



Rapport
du jury du premier concours
interne
d'accès à l'échelle de
rémunération
de professeurs des écoles
session 2011

Juillet 2011

Sommaire

Avant propos	PAGE 3
Aspects réglementaires	PAGE 4
Les épreuves d'admissibilité	PAGE 6
Éléments de correction	PAGE 20
Les résultats	PAGE 28
Conclusion	PAGE 29

Avant propos

La seconde session du premier concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs des écoles réservé aux instituteurs de l'enseignement privé de Nouvelle-Calédonie a mobilisé les services de la DEXCO du Vice-rectorat, les concepteurs des sujets et les membres du jury, dès le second semestre 2010 pour les uns et d'avril à mai 2011 pour les autres.

L'engagement de tous n'a jamais fait défaut, contribuant ainsi efficacement au bon déroulement de la session. Il convient de remercier très sincèrement tous les participants pour leur implication et leur professionnalisme.

Il convient également de remercier Monsieur le Principal du collège de Koutio et son équipe qui ont bien voulu mettre leurs locaux à la disposition des organisateurs pour les épreuves d'admission, facilitant ainsi grandement le déroulement des épreuves dans un cadre fort agréable et fonctionnel.

Daniel KERJEAN
Inspecteur Adjoint au Vice-Recteur

Aspects réglementaires

On se reportera utilement à la note service n° 93- 079 du 19 janvier 1993 publiée au BOEN n°5 du 4 février 1993 dans la quelle sont précisés le barème de notation et la nature des épreuves du concours.

Note de service no 93-079 du 19 janvier 1993

Education nationale et Culture : bureau DE 3)

Texte adressé aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale sous couvert des recteurs.

Epreuves du premier concours interne de recrutement de professeurs des écoles.

NOR : MENE9350002N

Référence : arrêté du 24 décembre 1992, article 3.

Je vous prie de bien vouloir trouver ci-joint des précisions relatives à la conception et au contenu des épreuves du concours cité en objet.

Je vous demande de veiller à ce que le présent texte fasse l'objet d'une large diffusion tant auprès des membres des jurys que des candidats.

EPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ (Notée sur 40)

Les dossiers proposés aux candidats comprendront de trois à cinq documents (textes, tableaux, dossiers, schémas, etc.). Ils ne devraient pas excéder une dizaine de pages.

On veillera à ce que les questions abordées dans ces dossiers soient bien en relation avec les programmes et les activités de l'école primaire et puissent faire l'objet d'une exploitation dans tous les cycles de celle-ci. Ces questions pourront porter sur tous les domaines de la culture contemporaine. Les deux dossiers proposés au choix des candidats porteront sur des domaines différents. On privilégiera les dossiers qui ne traitent qu'une seule question plutôt que ceux qui offriraient des « entrées » trop nombreuses. Enfin, on évitera les questions susceptibles de commentaires par trop polémiques.

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

Les critères de correction donneront une nette préférence à la capacité du candidat à situer la question dans ses divers contextes, à repérer les enjeux des débats auxquels elle a pu donner lieu, ainsi qu'à montrer la connaissance qu'il peut en avoir, plutôt qu'à la simple paraphrase, voire à la seule synthèse du dossier proposé.

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

Le candidat indiquera le niveau du cursus primaire (maternelle ou élémentaire) auquel se situe la programmation d'activité qu'il propose et décrira celle-ci, en quatre pages maximum (pouvant comporter tableaux et schémas). Les critères de correction prendront notamment en compte la clarté de la présentation et le fait qu'elle puisse faire l'objet d'une communication aisée dans le cadre d'une réunion de travail en équipe ; le caractère pluridisciplinaire de la programmation proposée constituera un élément important de la notation.

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

EPREUVE ORALE D'ADMISSION (*Notée sur 40*)

Les candidats déposeront leur dossier avant l'épreuve, en double exemplaire, selon les modalités fixées par les inspecteurs d'académie et portées à leur connaissance dans les dossiers d'inscription.

