier et de façon obligatoire par une instruction explicite. « Elle exige un enseignement et corrélativement un apprentissage », disent M. Fayol et J-P. Jaffré².

On sait à quel point il serait vain de concevoir encore l'enseignement de l'orthographe comme un message unilatéral déversé de l'expert vers le débutant, comme un inventaire de règles ou de gestes techniques à accomplir. On connaît aussi, côté apprentissage, l'importance de la dynamique de l'appropriation par les élèves des notions orthographiques, et l'évidente productivité des nécessaires tâtonnements et expérimentations. Ecrire un mot, une phrase, un texte pose un problème et suscite une décision : la forme produite, conforme ou non à la norme, témoigne toujours d'un rapport à la langue, à son intelligence et à son organisation. Mais ce rapport reste implicite et sujet à interprétation pour le maître tant que la verbalisation ne l'a pas éclairé. L'oral met en évidence le travail cognitif mais il peut être aussi, dans certaines situations, le lieu où il s'élabore.

C'est dans cette perspective qu'a travaillé pendant trois ans le groupe *INRP Oral 2*³ qui s'est intéressé à la construction des savoirs par les interactions *dans* et *par* l'oral. Les situations que nous avons mises en place prévoyaient des oraux réellement dialogiques et la valorisation de certaines démarches d'apprentissage comme la situation-problème et le raisonnement expérimental, avec en arrière-plan les notions de conflit socio-cognitif et de métacognition. Cet oral est réflexif dans la mesure où il permet de construire les savoirs en les verbalisant et en les confrontant aux savoirs verbalisés des autres. La question est donc prise sous l'angle cognitif : au cœur de la réflexion, la notion de relation entre langage oral et pensée en construction ou mieux en co-construction car il y a dans les interactions, des activités d'ajustement, de coopération et de négociation.

Ces situations qui traversent toutes les disciplines sont particulièrement productives en orthographe. Après D. Ducard, J. David, A. Angoujard ..., on sait que l'on doit « dire » l'orthographe, « parler » l'orthographe pour mieux l'appréhender et l'intégrer. Il faut donc monter des dispositifs laissant une large place aux verbalisations des élèves. Cette étude restera dans une perspective résolument didactique autour des lieux d'intervention et de la notion de « dispositif » - nous entendons par ce terme un mode d'organisation et de gestion de la situation didactique. Quels dispositifs mettre en place pour favoriser l'acquisition de l'orthographe *dans* et *par* l'oral ? Quelques uns ont déjà fait leurs preuves, certains sont à inventer, d'autres ne demandent qu'à être détournés pour servir des objectifs orthographiques, via la verbalisation.

² M. Fayol et J-P. Jaffré, « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », *Revue française de pédagogie*, n°126, janvier - mars 1996, pp. 146 et suivantes.

³ Groupe Oral 2, « Interactions et construction des savoirs. Eléments d'analyse pour une didactique de l'oral », 1999 - 2002. Responsables : C. Garcia-Debanc, M. Grandaty et S. Plane.

TEXTE 3 :

PELLAT, J.-C., TESTE, G., « Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles », *Acquisition et enseignement de la morphographie*, Revue *LIDIL*, n°30, pp. 89 - 90, décembre 2004.

Orientations didactiques et pédagogiques

Constats

[...] Nous pouvons déceler quatre zones d'ombre dans le trajet d'une leçon de structuration telle qu'elle est habituellement pratiquée.

Pour en rappeler sommairement le trajet, une brève phase d'observation initiale, collective la plupart du temps, est effectuée sur un fait de langue à l'aide de quelques exemples portés au tableau ou repris du manuel. Cette phase initiale est suivie de l'énonciation orale/écrite de la régularité soumise à observation et codifiée ensuite sous la forme d'une règle ou toute autre forme de conceptualisation, tableau classant, par exemple : cette seconde phase codifie par induction les régularités observées. Les exercices cumulés suivis, le cas échéant, d'exercices de remédiation, constituent la troisième phase d'application par déduction. Est visé ensuite le détachement du savoir-faire et du savoir dans les situations d'orthographe en actes, ultérieures à la leçon.

Des quatre zones d'ombre inhérentes à la logique même de ce trajet, la première se situe dès la phase d'observation initiale, problématique en soi : on n'observe bien que ce sur quoi on s'est posé des questions au préalable ; or en phase initiale, mis à part un tout petit nombre d'élèves co-dirigeants de la classe qui ont déjà compris l'enjeu de l'observation demandée, il est très difficile à la plupart d'observer un fait de langue dont il s'agit précisément d'établir la régularité à partir d'un nombre très restreint d'exemples.

Une seconde zone d'ombre se situe à la jonction des deux premières phases, entre l'observation et l'induction d'une régularité codifiable ; à ce moment, le saut inductif demandé aux élèves est trop grand, trop hâtif, trop tôt venu, pour ne pas générer une grande confusion cognitive.

Une troisième zone d'ombre est paradoxalement liée à la réussite remarquée aux exercices d'application : ils sont à la fois nombreux et variés et, même s'ils sont relativement bien réussis en raison de leur caractère très apprêté et de leur grande proximité à la forme du savoir mis sous forme de règle dans la phase précédente, ils ne garantissent en rien une appréhension suffisante de l'objectif fixé par la leçon ; quant aux exercices de remédiation ultérieurs pour ceux des élèves qui n'auraient pas satisfait aux travaux d'application, les témoignages empiriques des maîtres concordent pour dire que ce n'est pas « en donnant toujours plus du même », selon une dynamique identique à celle de l'application, que la compréhension d'un fonctionnement grammatical régulier de la langue peut s'effectuer.

La quatrième zone d'ombre concerne la capacité de détachement du savoir acquis et sa reconnaissance lors des moments d'orthographe en actes : les savoir-faire à mobiliser ne sont que partiellement reconnus en raison du caractère très contextualisé des activités de découverte et de structuration, en raison également du fait qu'ils n'ont pas été suffisamment mis en mots par les élèves, à leur manière et selon leur degré de compréhension.

TEXTE 4 :

SAUTOT, J.-P., « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe », Revue *Repères*, n°26/27, pp. 104 - 105, 2002-2003.

Apports de la didactique de l'orthographe

Les pratiques nouvelles font leur chemin et l'école s'achemine depuis quelque temps déjà vers une fin du « tout répressif » en orthographe. De nouvelles approches du code sont proposées, mais quelle est leur pénétration dans les classes, de quelle manière y pénètrent-elles et comment sont-elles transposées dans les pratiques de chaque enseignant ? Toutes ces questions à la didactique de l'orthographe se résument en une seule : quelle norme enseigne-t-on et comment ?

Ce questionnement autour du rapport à l'orthographe a été suscité par les résultats d'une recherche sur l'utilisation de l'orthographe en lecture (Sautot, 2000). Il apparaît que les lecteurs usagers de l'orthographe adoptent des comportements variés face à une tâche d'interprétation d'un événement orthographique⁴. Ces comportements mettent en évidence la complémentarité et l'interaction qui existent entre représentation cognitive et représentation sociale de l'orthographe. Divers profils d'usagers de l'orthographe se sont révélés, parmi lesquels deux catégories d'apprenants sont apparues en difficulté :

- ceux dont la connaissance du code n'est pas suffisante pour gérer la tâche qui leur était imposée ;
- ceux chez qui le savoir est avant tout structuré en termes de proscription, c'est à dire d'interdits.

Pour ceux dont les connaissances sont insuffisantes, des travaux nombreux offrent des solutions didactiques. Depuis la description de l'orthographe réalisée sous la direction de Nina Catach (1986), des propositions ont été construites pour tenter de rompre avec une pédagogie de l'orthographe purement prescriptive (Bled, 1948 par exemple, et tous ses prédécesseurs ou continuateurs, qui sont nombreux) et aller vers une découverte du système et de son fonctionnement : propositions pour une évaluation formative (Gruaz et al., 1986), pour une découverte du système (Gey, 1987) ou pour une approche grammatologique (Chignier et al., 1990).

Pour les apprenants gênés par leurs représentations sociales, des exercices comme la dictée dialoguée (Arabyan, 1990), l'atelier de négociation graphique (Lorrot, 1998) ou encore des débats argumentés sur la norme orthographique (Brissaud, 2001) sont des pratiques pédagogiques susceptibles de modifier le rapport normatif au code. Mais les pratiques dans les classes n'évoluent pas au même rythme que la recherche et les innovations ne pénètrent la pratique courante que lentement. Nombre d'enseignants ont rompu avec les pratiques purement prescriptives sans que leur représentation du code ait été bouleversée. Inversement, certains enseignants ont conscience de la nécessité d'une rupture avec un enseignement trop rigide du code sans en avoir trouvé les moyens pédagogiques. Positionnement pédagogique et positionnement normatif se télescopent donc dans l'offre didactique des classes, créant ainsi une forme de polyphonie éducative. A la polyphonie scolaire s'ajoutent les pratiques et les discours familiaux.

⁴ Donner la fonction du « s » de « temps » ou donner la signification de jeux d'écriture comme « Kiabi » (magasin de vêtements) ou « Karfour » (variante de « Carrefour », hypermarché).

DOCUMENT A

« *Orthographe au quotidien Cycle 3* » présente un ensemble d'activités réparties en 5 modules sur l'année. Les classements d'erreurs sont proposés en fin de module. La présentation ci-dessous reprend succinctement la démarche proposée.

Les classements d'erreurs

Matériel

- feuilles A4 partagées en deux sur lesquelles figureront d'un côté le texte avec ses erreurs, de l'autre côté, les erreurs corrigées.
- feuilles 50x60 cm sur lesquelles des colonnes seront dessinées sur l'ensemble de la page.
- de gros feutres.