Le dossier comportera dix pages, au maximum, sans annexes, avec un sommaire en tête. Il sera dactylographié, avec un double interligne, et paginé. Une fiche descriptive, d'une page, également dactylographiée en double interligne, en présentera successivement l'économie et le contenu.

Ce dossier constituera un ensemble construit et ordonné de documents élaborés par le candidat et faisant état d'observations, de pratiques, d'analyses de pratiques établies lors de ses activités professionnelles.

Il est destiné à servir de support aux questions proposées par le jury pour l'exposé. Sa présentation et son contenu ne feront donc l'objet d'aucune notation.

Au cours d'une première partie de l'épreuve (*dix minutes*), le candidat présentera un exposé portant sur les questions ou thèmes proposés par le jury à partir de son dossier.

Pour la préparation de cet exposé (*quinze minutes*), le candidat disposera de son dossier et des questions ou thèmes proposés par le jury.

Au cours de l'entretien qui suit (*dix minutes*), le jury engagera une discussion avec le candidat en élargissant progressivement le champ de ses questions. Il sera particulièrement attentif aux qualités d'expression et à la capacité à communiquer que l'on est en droit d'attendre d'un enseignant.

EPREUVE ORALE FACULTATIVE (*Notée sur 10 ; seuls les points obtenus au-dessus de la moyenne sont pris en compte*)

Lorsque les candidats auront fait le choix de passer cette épreuve, le jury de l'épreuve d'admission prolongera l'entretien (pour dix nouvelles minutes), en posant au candidat, quelques questions relatives à la politique de développement social urbain et à la politique des zones d'éducation prioritaires, en veillant, chaque fois que possible, à ce que ces questions soient en relation avec la réalité de ces politiques dans le département.

Le jury tiendra compte, lors de la notation de cet entretien, du fait que le candidat appuie ses réponses sur une expérience professionnelle effective de la prise en charge d'élèves en difficulté, et non seulement sur une connaissance théorique.

Les candidats devront avoir demandé à passer cette épreuve lors de leur inscription au concours ; en aucun cas, ils ne pourront faire ce choix au moment de la passation des épreuves.

Remarques relatives à l'organisation des jurys

On s'efforcera d'organiser les jurys de façon à ce que, pour l'épreuve orale surtout, les candidats ne soient pas directement examinés par des membres du jury appartenant au même ressort territorial qu'eux.

De même, on veillera, si les effectifs en cause le permettent, à ce que les commissions qui font passer l'épreuve orale comprennent un IEN.

(BO no 5 du 4 février 1993.)

Les épreuves d'admissibilité

Session 2011

Durée : 4 heures

Deux sujets sont proposés au choix des candidats :

- Sujet N°1 contient 09 pages, numérotées de 1/9 à 9/9.
- Sujet N°2 contient 09 pages, numérotées de 1/9 à 9/9.

Assurez-vous que le sujet choisi 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

Epreuve d'admissibilité SUJET N°1

Première partie : 20 points

Après avoir analysé et commenté les trois documents proposés, vous préciserez la place et le rôle de l'E.P.S. à l'école primaire ainsi que les conceptions pédagogiques qu'elle suggère.

Document A : (2 pages)

« Education physique et sportive au cycle 3 »

Extrait des Programmes pour l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie cycle 3
Gouvernement et Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie – 2005

Document B : (4 pages)

Développer le goût d'apprendre et le goût de l'effort en EPS.

« La motivation ne suffit pas. » *Jean-Yves Lecluse, Conseiller pédagogique EPS du Val de Marne.*

Article extrait des cahiers pédagogiques n°441, mars 2006, « L'EPS, embarras et inventions ».

Document C : (1 page)

EPS : une double finalité éducative et sociale.

« Sport scolaire et EPS »

Article extrait d'eduscol.education.fr, novembre 2009.
MEN – Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.