Premier temps (1/2h)

Les élèves sont répartis par groupes hétérogènes de 4 ou 5. L'activité est présentée : on annonce aux élèves que l'on va construire un outil en commun pour s'aider dans la production d'écrit, pour corriger ses erreurs et ne plus en faire.

Identification et relevé des erreurs

Les erreurs (entre 10 et 15) ont été relevées dans des productions récentes des élèves de la classe.

Consignes

Les erreurs sont présentées soulignées par l'enseignant. Il est demandé aux élèves d'écrire sur la partie droite de la feuille les mots corrigés. Les élèves corrigent avec les moyens du bord.

En circulant entre les groupes, l'enseignant peut accélérer la correction en rectifiant, en apportant éventuellement la solution.

Mise en commun

On affiche au tableau une feuille en faisant bien la distinction (couleurs) entre erreurs barrées et formes rectifiées.

Deuxième temps (1/2h) : Le classement

On distribue des feuilles de papier 50x60 sur lesquelles des colonnes ont été dessinées à l'avance.

Consignes :

- *Vous allez classer les erreurs dans les colonnes de la feuille.*
- *Pour cela, vous allez mettre ensemble les erreurs qui se ressemblent et vous allez donner un titre à chaque colonne. Ce titre doit permettre d'identifier l'erreur, il doit être une aide pour la correction de cette erreur.*
- *Vous utiliserez autant de colonnes que vous voudrez. Ce n'est pas parce que la page est découpée en colonnes qu'il faut toutes les remplir.*

Pendant le travail des groupes, l'enseignant rappelle la consigne : « *Ce titre est-il une aide à la correction ?* » Il ne doit pas souffler de catégories toutes prêtes. Il ne doit pas s'affoler des classements aberrants, mais demander à ce que toutes les erreurs soient classées.

Troisième temps (1h) : Le classement collectif

Les élèves se retrouvent dans le groupe classe pour la confrontation des classements.

La démarche

Tous les classements sont affichés.

Le rôle de l'enseignant est alors d'aider à établir le classement collectif.

L'exploitation pédagogique

Lorsqu'il estime être arrivé à un classement exploitable, et qu'il sent que les élèves commencent à se lasser, l'enseignant décide de conserver cet état final, mais temporaire. Il demande aux élèves de proposer un codage pour les colonnes qui ont reçu un titre efficace. Désormais, lorsqu'il rencontrera dans les écrits d'élèves une erreur de ce type, il la codera et l'élève pourra la corriger.

DOCUMENT B

Voici la transcription de deux moments du débat collectif sur un classement d'erreurs (classe de CMI, juin 2003). Dans cette classe, l'enseignant met en oeuvre la démarche proposée dans « Orthographe au quotidien Cycle 3 » (document A).

Extrait 1 :

[La classe examine le classement du groupe A qui a mis: « *mais / mes parents » dans une catégorie intitulée « erreurs de pluriel »]

12 Margaux : « erreur de pluriel » / ça peut pas pour [mɛ] (ou [me] ?) / il est toujours comme ça /

13 Pauline : mais aussi / « mes parents » / c'est une erreur de phonème⁵

14 M : toi / tu as été sensible à la différence entre [ɛ] et [e] /

15 Célia : lorsqu'on parle de pluriel ou de singulier / on peut pas les mettre aux déterminants / parce qu'il faut les accorder avec les noms /

16 M : le nom / il n'est pas au pluriel ou au singulier à cause du déterminant / c'est ça ? /

Célia : euh ... /

(...)

18 El. 4 : « mais » et « mes » / ça n'a rien à voir /

19 M : d'accord / mais comment est-ce que tu peux dire à quelqu'un / « ça ne va pas » ?

20 El. 4 : c'est pas la même signification /

21 Célia : il a aussi / pas pensé aux phonèmes /

22 M : il y a les deux / (se tournant vers l'élève 4) est-ce qu'on peut dire / à peu près le même son / mais pas le même sens / est-ce que ça / ils y ont pensé ?

Extrait 2 :

[Le groupe B a classé l'erreur « marre/mare » dans la catégorie « autres erreurs » et, à la suite de ce qui s'est construit autour de « mes/mais », plusieurs élèves proposent de la classer dans une nouvelle catégorie : « erreurs de sens ».]

56 M : qu'est-ce qu'on peut noter ?

57 Plusieurs : (inaudible)

58 M : je note / « se prononcent pareils » / « ne veulent pas dire la même chose » / et puis / vous aviez dit ?

59 Plusieurs : ça s'écrit pas pareil

60 M : « ça ne s'écrit pas pareil » / ça porte pas un nom ?

60 El. 1 : homonymes //

61 El. 2: homophones /

62 El. 3: moi / je les confonds / euh ... / homonymes / synonymes ...

[En fin de séance, après examen d'autres classements, les élèves s'accorderont à créer une nouvelle catégorie d'erreurs, celle des « erreurs d'homophones ».]

⁵ « Il existe une opposition en finale absolue entre E fermé et E ouvert, bien que cette opposition soit de moins en moins nettement sentie », souligne N. Catach qui note aussi que « les mots-outils les plus fréquents [comme *mes*] sont considérés en général comme comportant un E fermé ou moyen (1986, p. 93).

Rapport sur l'épreuve de mathématiques du concours CRPE 2007

Remarques statistiques

La moyenne de l'épreuve est cette année 8,6 sur 20, avec un écart-type de 3,1. La moyenne est très proche de celles de 2005 et 2004, en baisse par rapport à celle (10,4) de 2006. On compte 272 notes éliminatoires (inférieures à 5/20), sur 2156 copies, soit 12,6%. Ce taux est intermédiaire entre l'an dernier (un record de 6,2%) et celui des années précédentes (de l'ordre de 15 à 18%). Les notes s'étalent de 0,25 à 17,5/20.

Comme l'an dernier, l'épreuve était constituée d'exercices de mathématiques, notés sur 12 points, et de questions complémentaires de nature didactique, notées sur 8 points. La moyenne de la partie mathématique est environ 5,1/12, celle des questions complémentaires environ 3,5/8. On constate que ces deux parties sont modérément corrélées : le coefficient de corrélation est d'environ 40%, ce qui signifie que les candidats n'ont pas nécessairement des notes comparables dans les deux parties.

L'impression générale des correcteurs, renforcée par ces statistiques, traduit un niveau général un peu moins bon que l'an dernier. L'épreuve s'est avérée difficile. Cependant, la dispersion des notes permet de séparer les candidats de façon satisfaisante.

Analyse des productions des candidats

Exercice 1

L'épreuve commençait par un exercice d'arithmétique : on s'intéressait au reste de la division par 3, 6 ou 5 de la somme d'entiers impairs consécutifs. Malgré les mots "division" et "reste" de la première question, certains candidats n'ont pas reconnu la division *euclidienne* et ont posé des divisions décimales : évidemment, cela obérait la question. Ici comme ailleurs, les réponses justes mais non justifiées n'ont pas valu la totalité des points à leurs auteurs.

La difficulté principale rencontrée dans la deuxième question était liée à la formalisation de la question et au calcul littéral : peu de candidats ont su écrire *a priori* qu'un nombre impair était de la forme $2k + 1$. Cela n'était guère pénalisant pour la 2)b., mais a bloqué presque tout le monde dans 2)a.

La troisième question, facile, a été bien réussie, et même par plusieurs méthodes. Au contraire, la quatrième a fait des ravages : peu abordée, très peu résolue. Sa formulation un peu complexe a posé problème : par exemple, p a été souvent interprété comme la somme, et pas comme le nombre de termes. L'obstacle suivant consistait à écrire une formule littérale. Les rares candidats qui l'ont surmonté ont vu que la valeur $p = 5$ convenait ; mais ceux qui ont vérifié qu'elle était la plus petite possible ont été exceptionnels.

Première série de questions complémentaires

On étudiait ici une situation de partage inéquitable au CP. Les objectifs de l'enseignant, qu'on demandait pour commencer, n'ont pas été présentés de façon très satisfaisante. On aurait souhaité que, parmi les objectifs proposés, au moins un relève de la notion abordée, par opposition à des objectifs transversaux comme le travail en groupe ou l'apprentissage de la recherche de problèmes.

Dans la seconde question, certains candidats ont évoqué des choses qui n'avaient guère ou pas d'influence sur les méthodes des élèves. Rappelons qu'il ne suffit pas de citer les éléments, reste à expliquer en quoi ils sont pertinents : c'est trop rarement fait.

Les candidats ayant lu correctement la troisième question ont en général bien parlé de manipulations, propres à aider l'abstraction et l'appropriation. Mais peu ont fait référence à la *validation* des réponse que permet le matériel.

La quatrième question était plutôt facile, mais le manque de précision a été, ici comme ailleurs, pénalisé. En l'espèce, il s'agit de décrire la procédure jusqu'au bout, notamment de distinguer si on distribue les bâtons un par un ou par paquets.

La description du travail d'Hubert a rarement été accompagnée d'une analyse : celle-ci devait au minimum évoquer le caractère *calculatoire* (ou numérique) de la procédure employée.

Exercice 2

Il a causé de grandes difficultés. Nombre de candidats ont été découragés par la question 2)a., alors que certaines des questions suivantes étaient accessibles. La prise de distance par rapport à l'énoncé, qui commence par sa lecture intégrale, évite ce genre d'écueils.

La première question a donné lieu à des arguments à la fois redondants et incomplets pour mettre en évidence le parallélogramme. En revanche, le théorème de Pythagore est plutôt bien connu et bien appliqué. On relève cependant çà et là des formules du type $\sqrt{a^2 + b^2} = a + b$: les futurs candidats pourront chercher les couples de réels (a, b) pour lesquels elle est vraie.

La question 2)a. était une des plus difficiles de l'épreuve, car il fallait enchaîner plusieurs arguments. Les réponses obtenues sont souvent partielles. Les candidats ne font pas toujours la différence entre les hypothèses et ce qu'ils lisent sur le dessin : coupable manque de rigueur. La question 2)b. n'appelle pas de commentaire particulier.

La suite de l'exercice a rebuté presque tous les candidats. La consigne relative aux graduations n'a pas été souvent suivie : rappelons qu'une règle non graduée est une règle graduée dont on s'interdit d'utiliser les graduations...

Exercice 3

Le début de l'exercice a été plutôt bien traité, y compris la question relative aux pourcentages. Signalons quelques arrondis au millième au lieu du millimètre ; un usage abusif du signe \approx pour des valeurs approchées ; et, dans 2)b., l'erreur consistant à reprendre la valeur obtenue en 2)a. pour le calcul, ce qui conduit à une réponse approchée de 23,8 au lieu de la réponse exacte 24 cm.

Dans la troisième question, on demandait les décompositions de 1 000 en produit de trois facteurs dont le plus petit vaut au moins 3. Question peu abordée, peu réussie, mais objectivement difficile pour autant qu'on la détaille.

Pour la dernière question, on regrettera quelques paires de patrons de solides différents, quelques patrons à sept faces, quelques patrons présentant une face carrée, l'oubli du codage explicitement demandé, et la confusion entre patron et perspective cavalière. Le jury a apprécié des patrons qui n'étaient pas (tous les deux) "en croix".

Deuxième série de questions complémentaires

Beaucoup de hors sujet dans cette partie de l'épreuve. Par exemple, dans la première question, on a pu lire de longues digressions sur l'aspect ludique de la situation, ce qui ne répond pas à la question posée. La plupart des réponses, d'ailleurs, n'ont développé qu'un seul élément.

Dans 2)a., beaucoup de candidats se sont contentés de reprendre les compétences citées dans la colonne de gauche de l'annexe 5. De même, dans la dernière question, il ressort bien que la réalisation d'un cube en creux permet de mettre en évidence les arêtes (et pas les "arrêtes" parfois rencontrées), mais souvent sans développement : on pouvait par exemple évoquer leur position relative.

Conseils aux candidats

Avant toute chose, lire attentivement l'énoncé est une première étape capitale pour réussir l'épreuve. Une lecture préliminaire d'ensemble donne des indications précieuses sur l'articulation logique du sujet : repérer les questions qui s'enchaînent, détecter au contraire celles qu'on peut traiter indépendamment des précédentes.

L'épreuve étant relativement courte, la gestion du temps a posé moins de problèmes que d'autres années. Attention cependant à deux écueils : butiner d'une question à l'autre paie rarement, s'acharner vingt minutes sur une question est aussi pénalisant.

La partie mathématique mobilise des connaissances peu nombreuses, de niveau primaire ou collège, mais bien maîtrisées. Il faut parfois pouvoir les faire jouer dans des situations un peu inhabituelles. La rédaction est presque toujours plus importante que le résultat.

Pour la partie didactique, les recommandations suivantes s'imposent :

- identifier précisément les notions en jeu et les aspects étudiés ;
- fournir des réponses courtes et précises, *mais rédigées* ;
- vérifier et montrer la pertinence de ce que l'on écrit ; éviter les réponses générales, non argumentées ou sans référence explicite aux supports fournis.

On attend de la part de futurs professeurs des écoles qu'ils accordent un soin particulier à la propreté de la copie, y compris de la calligraphie et des figures géométriques, à la qualité de l'expression, en particulier l'orthographe, la correction et la précision des langages usuel et mathématique, l'utilisation appropriée de symboles. Tout ceci est pris en compte dans le barème, mais influe aussi dans l'appréciation de chaque réponse.

Insistons : on demande de tout justifier, que ce soit dans la partie mathématique ou dans la partie didactique. Il s'agit cependant d'être précis en évitant les éléments inutiles (redondants ou hors de propos) et le verbiage.

Session 2007

MAT-07-PG3

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Vendredi 04 mai 2007 - de 8h 30 à 11h 30
Deuxième épreuve d'admissibilité

MATHÉMATIQUES

Durée : 3 heures
Coefficient : 3
Note éliminatoire 5/20

Rappel de la notation :

Il est tenu compte, à hauteur de **trois points** maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

Ce sujet contient 9 pages, numérotées de 1/9 à 9/9. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

L'usage de la calculatrice est autorisé.

N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, ne comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine etc.

Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.

Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur, signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

EXERCICE 1 : (4 points)

Toutes les réponses seront justifiées.

1) Donner les restes des divisions par 6 et par 3 de chacune des trois sommes suivantes :

$$5 + 7 + 9$$

$$15 + 17 + 19$$

$$1527 + 1529 + 1531$$

2) Plus généralement :

a. Donner le reste de la division par 6 de la somme de trois nombres impairs consécutifs.

b. Donner le reste de la division par 3 de la somme de trois nombres impairs consécutifs.

3) Trouver trois nombres impairs consécutifs dont la somme est 12 027.

4) On cherche un nombre p tel que la somme de p nombres entiers impairs consécutifs soit toujours un multiple de 5. Déterminer la plus petite valeur possible de p .

Question complémentaire (4 points)

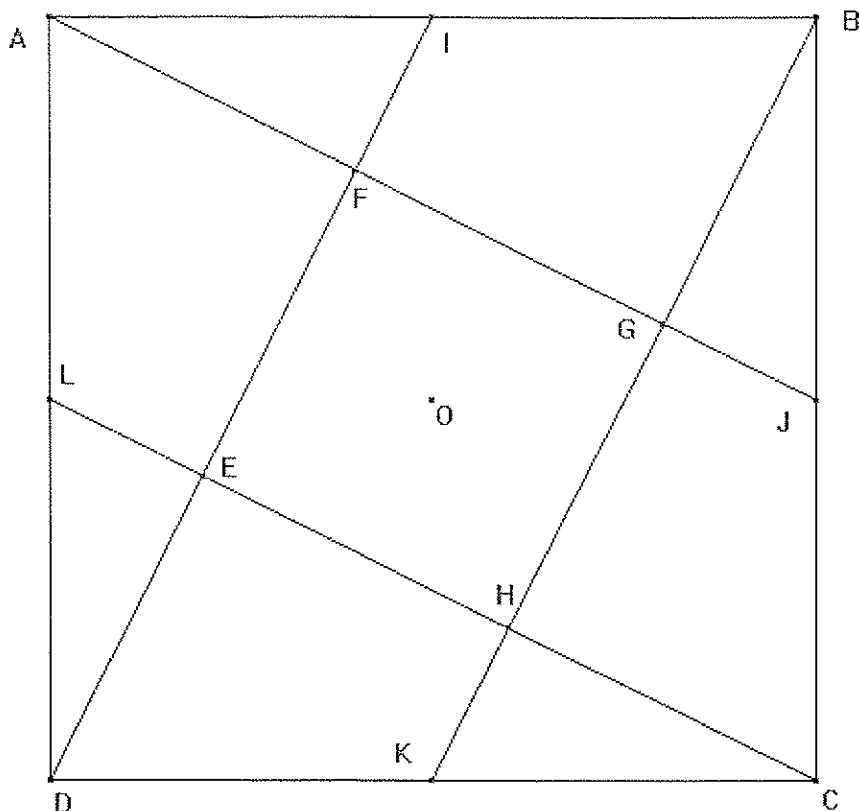
Cet exercice s'appuie sur les documents proposés dans les annexes 1 et 2 :

- **ANNEXE 1** : une situation inspirée d'une activité - Partages inéquitables - proposée dans l'ouvrage ERMEL « *Apprentissages numériques et résolution de problèmes - CP* », Editions Hatier.
- **ANNEXE 2** : les travaux d'un élève (Hubert).

Cette situation a été présentée au troisième trimestre dans une classe de cours préparatoire.

- 1) Citer deux objectifs que peut viser un enseignant qui propose cette activité à ses élèves. Justifier.
- 2) Indiquer deux éléments de cette situation qui peuvent avoir une influence sur les procédures mises en œuvre par les élèves.
- 3) Quel est le rôle de la première phase ?
- 4) Décrire deux procédures différentes que peuvent utiliser les élèves pour réussir la tâche demandée au cours de la deuxième phase.
- 5) Analyser la procédure élaborée par Hubert.

EXERCICE 2 : (4 points)



ABCD est un carré de centre O, et I, J, K et L sont les milieux de chacun de ses côtés. Le segment [AJ] coupe les segments [DI] et [BK] en F et G respectivement; le segment [CL] coupe les segments [BK] et [DI] en H et E respectivement.

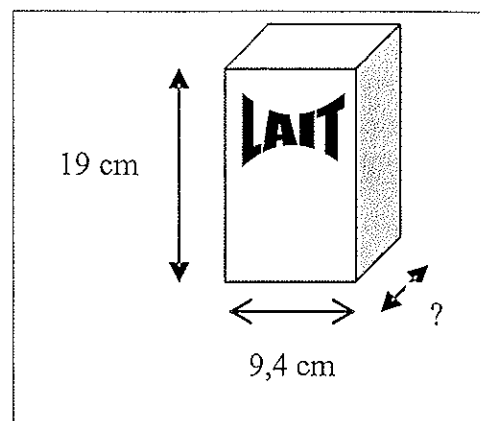
On désigne par a la longueur des côtés du carré ABCD.