Deuxième partie : 20 points.

1 – Dans le domaine de l'EPS, vous établirez une programmation d'activités au cycle 3 dans la classe de votre choix. Cette programmation devra revêtir un caractère pluridisciplinaire intégrant la formation à la citoyenneté (12 points).

2 – Vous détaillerez une séquence liée à cette programmation pour une classe que vous préciserez. Vous indiquerez où se situe la séquence dans la programmation. Enfin, vous préciserez les objectifs, le déroulement et les modalités d'évaluation de cette séquence (8points).

Document A : (2 pages)

« Education physique et sportive au cycle 3 »

Extrait des Programmes pour l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie cycle 3
Gouvernement et Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie – 2005

Objectifs

L'enseignement de l'éducation physique et sportive vise, au cycle 3 :

- le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices,
- l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques, pratiques sociales de référence,
- l'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en forme.

En ce sens, elle apporte une contribution originale à la transformation de soi et au développement de la personne telle qu'elle s'exprime dans les activités liées au corps.

L'éducation physique et sportive, par les situations riches en sensations et émotions qu'elle fait vivre, est un support privilégié pour parler de sa pratique (nommer, exprimer, communiquer...) sans trop empiéter sur le temps de l'activité physique, et pour lire et écrire en classe des textes divers (fiches, récits, documents...).

De façon plus spécifique, elle participe à l'éducation à la santé et à la sécurité. Tout en répondant au « besoin de bouger » et au « plaisir d'agir », elle donne aux élèves le sens de l'effort et de la persévérance. Elle est également l'occasion d'acquérir des notions et de construire des compétences utiles dans la vie de tous les jours. N'oublions pas par exemple que la Nouvelle-Calédonie est une île et que l'eau occupe une place importante. Les élèves doivent donc à l'école apprendre à nager, se perfectionner dans ce domaine essentiel et être sensibilisés aux règles de prudence.

L'éducation physique et sportive contribue à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. Elle offre la possibilité de jouer avec la règle, de mieux la comprendre, de la faire vivre, et d'accéder ainsi aux valeurs sociales et morales.

L'éducation physique aide également à concrétiser certaines connaissances et notions plus abstraites, elle en facilite la compréhension et l'acquisition, en relation avec les activités scientifiques, les mathématiques, l'histoire et la géographie...

Compétences devant être acquises en fin de cycle 3

1. COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

Les compétences visées, activités et niveaux à atteindre sont en interaction permanente. À chaque cycle, ces compétences, de nature identique, se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités. Le niveau d'acquisition attendu des compétences suivantes est précisé dans ce texte pour quelques activités.

Etre capable, dans différentes activités physiques, sportives et artistiques, de :

- réaliser une performance mesurée,
- adapter ses déplacements à différents types d'environnements,
- s'opposer individuellement et/ou collectivement,
- concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique et/ou expressive.

2. COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET CONNAISSANCES

Etre capable, dans différentes situations, de :

- s'engager lucidement dans l'action,
- construire un projet d'action,
- mesurer et apprécier les effets de l'activité,
- appliquer des règles de vie collective.

Avoir compris et retenu :

- que l'on peut acquérir des connaissances spécifiques dans l'activité physique et sportive (sensations, émotions, savoirs sur les techniques de réalisation d'actions spécifiques...),
- des savoirs précis sur les différentes activités physiques et sportives rencontrées.

Document B : (4 pages)

Développer le goût d'apprendre et le goût de l'effort en EPS.

« La motivation ne suffit pas. » *Jean-Yves Lecluse, Conseiller pédagogique EPS du Val de Marne.*

Article extrait des cahiers pédagogiques n°441, mars 2006, « L'EPS, embarras et inventions ».