- 1) Démontrer que le quadrilatère BKDI est un parallélogramme. Calculer en fonction de a la longueur de ses côtés.
- 2) On admet que le quadrilatère EFGH est un carré (on ne demande pas de le démontrer).
 - a. Montrer que : $AJ = \frac{5}{2} FG$
 - b. En déduire le rapport $\frac{FG}{AB}$, puis le rapport des aires des deux carrés.
- 3)
 - a. On appelle M le milieu du segment [FG]. Démontrer que les trois points E, M et B sont alignés.
 - b. On veut construire un carré PQRS à l'intérieur du carré EFGH, par le même procédé qui a permis de construire le carré EFGH à l'intérieur du carré ABCD.
Expliquer pourquoi cette construction peut être réalisée à l'aide uniquement d'une règle non graduée (sans compas ni équerre...).
 - c. Calculer en fonction de a la longueur du côté du carré PQRS.

EXERCICE 3 : (4 points)

On s'intéresse à la fabrication d'emballages ayant la forme d'un parallélépipède rectangle, appelés "bricks".

On néglige l'épaisseur de la matière utilisée pour ces emballages.



- 1) Une des faces rectangulaires d'un "brick" de 1 litre de lait a pour dimensions 19 cm et 9,4 cm. Calculer la troisième dimension du brick et en donner une valeur approchée par excès au millimètre près.

- 2)
 - a. La hauteur d'un "brick" à base carrée de 1 litre de jus d'orange mesure 20 cm. Calculer la longueur du côté du carré. En donner une valeur approchée par excès au millimètre près.
 - b. On souhaite modifier la hauteur du brick précédent pour que, en conservant la même base, il contienne 20% de jus d'orange en plus. Déterminer la nouvelle hauteur.

- 3) On considère les "bricks" de volume 1 dm^3 dont les mesures en centimètre des arêtes sont des entiers supérieurs à 3. Déterminer toutes les possibilités. Justifier.

- 4) Dessiner deux patrons différents d'un même parallélépipède rectangle, dont les trois dimensions sont distinctes, en indiquant clairement par un codage les côtés de même longueur.

Question complémentaire (4 points)

Un enseignant de CM2 analyse les documents pédagogiques reproduits dans les annexes 3 et 4.

- 1) Dans l'annexe 3, préciser en quoi la situation proposée contribue à l'élaboration du langage géométrique à connaître à ce niveau.

- 2) Dans l'annexe 4, l'activité demande à l'élève de chercher d'autres patrons du cube.
 - a. En utilisant l'annexe 5, indiquer les compétences visées par cette activité. Expliciter votre réponse.
 - b. Pour faire cette activité, il est suggéré aux élèves de manipuler « six faces cartonnées ». L'annexe 5 précise que « le recours à des matériels variés permet d'insister sur des aspects différents d'un solide ». Indiquer l'intérêt pédagogique d'une construction d'un cube à partir de « tiges ».

Les partages inéquitables.**PREMIÈRE PHASE : RÉOLUTION DU PROBLÈME AVEC DU MATÉRIEL.**

Les enfants sont répartis en groupes.

Matériel

- Pour chaque groupe, on donne un couvercle de boîte à chaussures contenant des objets (bâtonnets de glace) : 16, 19 et 27 selon les groupes.
- Des boîtes (pots de yaourt) : 4, 5 ou 7.

Consigne

« Il va falloir mettre les objets dans les boîtes. Il doit y avoir 3, 4 ou 5 objets par boîte. Pas moins de trois, pas plus de 5. Tous les objets doivent être utilisés. »

Les élèves travaillent en groupes avec pour tâche de remplir les boîtes. Chaque groupe est ensuite amené à présenter son résultat, c'est-à-dire ce qu'il a obtenu et comment il l'a obtenu. On vérifie ensuite l'exactitude de chaque répartition.

DEUXIÈME PHASE : RÉOLUTION DU PROBLÈME SANS MATÉRIEL.

On applique toujours la consigne précédente.

Dans cette étape, les objets ainsi que les boîtes ne sont plus présents. Chaque enfant dispose d'une feuille de recherche. Le maître y indique dans les cadres réservés, le nombre de boîtes et le nombre de bâtonnets.


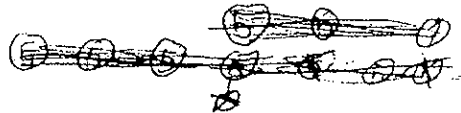
Les répartitions suivantes sont proposées :

- 13 bâtonnets à répartir dans 4 boîtes ;
- 18 bâtonnets à répartir dans 4 boîtes ;
- 23 bâtonnets à répartir dans 6 boîtes ;
- 26 bâtonnets à répartir dans 6 boîtes ;
- 31 bâtonnets à répartir dans 7 boîtes.

Boîtes :	Bâtonnets :	Prénom :
<i>Mes recherches :</i>		

Feuille de recherche proposée aux élèves

Cette phase de recherche est suivie d'une mise en commun.

Boîtes : 7	Bâtonnets : 31	Prénom : <i>Hubert</i>	
Mes recherches :			
			
$5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 7 = 37$			
$5 + 5 + 4 + 5 + 5 + 5$			
$5 + 5 + 4 + 5 + 5 + 4 + 3 = 37$			

ANNEXE 3

D'après : Travaux Géométriques au cycle 3 (CRDP du Nord- Pas de Calais).

TRAVAUX GEOMETRIQUES AU CYCLE 3

SITUATION 3 Le solide à retrouver

Présentation de la situation

C'est un jeu de portrait. Les élèves posent des questions afin d'obtenir des renseignements qui doivent leur permettre de trouver un solide choisi parmi une collection de solides réels.

Compétence visée

Décrire un polyèdre.

Objectifs

Placer les élèves dans une situation où ils doivent :

- élaborer des questions relatives aux propriétés géométriques d'objets à trois dimensions et interpréter les réponses fournies pour retrouver un polyèdre choisi à l'avance.
- Elaborer un langage adapté au domaine des polyèdres.

Déroulement

Matériel :

Un lot de solides.

Situation :

Les élèves sont répartis par groupes de quatre. L'enseignant a choisi un solide.

Il communique son choix à un groupe, le groupe R. Les autres groupes vont poser des questions à tour de rôle au groupe R afin de retrouver le solide choisi. Les questions ne peuvent porter que sur les formes des objets ou sur les éléments géométriques qui constituent ceux-ci (elles ne peuvent être relatives ni à une couleur, ni à la place qu'occupe l'objet choisi dans le lot).

Les réponses du groupe R sont fermées, elles ne peuvent être que « oui », « non » ou « on ne peut pas répondre ».



Pyramide



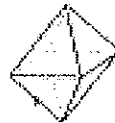
Pyramide



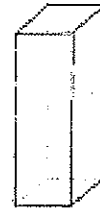
Cube



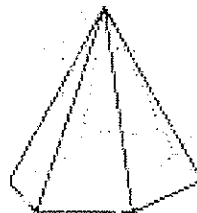
Pavé droit



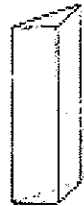
Octaèdre régulier



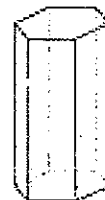
Pavé droit



Pyramide



Prisme droit



Prisme droit

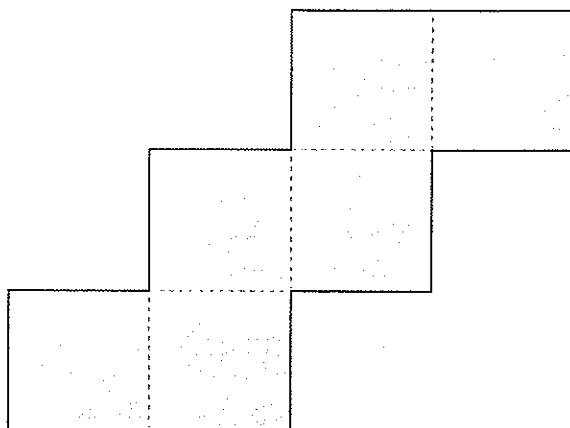


Cylindre



Cône

ANNEXE 4 :
d'après *Math +*, éditions Sed, CM2.



Cherche d'autres patrons de cube.

Découpe le patron en suivant les traits pleins et plie-le selon les traits pointillés.

Pour trouver d'autres patrons du cube, tu peux manipuler 6 faces cartonnées et faire des essais; puis les dessiner au fur et à mesure.

ANNEXE 5

Extrait des documents d'application des programmes pour le cycle 3.

Solides : cube, parallélépipède rectangle

Compétences	Commentaires
<ul style="list-style-type: none"> - Percevoir un solide, en donner le nom. - Vérifier certaines propriétés relatives aux faces ou arêtes d'un solide à l'aide des instruments. - Décrire un solide en vue de l'identifier dans un lot de solides ou de le faire reproduire sans équivoque. - Construire un solide. - Reconnaître, construire ou compléter un patron de cube, de parallélépipède rectangle. - Utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : cube, parallélépipède rectangle ; sommet, arête, face. 	<p>Les compétences sont relatives à une liste limitée de solides, mais les activités qui permettent de construire ces compétences peuvent concerner d'autres solides (prisme, pyramide, sphère, cylindre, cône). L'identification se fait parmi d'autres solides ou parmi des représentations planes de solides (vues, patrons).</p> <p>Le travail sur la perspective cavalière relève du collège : seules des activités relatives à la lecture de telles représentations sont envisagées au cycle 3 (reconnaissance de certains solides ou mise en correspondance du solide réel avec une représentation en perspective).</p> <p>La construction est réalisée à partir d'éléments simples (faces rectangulaires ou triangulaires), en assemblant des solides simples ou en utilisant des patrons. Le recours à des matériels variés permet d'insister sur des aspects différents d'un solide (carton pour les faces, tiges pour les arêtes) et d'envisager, par exemple, la reproduction d'un solide construit à partir de ses arêtes (tiges) à l'aide de ses faces (carton).</p> <p>Pour les solides, les activités où s'établissent des relations entre espace et plan sont privilégiées. Par exemple, la description d'un solide conduit à prendre des empreintes des faces, à s'interroger sur la nature de ces faces ; la nécessité d'en construire un autre identique amène à l'élaboration d'un patron du solide, puis à son remontage. D'autres solides que le cube ou le parallélépipède rectangle peuvent donner lieu à la réalisation de patrons.</p>

CRPE 2007 Histoire Géographie Rapport externe

établi par Christian Daudel,
Président de la commission Histoire-Géographie,
à partir des observations faites par l'ensemble des membres du Jury

En 2007, et pour la deuxième année, l'épreuve Histoire géographie était une épreuve écrite, avec soit choix fait par le candidat, d'une épreuve majeure ou d'une épreuve mineure. Après correction, le jury a pu faire les observations suivantes. Si une grande partie des copies étaient très moyennes, il est apparu qu'un bon tiers révélait des lacunes inacceptables, preuve manifeste d'une préparation insuffisante, voire nulle. C'est une erreur de croire que les disciplines d'histoire et de géographie sont faciles et que le candidat pourra toujours tirer son épingle du jeu.