La motivation pour l'EPS, chez les élèves, est presque toujours là ! Mais le désir d'apprendre, le goût de l'effort ? L'enseignant va les susciter grâce à divers leviers (modes d'évaluation, prise en compte de l'hétérogénéité, appui sur les interactions..) : les autres disciplines se reconnaîtront largement dans ces propositions.

Des stagiaires IUFM (nouveaux titulaires) du 1er degré sont invités à exprimer par deux mots leurs représentations de l'EPS. Il s'agit pour nous d'aider ces nouveaux enseignants à analyser leur pratique, à échanger sur leurs difficultés et à faire du lien entre choix pédagogiques et gestion de groupe. Ces collègues ont pour la plupart une expérience récente : neuf semaines de stage pratique réalisées durant leur année de formation auxquelles s'ajoutent deux mois avec la classe qui leur a été confiée durant l'année en cours. Les réponses sont variées et se portent vers des thèmes divers (matériel, structures, gestion du temps,...). Mais des sujets apparaissent de manière récurrente : plaisir (2 fois), jouer (3 fois), apprendre (3 fois), conflits et synonymes (11 fois), sécurité (4 fois), discipline (4 fois), et même... *l'enfer* (1 fois).

L'échange qui suit permet de confirmer un constat partagé par une grande majorité de professeurs des écoles : enseigner l'EPS pose des difficultés spécifiques, particulièrement dans la gestion du groupe. Et pourtant, paradoxalement, tous les participants s'accordent sur un fait ; l'EPS est une formidable source de motivation chez l'élève. Motivation à se rendre au gymnase ou sur le stade, motivation à agir, à « jouer », à s'affronter. La pire des punitions n'est-elle pas de les priver d'EPS ? Alors, que faire de tout cela ? Comment en tenir compte dans l'aide à apporter à ces jeunes enseignants, et dépasser cette difficulté ?

Un domaine ludique... à prendre au sérieux

Les enjeux majeurs pour le professeur des écoles résident certainement dans ce paradoxe. Parvenir à s'appuyer sur le désir d'agir qu'ont encore les élèves de l'école primaire pour développer le goût de l'effort et le goût d'apprendre. Et rendre à cette discipline un véritable statut scolaire. Ambitieux défi qui passe d'abord par des précisions terminologiques et conceptuelles indispensables à la recherche de réponses pédagogiques.

S'appuyer sur le désir d'agir, c'est donner priorité à l'activité motrice. Cela passe donc par l'élaboration de séances où le temps réel d'activité sera privilégié. À ce titre, les difficultés rencontrées par nos jeunes collègues prennent souvent leur source dans une répartition du temps où l'acte moteur est interrompu par des « coupures » nécessaires mais trop longues. L'installation matérielle, la transmission des consignes, les regroupements, l'attente aux ateliers, les observations diverses, les relances, le rangement... favorisent souvent l'émergence de comportements difficiles qui absorbent l'attention de l'enseignant et nuisent au climat relationnel de la séance en parasitant son déroulement. Difficiles à vivre pour le professeur, ces épisodes le sont aussi pour les élèves qui ne peuvent donner sens à l'activité.

Développer le goût de l'effort, c'est donner un sens à l'activité motrice.

Cette volonté nécessite un accompagnement structurant de l'enseignant afin de :

- ▶ donner un véritable statut à l'erreur : accepter et faire accepter les différences et les difficultés, montrer que c'est du repérage de la difficulté que l'on peut progresser
- ▶ définir et communiquer aux élèves des objectifs lisibles (« Je dois être capable de... »)
- ▶ proposer des situations motivantes par leur mise en œuvre et par leur(s) finalité(s) : un aménagement attractif, des tâches à réaliser identifiées par tous, des critères de réussite explicites, des consignes claires
- ▶ encourager et valoriser les essais, les réussites et les progrès.