L'appréciation des copies par le jury relève les observations suivantes :

-concernant le niveau des connaissances : connaissances trop vagues, et mal utilisées lorsqu'elles sont acquises. Le niveau reste très moyen voire insuffisant (pour décrire l'étoile jaune : une croix gammée en forme d'étoile, *sic.*).

- concernant la maîtrise des documents : niveau très moyen, voire insuffisant. Paraphrase fréquente. Problème de méthode dans la pratique du commentaire. L'analyse documentaire demeure lacunaire et superficielle. Cela dit certains documents étaient d'une certaine ambiguïté (document sur Jaurès).

- concernant la maîtrise des problématiques : la plupart du temps, les candidats ont une gestion très maladroite et souvent sans lien avec le sujet, de la (ou des) problématique(s). Manque de hauteur de vue. Insuffisant dans l'ensemble. Et quand la problématique est énoncée, les candidats ne s'y tiennent pas ou peu.

- concernant l'application didactique : malgré l'intérêt pour la transdisciplinarité, les candidats formulent rarement des propositions didactiques originales. La plupart du temps, ils récitent des vulgates sans grande valeur d'application.

- concernant l'orthographe : trop de copies à l'orthographe catastrophique (Hitlaire, dollard, moné, monaie, didacteur, etc...). Beaucoup trop de fautes d'accord. Certaines copies suscitent même une grande inquiétude tellement les insuffisantes sont scandaleuses. Beaucoup trop de copies avec de très grosses fautes d'accord. Par ailleurs, une maîtrise très insuffisante de la compréhension des mots utilisés ; cela est apparu à beaucoup de correcteurs comme un phénomène nouveau dans son ampleur.

- concernant le style : syntaxe et vocabulaire souvent peu maîtrisés mais variable. Problème grave de syntaxe dans un tiers des copies.

En terme de barème, pour la première partie (les principales caractéristiques du régime nazi en histoire, et les enjeux de l'euro, en géographie), la composante majeure ou la partie unique de la composante mineure étaient notées sur 6 points, chaque question étant évaluée sur 3 points. Pour la deuxième partie de la composante majeure (la colonisation en débat dans la France de la fin du XIX^e siècle, et pistes d'utilisation pour une classe de CM), la notation s'est effectuée sur 4 points pour les enjeux scientifiques du sujet et sur 4 points pour l'analyse didactique (soit 8 points au total).

Première partie :

En histoire, le jury a retenu trois axes principaux pour traiter le sujet sur les principales caractéristiques du régime nazi, avec attribution d'un point maximum pour chacun d'eux : la relation entre un chef (Hitler) et un peuple (le peuple allemand), les caractéristiques d'une idéologie totalitaire (le nazisme), la volonté expansionniste (III^e Reich, lebensraum-espace vital, une nouvelle vision du monde par l'Allemagne)

Le régime nazi est un parti totalitaire arrivé légalement au pouvoir, début 1933, lorsque le président Hindenburg nomme Hitler chancelier, en réponse aux attentes du peuple allemand, dans un contexte de très grave crise économique et avec le ressentiment de la défaite de 1918 et des humiliations du traité de Versailles, pour les Allemands. Toutes les caractéristiques du régime nazi sont déduites de la situation d'après 14-18, des déboires de la République de Weimar, et de la promotion de la « Geopolitik » allemande, dans une logique de propagande dès la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle (Deutschland über alles).

Il fallait insister sur la dimension dictatoriale du parti unique et de la société raciste et antisémite qu'il met en place de manière systématique et ultra violente, l'ascendance d'un chef vociférant et perçu comme charismatique (ein Volk, ein Reich, ein Führer). Cela dit ce n'est pas parce qu'il y eut l'incident révélateur du régime nazi lors des Jeux olympiques de Berlin, avec le coureur noir américain, qu'il fallait en conclure comme certains l'on dit, qu'il y avait une population noire en Allemagne à ce moment là. S'il était indispensable d'analyser l'idéologie antisémite du régime nazi et toutes ses manifestations épouvantables, il ne fallait pas pour autant traiter de l'antisémitisme en soit, en d'autres temps, en d'autres lieux et autres circonstances. Autrement dit, il fallait rester dans la délimitation stricte du sujet qui s'énonçait en terme de caractéristiques et

concernait un parti totalitaire, dans un contexte précis. La forte propension expansionniste du régime nazi n'a pas toujours été bien développée, notamment dans sa dimension guerrière.

En géographie, le jury a retenu trois axes pour traiter le sujet sur les enjeux de l'euro, avec attribution d'un point pour chacun d'eux : l'euro comme processus politique, économique et monétaire, l'euro comme expression d'une identité européenne, l'euro comme stratégie de puissance en Europe et dans le monde.

Les candidats n'ont pas toujours bien compris le terme enjeu. Le plus simple était de le remplacer par le terme conséquence, pour les peuples européens, pour les Etats-membres, pour l'Union elle-même, en Europe et dans le monde. Les conséquences de l'euro devaient s'apprécier de différents points de vue, technique, économique, politique, symbolique, géopolitique.

Deuxième partie :

Sur le dossier documentaire d'histoire : quatre fois un point a été attribué à la compréhension du débat d'idées sur la colonisation (à la fin du XIX^e siècle), à l'analyse critique des documents (caractérisés par leur hétérogénéité et leur complémentarité), à l'explicitation de la problématique de la mission civilisatrice, à l'argumentation de la stratégie de puissance et à sa contestation.

Deux défauts majeurs ont caractérisés certaines copies :

- les candidats devaient rigoureusement respecter l'intitulé du sujet et ne traiter le débat sur la colonisation que sur la fin du XIX^e siècle, sans empiétements sur le XX^e siècle. Certaines copies ont allégrement abordé la colonisation après 1900, les colonies dans les guerres mondiales, mentionnant également la problématique de la décolonisation après 1945. Il s'agissait là de hors sujets graves.
- Les candidats ont aussi parfois critiqué le fait colonial et perçu le débat sur la colonisation, à partir de la façon de penser et d'argumenter actuellement dans la société contemporaine. C'était là aussi une erreur condamnable de méthodologie historique.

Sur l'analyse didactique, quatre points ont été attribués de la manière suivante : resituer la question par rapport au programme de cycle 3 (0,5 point), utilisation des compétences disciplinaires (1 point), justification du choix des documents, propositions d'activités des élèves, formes de trace écrite (1,5 point), opportunités de transversalité et de pluridisciplinarité (1 point).

Alors que le commentaire sur le dossier d'histoire devait être calé exclusivement sur la fin du XIX^e siècle, il était acceptable, dans l'exploitation en classe en revanche que les candidats prennent en compte les développements de la colonisation au XX^e siècle, pour articuler le débat dans ses prolongements chronologiques (période de la décolonisation, situation actuelle entre anciens pays colonisés et colonisateurs).

En premier lieu cependant il fallait traiter avec les élèves du débat daté XIX^e, en insistant sur le fait que la période en question avait des caractéristiques et des arguments différents de ceux d'aujourd'hui. Il fallait donc classer les arguments des personnalités politiques présentés dans les documents et approfondir leurs significations, parfois contradictoires.

La grille très largement répandue, du « dire », du « lire » et de « l'écrire », est trop souvent utilisée de manière caricaturale et creuse, alors que les documents se prêtaient bien à un vrai contenu opérationnel (jeux de rôle à partir des personnages politiques, comparaison des contenus des textes en terme de vocabulaires et d'idées développées, classement des arguments dans des tableaux, reprises de définitions de mots clés).

D'une manière générale, et en relation avec l'éducation civique, un lien était souhaitable entre « la problématique historique de la colonisation », « le racisme », « les crimes contre l'humanité », « la déclaration des droits de l'homme et du citoyen », « l'esclavage moderne », « l'altérité ».

Ainsi l'épreuve était-elle exigeante et ne saurait se passer d'une préparation sérieuse. Ce que tous les candidats n'ont manifestement pas encore compris. L'histoire et la géographie ne sont pas des disciplines faciles. Elles requièrent toujours de vraies connaissances, une forte capacité d'analyse et un grand esprit critique.

Session 2007

MHG-07-PG3
Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Vendredi 04 mai 2007 - de 14h 30 à 17h 30
Troisième épreuve d'admissibilité

**Histoire- géographie
et sciences expérimentales et technologie**

**Durée : 3 heures
Coefficient : 2
Note éliminatoire 5/20**

**Ce sujet s'adresse uniquement aux candidats ayant choisi lors de leur inscription la
composante majeure en histoire-géographie.**

**Le candidat doit traiter la composante mineure sur une copie distincte de celle(s) utilisée(s) pour la
composante majeure.**

Rappel de la notation :

- composante majeure première partie : **6 points**
seconde partie : **8 points**

- composante mineure : **6 points**

Il est tenu compte, à hauteur de **trois points** maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

Ce sujet contient 6 pages, numérotées de 1/6 à 6/6. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

***L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document
et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.
L'usage de la calculatrice est interdit.***

N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, ne comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine etc.

Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.

Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur, signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

Première partie de la composante majeure : histoire-géographie (6 points)

Répondez de façon concise à chacune des questions suivantes :

Question 1 : histoire

Les principales caractéristiques du régime nazi

Question 2 : géographie

Les enjeux de l'euro

Deuxième partie de la composante majeure : Histoire-géographie (8 points)

Dossier d'histoire

Sujet : La colonisation en débat dans la France de la fin du XIX^e siècle

Présentez les principaux enjeux scientifiques de ce sujet en analysant les documents qui l'accompagnent.

Proposez quelques pistes d'utilisation de tout ou partie de ce dossier dans une classe de cycle 3.

Mettez en évidence les objectifs transversaux (maîtrise de la langue, éducation civique) et précisez les liens possibles avec d'autres disciplines enseignées à l'école primaire.

Composition du dossier :

Document 1 : Extraits d'un discours de Jules FERRY, ancien président du Conseil, à la Chambre des Députés le 28 juillet 1885 et de la réponse de Georges CLEMENCEAU le 30 juillet 1885.

Document 2 : « Les colonies françaises », couverture de cahier scolaire par G. Daschner, vers 1900 in « Le temps des colonies », *L'Histoire*, hors-série n° 11, avril 2001, p. 28.

Document 3 : Un éloge puis une critique de la colonisation :

-a) Joseph GALLIENI, *Principes de pacification et d'organisation* (1895) dans *Documents et Civilisation*, Classique Hachette, 1981, p. 137.

-b) Jean JAURES, *Les compétitions coloniales* dans *La Petite République*, le 17 mai 1896.

Document 1 :

Discours de Jules Ferry, le 28 juillet 1885 à la Chambre des Députés.

« ... Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai ! Il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures ... (*Rumeurs sur plusieurs bancs à l'extrême gauche*).

Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures ... (*Marques d'approbation sur les mêmes bancs à gauche, nouvelles interruptions à l'extrême gauche et à droite*). [...]

Je dis que la politique coloniale de la France, que la politique d'expansion coloniale, celle qui nous a fait aller, sous l'Empire, à Saigon, en Cochinchine, celle qui nous a conduits en Tunisie, celle qui nous a amenés à Madagascar, je dis que cette politique d'expansion coloniale s'est inspirée d'une vérité sur laquelle il faut pourtant appeler un instant votre attention : à savoir qu'une marine comme la nôtre ne peut pas se passer, sur la surface des mers, d'abris solides, de défenses, de centres de ravitaillement. (« *Très bien! Très bien!* » *Nombreux applaudissements à gauche et au centre.*) L'ignorez-vous, messieurs ? Regardez la carte du monde... et dites-moi si ces étapes de l'Indochine, de Madagascar, de la Tunisie ne sont pas des étapes nécessaires pour la sécurité de notre navigation ? (*Nouvelles marques d'assentiment à gauche et au centre*). [...]

Rayonner sans agir, sans se mêler aux affaires du monde, en se tenant à l'écart de toutes les combinaisons européennes, en regardant comme un piège, comme une aventure toute expansion vers l'Afrique ou vers l'Orient, vivre de cette sorte, pour une grande nation, croyez-le bien, c'est abdiquer, et dans un temps plus court que vous ne pouvez le croire ; c'est descendre du premier rang au troisième et au quatrième. (*Nouvelles interruptions sur les mêmes bancs. « Très bien! Très bien ! » au centre*) ».

Réponse de Georges Clemenceau, le 30 juillet 1885

« Je passe maintenant à la critique de votre politique de conquêtes au point de vue humanitaire. [...] Nous avons des droits sur les races inférieures. Les races supérieures ont sur les races inférieures un droit qu'elles exercent et ce droit, par une transformation particulière, est en même temps un devoir de civilisation ». Voilà, en propres termes, la thèse de M. Ferry et l'on voit le gouvernement français exerçant son droit sur les races inférieures en allant guerroyer contre elles et les convertissant de force aux bienfaits de la civilisation. Races supérieures ! Races inférieures ! C'est bientôt dit. Pour ma part, j'en rabats singulièrement depuis que j'ai vu des savants allemands démontrer scientifiquement que la France devait être vaincue dans la guerre franco-allemande, parce que le Français est d'une race inférieure à l'Allemand. Depuis ce temps, je l'avoue, j'y regarde à deux fois avant de me retourner vers un homme et vers une civilisation et de prononcer : homme ou civilisation inférieure ! [...]

Je ne veux pas juger au fond la thèse qui a été apportée ici et qui n'est autre chose que la proclamation de la puissance de la force sur le Droit. L'histoire de France depuis la Révolution est une vivante protestation contre cette unique prétention. C'est le génie même de la race française que d'avoir généralisé la théorie du droit et de la justice, d'avoir compris que le problème de la civilisation était d'éliminer la violence des rapports des hommes entre eux dans une même société et de tendre à éliminer la violence, pour un avenir que nous ne connaissons pas, des rapports des nations entre elles. [...] Regardez l'histoire de la conquête de ces peuples que vous dites barbares et vous y verrez la violence, tous les crimes déchaînés, l'oppression, le sang coulant à flots, le faible opprimé, tyrannisé par le vainqueur ! Voilà l'histoire de votre civilisation ! [...] Combien de crimes atroces, effroyables ont été commis au nom de la justice et de la civilisation. Je ne dis rien des vices que l'Européen apporte avec lui : de l'alcool, de l'opium qu'il répand, qu'il impose s'il lui plaît. Et c'est un pareil système que vous essayez de justifier en France dans la patrie des droits de l'homme ! ».

Document 2 :

« Les colonies françaises », couverture de cahier scolaire par G. Daschner, vers 1900.



« Le temps des colonies », *L'Histoire*, hors série n° 11, avril 2001, p. 28.

NB : sur le bouclier sont mentionnés de haut en bas « progrès », « civilisation » et « commerce » et les plages de couleur correspondent au bleu, blanc et rouge.

Document 3 :

Un éloge puis une critique de la colonisation.

a) Au fur et à mesure que la pacification s'affirme, le pays se cultive, les marchés se rouvrent, le commerce reprend. Le rôle du soldat passe au second plan ; celui de l'administrateur commence. Il faut, d'une part, étudier et satisfaire les besoins des populations soumises ; favoriser, d'autre part, l'extension de la colonisation qui va mettre en valeur les richesses naturelles du sol, ouvrir des débouchés au commerce européen... Il rentre dans le rôle de nos [officiers] de créer des écoles professionnelles où l'indigène se perfectionnera dans son métier...; d'installer des fermes modèles...

GALLIENI, Principes de pacification et d'organisation (1895).

Source : *Documents et Civilisation*, Classique Hachette, 1981, p. 137

b) Nous la réprouvons [la colonisation], parce qu'elle gaspille des richesses et des forces qui devraient être dès maintenant appliquées à l'amélioration du sort du peuple ; nous la réprouvons, parce qu'elle est la conséquence la plus déplorable du régime capitaliste, qui resserre sur place la consommation en ne rémunérant pas tout le travail des travailleurs, et qui est obligé de se créer au loin, par la conquête et la violence, des débouchés nouveaux ; nous la réprouvons, enfin, parce que, dans toutes les expéditions coloniales, l'injustice capitaliste se complique et s'aggrave d'une exceptionnelle corruption : tous les instincts de déprédation et de rapines, déchaînés au loin par la certitude de l'impunité, et amplifiés par les puissances nouvelles de la spéculation, s'y développent à l'aise ; et la férocité sournoise de l'humanité primitive y est merveilleusement mise en œuvre par les plus ingénieux mécanismes de l'engin capitaliste.

Jean Jaurès, « Les compétitions coloniales », in *La Petite République*, 17 mai 1896.

Troisième partie : composante mineure : sciences expérimentales et technologie (6 points)
(prendre une nouvelle copie pour traiter cette partie).

Question n°1 :

En vous appuyant sur un schéma, expliquez les différentes phases d'une lunaison.

Question n°2 :

« La glace fond à 0°C ».

- a- Décrivez ce qui est observable et mesurable lors de la fusion de la glace formée d'eau pure.**
- b- Dans le cas de la fusion d'eau salée, quelle différence observe-t-on par rapport à la fusion de la glace constituée d'eau pure ?**

Question n°3 :

Oviparité et viviparité sont deux modalités de la reproduction sexuée. Précisez ces notions à travers deux exemples et exposez un cas intermédiaire.

Session 2007

MST-07-PG3

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Vendredi 4 mai 2007 - de 14h 30 à 17h 30
Troisième épreuve d'admissibilité

**Histoire- géographie
et sciences expérimentales et technologie**

Durée : 3 heures
Coefficient : 2
Note éliminatoire 5/20

**Ce sujet s'adresse uniquement aux candidats ayant choisi lors de leur inscription la
composante majeure en sciences expérimentales et technologie.**

**Le candidat doit traiter la composante mineure sur une copie distincte de celle(s) utilisée(s) pour la
composante majeure.**

Rappel de la notation :

- composante majeure première partie : **6 points**
seconde partie : **8 points**

- composante mineure : **6 points**

Il est tenu compte, à hauteur de **trois points** maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

Ce sujet contient 7 pages, numérotées de 1/7 à 7/7. Assurez-vous que cet exemplaire est complet.
S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

***L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est
rigoureusement interdit.***

L'usage de la calculatrice est interdit.

***N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe
d'anonymat, ne comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine etc.
Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.***

***Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur,
signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence.
De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de
la (ou les) mentionner explicitement.***

Première partie de la composante majeure : sciences expérimentales et technologie (6 points)

Question n°1 :

En vous appuyant sur un schéma, expliquez les différentes phases d'une lunaison.

Question n°2 :

« La glace fond à 0°C ».

- a- Décrivez ce qui est observable et mesurable lors de la fusion de la glace formée d'eau pure.**
- b- Dans le cas de la fusion d'eau salée, quelle différence observe-t-on par rapport à la fusion de la glace constituée d'eau pure ?**

Question n°3 :

Oviparité et viviparité sont deux modalités de la reproduction sexuée. Précisez ces notions à travers deux exemples et exposez un cas intermédiaire.

Deuxième partie de la composante majeure : sciences expérimentales et technologie (8 points)

Les questions prennent appui sur six documents : A, B, C, D, E, F.

1. Première étape : analyse critique des documents proposés en faisant appel à vos propres connaissances.

Question 1 :

Le **document E** présente une situation expérimentale pour tester une hypothèse que vous formulerez. Il utilise les termes « expérience 1 » et « expérience 2 ». Proposez une rédaction plus rigoureuse de la situation présentée.

Question 2 :

- a- Quelles informations contenues dans les **documents D** et **C** permettent de comprendre les méfaits du tabagisme passif décrits dans le **document A** ?
- b- Reformulez de façon scientifiquement exacte le paragraphe du **document C** « **Le sport est le moyen idéal de prévention contre le tabagisme** ».

Question 3 :

A partir des données de l'ensemble des six **documents A à F**, rédigez une synthèse des actions nocives du tabagisme pour la santé.

2. Deuxième étape : exploitation des documents pour présenter, en un texte de deux pages maximum, des éléments d'une démarche d'investigation telle qu'elle est prévue dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire.

Question 4 :

A partir de l'analyse que vous avez réalisée dans la première étape, vous indiquerez, en référence aux programmes de sciences et technologie de l'école, un problème qui pourrait être traité au cycle 3. Vous présenterez une situation d'entrée possible. Exposez ensuite, à partir de cette situation, des éléments d'une démarche d'investigation que vous proposerez.

Question 5 :

Précisez les connaissances que les élèves pourront aborder ou acquérir au cours des activités choisies.

Document A

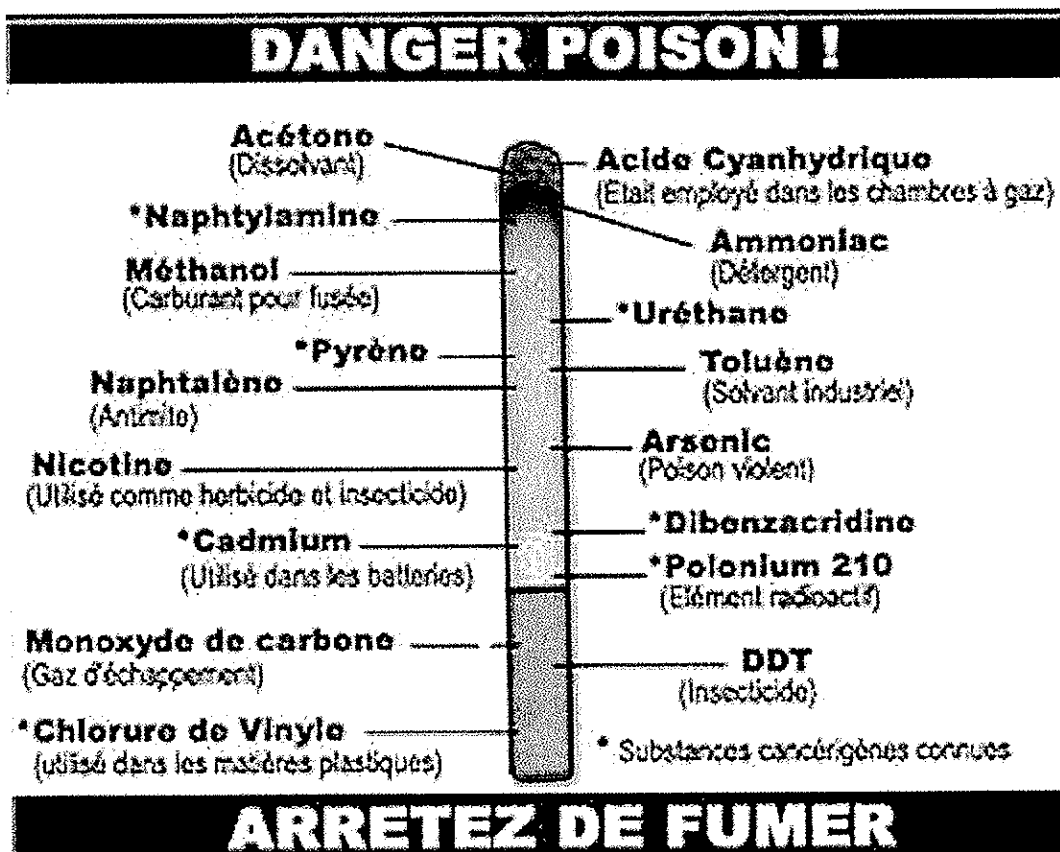
Le tabagisme passif est une grande injustice, mais aussi la marque de l'irrespect, non seulement de la Loi, mais simplement de soi-même et des autres.

- Celui qui ne fume pas, mais qui est soumis au tabagisme d'autrui, subit les MEMES effets et méfaits et voit ses risques de maladies et de cancer multipliés. Par exemple le risque de cancer du poumon est multiplié par 3 chez le non-fumeur qui est soumis au tabagisme passif.
- Les enfants développent des pathologies O.R.L. plus fréquentes : angines, sinusites, otites, rhinopharyngites principalement.
- MAIS SURTOUT le tabagisme maternel a des effets très néfastes sur la grossesse : troubles de la fécondité, retards de croissance, prématurité, augmentation de la mortalité périnatale et néonatale. Le fœtus, qui reçoit exclusivement le sang (et son contenu) de sa mère ne peut pas se défendre. Comment ne pas comprendre cela ?

Document A : « le tabagisme passif », « le tabac et le sport », extraits du site Internet :

www.ac-bordeaux.fr/Primaire/sante/hygiene.htm

Document B : cigarette en combustion.



Document B : extrait du site internet : www.lannuairesante.fr

Document C

Le tabac et le sport :

Pour fonctionner, le muscle a besoin de l'oxygène apporté par les globules rouges. Chez le fumeur, l'oxyde de carbone prenant la place de l'oxygène, la performance sportive est alors diminuée.

De nombreuses enquêtes sur le terrain montrent bien que dans les sports de haut niveau et forts consommateurs d'oxygène, il n'y a pas de fumeurs, par exemple : Triathlon, Boxe, Athlétisme 100 et 200 m (cf. Bibliographie n°15 et 16, le comportement des sportifs vis-à-vis du tabac, Médecine du sport 1997).

Les sports de résistance nécessitent un apport d'oxygène plus important que ceux d'endurance. On fume beaucoup moins en sport individuel ou à haute dépense énergétique qu'en sport collectif. Les dernières études de terrain départementales (1992-2000), montrent qu'il y a 3 fois moins de fumeurs chez les garçons qui pratiquent un sport en club en plus du sport scolaire.

Le sport est le moyen idéal de prévention contre le tabagisme.

Pratique sportive et cigarette sont incompatibles.

En effet, le tabac prend la place de l'oxygène, et l'effort sportif est immédiatement diminué ; la récupération est plus difficile. La pression artérielle s'élève. Le cœur s'accélère. Le cholestérol bouche les vaisseaux. C'est la porte ouverte aux accidents vasculaires.

La fonction ventilatoire pulmonaire se réduit. Le souffle devient court.

Document C : « le tabagisme passif », « le tabac et le sport », extraits du site Internet :

www.ac-bordeaux.fr/Primaire/sante/hygiene.htm

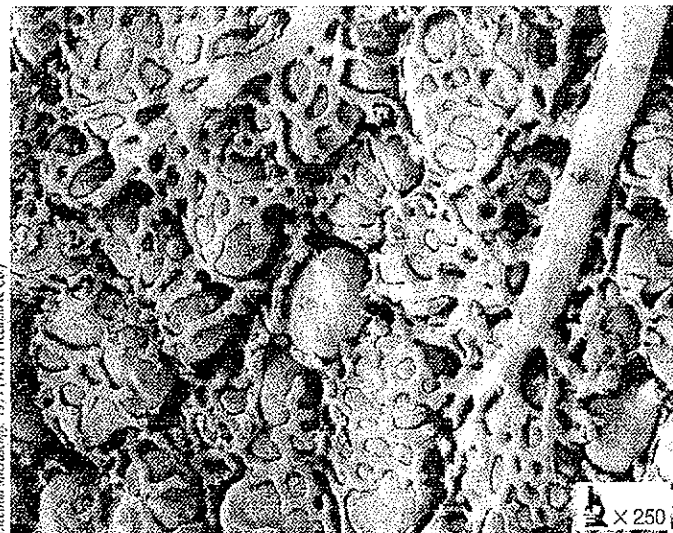
Document D

Une surface d'échanges remarquable.

Quelques chiffres étonnants

- **nombre total d'alvéoles :** 700 millions ;
- **surface des alvéoles :** 200 m² (équivalent à la surface d'un terrain de tennis) ;
- **épaisseur de la paroi séparant l'air et le sang :** moins de 1 micromètre (1 μm = 1/1 000 mm) ;
- **volume de sang traversant les poumons :** 8 000 litres par jour.