Ainsi, dans le cadre d'un cycle de travail sur l'endurance, la mise en place de parcours gigognes semble plus favorable à un réel investissement. Cette situation permet aux élèves de courir en même temps, sur une même durée, mais en parcourant des distances différentes. On peut ainsi proposer trois parcours sous forme de carrés de 40m (4 x 10m), 50m (4 x 12,50m) et 60m (4 x 15m). Selon son niveau, chaque élève choisit l'un des trois sur lequel il va travailler sa régularité de course. Un signal sonore indique à tous les coureurs le rythme à conserver. Exemple : un signal toutes les 7 secondes correspondant au temps à réaliser pour effectuer un côté de son carré. Puis, on espace les signaux sonores (14 secondes, puis 28,...) afin d'aider les coureurs à mémoriser leur vitesse.

De nombreuses variantes permettent de faire évoluer les séances et d'éviter la lassitude des élèves. Ils pourront au fil du temps changer de parcours pour se diriger vers le plus long, donc celui nécessitant un rythme plus élevé. Cette situation ludique répond aux différents niveaux de compétences des élèves et permet à ces derniers de repérer leur propre niveau. Enfin, l'idée forte de « variables » permettant de faire évoluer des situations (matérielles, spatiales, temporelles,...) semble déterminante dans l'accompagnement de l'élève.

Accepter et identifier la difficulté, c'est permettre à l'élève de situer son niveau de pratique, condition indispensable à une dynamique de travail, donc d'efforts. Pour que l'envie de l'effort soit enclenchée chez l'élève, il est nécessaire que ce dernier identifie ce qu'il a à faire. C'est ce qui donne sens à son travail.

En comparant son niveau initial à celui atteint après un cycle de travail, l'apprenant peut alors évaluer le chemin parcouru et, ainsi, apprécier le résultat de sa persévérance. Cette dernière étape favorise sans doute l'installation durable de ce goût de l'effort.

Développer le goût d'apprendre nécessite que soient mises en place les conditions permettant à l'élève de progresser et d'en prendre conscience. Ici, l'évaluation devient l'outil indispensable à chacun pour situer son niveau en début, en cours et en fin du cycle d'apprentissage. C'est par cet outil, et accompagné par l'enseignant, que l'élève peut mesurer les effets de ses tentatives et efforts, le « chemin parcouru », et ce qui lui reste à réaliser. Il est donc indispensable que tous les acteurs aient une connaissance précise des critères d'évaluations.

Des conditions nécessaires

Ce qui précède, et qu'on pourrait appeler une pédagogie de la « compréhension », n'est pas sans conséquences sur le positionnement de l'enseignant. Elle nécessite en effet que celui-ci favorise certaines conditions de travail dans sa classe :

- ▶ un respect des différences manifesté par une réelle prise en compte des réussites et difficultés de chacun (ateliers ou parcours aux niveaux de complexité variés, utilisation d'un matériel différent selon les élèves (balles rapides/balles lentes),...)

- ▶ une relation enseignant/élève sécurisante, favorisant l'estime de soi (une reconnaissance et une valorisation par l'enseignant des réussites de l'élève - une volonté du professeur de

s'appuyer sur ce que sait faire l'apprenant)

- un effort pour aider les élèves à donner du sens aux activités
- une évaluation lisible permettant à chacun de se situer par rapport à une norme (« ce que l'on attend de tous les élèves de mon âge »), mais aussi par rapport à son cheminement personnel. Il semble en effet impératif d'informer les élèves sur les compétences attendues pour leur niveau de classe. Cette norme doit rester une référence. En effet, travailler uniquement sur la base d'une évaluation initiale à partir de laquelle l'élève va effectuer des progrès peut laisser l'illusion que ces progrès suffisent. Ainsi, passer de 2/20 à 8/20 en natation est-il la marque d'une évolution positive et parfois le résultat d'un travail assidu. Malgré tout, cette note illustre en général la difficulté à se hisser au niveau attendu dans les programmes.
- Un climat de classe solidaire favorable aux apprentissages, respect, écoute et entraide étant absolument indispensables dans un groupe pour que tout individu ose y agir.