Reproduced from P. C. Kocad and S. H. Vardan. *Tissues and Organs: A Text Atlas of Scanning Electron Microscopy*. 1979 (W. H. Freeman & Co)



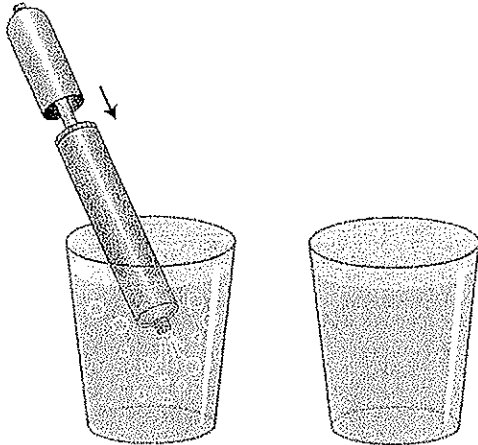
⊕ Le tissu pulmonaire observé au microscope électronique à balayage. À la surface des alvéoles pulmonaires, les capillaires sanguins sont visibles.

Document D : manuel SVT, éditions Bordas classe de cinquième.

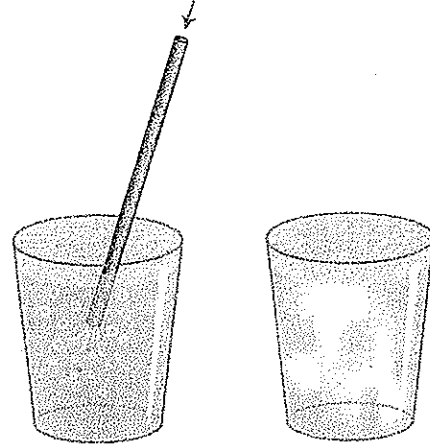
Document E

J'observe

» L'eau de chaux se trouble en présence de dioxyde de carbone.



Expérience 1 : L'eau de chaux avant et après avoir injecté de l'air avec une pompe à vélo.



Expérience 2 : L'eau de chaux avant et après avoir soufflé de l'air expiré avec une paille.

? Compare les expériences 1 et 2. Que peux-tu en conclure ?

Document F

Tableau 1

Je lis		
» Ce tableau indique la composition de l'air qui entre dans les poumons et la composition de l'air qui en sort, pour 100 litres d'air.		
	Air inspiré	Air expiré
Dioxygène	21 litres	16 litres
Dioxyde de carbone	très faible	4 à 5 litres
Azote	79 litres	79 litres

② Compare la composition de l'air inspiré et de l'air expiré.

③ Quel type d'air contient le plus de dioxygène ? Calcule la différence. Où est passé ce dioxygène ?

④ Fais la même chose pour le dioxyde de carbone. D'où peut-il venir ?

⑤ Pourquoi peut-on sauver quelqu'un en faisant du bouche-à-bouche ?

Tableau 2

Pour 100 litres de sang	Sang entrant dans les poumons	Sang sortant des poumons
Dioxygène	12 litres	20 litres
Dioxyde de carbone	48 litres	40 litres

La composition du sang arrivant et sortant des poumons.

Documents E et F : extraits de « Ateliers sciences expérimentales et technologie » CM, cycle 3, Hachette, 2006

Troisième partie : composante mineure : histoire-géographie (6 points)
(prendre une nouvelle copie pour traiter cette partie).

Répondez de façon concise à chacune des questions suivantes :

Question 1 : histoire

Les principales caractéristiques du régime nazi

Question 2 : géographie

Les enjeux de l'euro

Académie de Lyon

CONCOURS DE RECRUTEMENT DES
PROFESSEURS DES ECOLES
PUBLIC, EXTERNE ET 3^{ème} VOIE

EPREUVES D'EDUCATION PHYSIQUE
ET SPORTIVE

SESSION 2007

RAPPORT EXTERNE DU JURY 2007

Document coordonné par Paul Bouvard, président des épreuves EPS en collaboration avec
Mesdames et Messieurs les responsables d'épreuves :

Entretien :	Michaud Roland	CPD EPS IA 69
1500M :	Cauillier Yves	CPC EPS Vaulx en Velin
Danse :	Roulliat Christine	CPC EPS Villeurbanne Sud
3^o voie :	Martinet Alain	CPD EPS IA 69
Privé :	Montes Jean-Marie	Professeur d'EPS centre St Marc Lyon

Remerciements à :

Gabillet Gilles

CPC EPS AIS 1 Rhône : Organisation et logistique

Saint & Joly

RAPPORT EXTERNE 2007

Entretien

Académie de Lyon

Les résultats

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart type
Ensemble des candidats	12,94	13	20	4,8

La moyenne élevée traduit, pour une majorité de candidats, une bonne préparation à cette épreuve d'entretien.

Conformément à l'arrêté du 10 mai 2005 l'épreuve comporte deux parties de 10 minutes chacune : Un exposé suivi d'un entretien avec le jury.

L'Exposé :

Lors de l'exposé les candidats sont amenés à une analyse de leur prestation dans le but d'en tirer des éléments pour eux-mêmes et leur enseignement. On entend par prestation trois éléments :

- Le choix de l'épreuve physique lors de l'inscription
- La préparation du candidat tout au long de l'année
- La réalisation effectuée le jour du concours.

Comprendre la prestation selon ces trois axes permet aux candidats dispensés d'épreuves physiques d'envisager un exposé selon les deux premiers des trois axes précités.

Le jury attend du candidat une mise en relation constante entre son vécu corporel, l'analyse qu'il en fait, ses propositions didactiques et pédagogiques. Les candidats qui se bornent à raconter leur préparation physique, qui se limitent à des propositions pédagogiques ou à la récitation d'une didactique d'activité physique omettent le plus important : La notion de transposition.

La transposition s'entend à trois niveaux :

- 1°) Le candidat doit être capable de passer de la posture d'étudiant à celle de futur professionnel de l'enseignement et de l'éducation. Il doit donc montrer des savoirs, des manières de faire, des attitudes, une motivation et des valeurs compatibles avec ce nouveau statut.
- 2°) Il doit être capable de mettre en relation cette expérience corporelle avec celles qu'il se propose de faire vivre à ses élèves. C'est une capacité de décentration, d'empathie, de connaissance de soi dans l'action (vécu corporel) mais aussi une possibilité de rendre explicite cette trace et de l'utiliser au service de son enseignement
- 3°) Il doit être capable de transformer des concepts relatifs à un champ disciplinaire (didactique de l'activité ou de la compétence, théories de l'apprentissage, connaissances institutionnelles) en outils au service de l'analyse de sa prestation et de ses propositions.

Il est donc important que le candidat puisse avoir une pratique sur la durée d'une année scolaire, de façon à ce que l'exposé reflète un cheminement, un parcours qui fonde son expérience.

Le candidat à deux étapes à franchir : D'abord entrer dans une pratique conséquente et régulière pour accumuler de l'expérience, puis dans un deuxième temps être capable de se décentrer de l'activité pour comprendre les conditions de ses progrès et de la réussite des élèves.

L'entretien :

Il porte sur le thème général « Apprendre en EPS, quoi et comment ? » Le jury remarque que les candidats ont une bonne connaissance des programmes d'Avril 2007, qu'ils disposent également des connaissances de base dans le champ des apprentissages et de l'enseignement

en EPS dans le premier degré : Compétences, méthodologie de la tâche , structuration du module d'enseignement.

Cependant, il faut éviter de réciter ou de plaquer un module d'enseignement de façon formelle. Il en va de même pour les notions importantes.

Le jury apprécie les candidats à même d'identifier les problématiques soulevées par son questionnement, et capables de proposer des cadres d'analyse qui structurent la réponse.

Il est important que les candidats différencient les modes d'apprentissages privilégiés en fonction du niveau de développement de l'enfant, si possible avec des exemples. Les connaissances sur les contenus d'enseignement et sur les grandes questions du champ de l'éducation doivent être précises : Projet, progrès, différenciation,évaluation, transdisciplinarité...

Il est important d'insister sur la place et le rôle du maître, qui ne se borne pas à aménager le milieu.

RAPPORT EXTERNE 2007
Course 1500 mètres
Académie de Lyon

Les résultats

	nombre	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart type
Ensemble des candidats	843	10,38	10,5	11,5	3,55
Filles	683	10,51	10,5	11,5	3,51
Garçons	160	9,81	10,5	11,5	3,61

La préparation de l'épreuve

L'épreuve de 1500M est une épreuve très exigeante du point de vue énergétique. Un candidat qui ne s'y sera pas préparé spécifiquement, tout au long de l'année scolaire, même s'il est sportif y éprouvera de grandes difficultés.

Il est conseillé d'avoir de solides repères sur une piste de même nature que la piste de Parilly : anneau de 400m, revêtement synthétique.

Le bon revêtement de la piste permet une course plus rapide que sur une piste en cendrée par exemple.

Les groupes de coureurs ne sont pas homogènes : il est nécessaire de bien connaître son allure prévue pour ne pas se laisser influencer par le groupe.

Il est conseillé de venir repérer les lieux avant l'épreuve, et d'anticiper tout problème de transport car tout retard à l'heure de convocation est éliminatoire.

Il est également indispensable de vérifier que l'on est en possession de tous les documents demandés afin de pouvoir passer l'épreuve.

Le jour de l'épreuve

Il est recommandé d'utiliser pleinement le temps d'échauffement prévu (10 minutes) : le corps a besoin de temps pour être prêt à ce type d'effort, la performance en dépend grandement. Il est donc recommandé d'avoir un programme d'échauffement établi à l'avance.

Ce contenu doit correspondre aux ressources physiologiques du candidat. Les candidats qui ont besoin d'un temps plus long d'échauffement doivent se préparer avant l'appel en dehors du stade.

La tenue devra être adaptée car la température corporelle augmente nettement pendant la course. Il est également important d'avoir des chaussures adéquates.

Le temps d'échauffement a lieu après le passage au secrétariat, mais il est recommandé d'arriver avant l'heure d'appel afin de bien prendre possession des lieux.