L'impact du temps... que l'on n'a pas !

Mettre en place ces « incontournables » pédagogiques et en évaluer les effets sur les progrès moteurs et comportementaux des élèves impose nécessairement du temps. Or, la durée hebdomadaire octroyée à l'EPS dans les programmes (3h dans le 1er degré) ne semble pas de nature à offrir les réelles conditions d'un tel projet. Car, si « l'accroche » des élèves à ce projet peut s'effectuer par l'exploitation de la motivation en EPS, si les situations proposées permettent de mobiliser les élèves et de les engager dans les apprentissages, il paraît inévitable que des temps hors séance soient consacrés à la préparation et à l'exploitation des résultats des séances effectuées sur le terrain.

En effet, s'inscrire dans une démarche active d'apprentissage impose des temps d'échanges sur les résultats obtenus, sur les stratégies mises en place, sur les règles d'action,... cela afin de construire avec l'élève les moyens d'observation, d'analyse et de réflexivité sur sa pratique personnelle. Or, il n'est pas recevable de consacrer du temps à cette phase au détriment du réel temps d'activité motrice des élèves.

Un projet pluridisciplinaire peut résoudre cet embarras car l'utilisation de différents modes de calcul pour prévoir une distance à courir, un temps envisagé, un calcul de moyenne... relèvent également d'un temps mathématique. Le lien entre ces deux domaines semble évident. Il ne demande qu'à le devenir pour les élèves car la mise en œuvre de ces différents apprentissages peut-être envisagée dans un projet favorisant l'accès au sens : « les maths, ça sert entre-autre à savoir à quelle vitesse on court ». À ce titre, les élèves de SEGPA auprès desquels un profond travail de construction de sens est nécessaire, auront beaucoup à perdre si la « collégisation » de ces structures d'Adaptation et d'Intégration Scolaire se confirme. Qui les aidera à faire du lien ?

Devant les jeunes qui ont renoncé à force d'échecs et de sentiments d'abandon, et devant les enfants « classiques » qui n'ont pas encore pris la mesure des enjeux de leur scolarité, l'EPS est sans doute l'un des domaines privilégiés pour leur rendre goût, volonté et envie de comprendre.

La plus grande erreur serait de penser que, isolés dans leur discipline, les enseignants d'Education Physique ont seul ce pouvoir. C'est au contraire la cohérence et la continuité des apprentissages qui peuvent garantir cette éducation à la compréhension. Ne serait-ce pas de plus cette connexion qui assurerait à l'EPS un authentique statut scolaire ?

Cette démarche implique un véritable travail de réflexion et de concertation en équipe, ce qui ne peut être envisagé sans la volonté des collègues. Mais elle nécessite aussi un accompagnement de la part du législateur afin que soit véritablement reconnu comme incontournable et inhérent à notre mission le temps d'échanges et de construction de projet d'une équipe d'enseignants.

Rendre la discipline lisible par tous

Les représentations des stagiaires relatées en début d'article confirment une impression ressentie par une grande majorité des acteurs de l'Education Physique et Sportive : cette discipline d'enseignement n'a pas encore gagné son véritable statut de « matière scolaire », que ce soit aux yeux des élèves et des familles (et peut-être encore de certains collègues). Cet écart entre la théorie et les pratiques, entre le vœu du législateur et les désirs des collègues explique, en partie, cette dichotomie relevée entre le goût pour l'action motrice chez l'enfant et l'investissement très faible de l'élève dans l'EPS qu'on lui propose.

Un travail de lisibilité est certainement à engager auprès des différents acteurs de l'école.

► Les élèves savent-ils qu'il existe des programmes nationaux, que tous les enfants de leur âge ont des mêmes compétences à atteindre, ceci même en EPS ? Connaissent-ils le sens de ces trois lettres ?

► Les parents ont-ils souvent l'occasion d'entendre ou lire quels sont les apprentissages visés en EPS ? Ne leur parlons-nous pas un peu trop activités (volley, ski,...), renforçant cette idée bien installée de la discipline récréative ? Mais de progrès moteurs, en est-il souvent question ?

Si nous devons préserver à l'EPS sa spécificité et exploiter son aspect ludique, nous devons aussi rendre visibles ses enjeux moteurs, ses apports à la construction de la citoyenneté, sa contribution au développement global de l'enfant, et sa participation à la maîtrise de compétences et savoirs transférables aux autres domaines.

À l'heure où l'on peut légitimement être inquiet, l'avenir de l'Education Physique et Sportive passe peut-être en premier lieu par sa revalorisation au sein de l'Education Nationale.

Document C : (1 page)

EPS : une double finalité éducative et sociale.

« Sport scolaire et EPS »

Article extrait d'eduscol.education.fr, novembre 2009.

MEN – Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.

Outre le développement de l'aptitude physique dans un sport donné, le sport scolaire poursuit des objectifs complémentaires : apprentissage de la responsabilité et de la citoyenneté, insertion scolaire, éducation à la santé, remotivation, etc.

Le sport scolaire favorise l'apprentissage de la responsabilité et de la citoyenneté. Il apprend le respect de soi-même, le respect de la règle, de l'adversaire et de l'arbitre. Privilégiant l'engagement collectif, il valorise la notion d'équipe, il permet l'épanouissement de solidarités collectives et contribue ainsi à éviter toute forme de violence. Impliquant les élèves dans l'organisation des rencontres sportives et les intégrant à la vie de l'association, le sport scolaire crée ces espaces de socialisation et de concertation qui sont un des lieux de formation du futur citoyen.

Il contribue à l'égalité des chances et à l'intégration en donnant à tous les élèves les mêmes droits et les mêmes devoirs.

Il améliore l'hygiène de vie, participant ainsi à la prévention des conduites addictives et l'éducation à la santé.

Parce que les temps des rencontres sont source d'amitié, de joies, d'émotions fortes, et le théâtre d'expériences inoubliables, se crée une autre dimension de la relation élèves-professeurs et, au-delà, de la relation jeunes-adultes, condition essentielle d'une réelle vie associative.

Les rencontres sportives diversifiées et accessibles à tous les élèves développent une culture sportive de qualité.

Epreuve d'admissibilité SUJET N°2

THEME : LA PRODUCTION D'ECRITS

Première partie : (20 points)

En quatre pages maximum, dégagez et commentez la thématique commune aux documents proposés.

Document 1 : Exploitation pédagogique du texte libre

Célestin FREINET, Le texte libre, BENP n°25, janvier 1947

Document 2 : Pour former des enfants producteurs de textes. Quels objectifs d'apprentissage ?

Groupe de recherche d'Ecouen avec la coordination de Josette JOLIBERT, Former des enfants producteurs de textes, collection pédagogie pratique à l'école élémentaire, édition Hachette Ecoles.

Document 3 : Comment les enfants entrent dans la culture écrite.

Préface de Jean Yves Rochex dans « Comment les enfants entrent dans la culture écrite » de Jacques BERNARDIN, Edition RETZ, Forum éducation culture, 2002.

Document 4 : Maîtrise de la langue française : Dire, lire, écrire au cycle 3.

DENC : Extrait des programmes de l'enseignement primaire de la Nouvelle Calédonie.

Deuxième partie : (20 points)

1/ Proposez une programmation d'activités pour une classe primaire de votre choix permettant une exploitation pluridisciplinaire d'activités de production d'écrits.
(12 points)

2/ Vous détaillerez l'une des séquences de votre programmation et vous indiquerez le

moment de la progression où elle se situe tout en exposant les objectifs, le déroulement, les modalités d'évaluation etc. (8 points)

Document 1 :

LE TEXTE LIBRE

Préambule :

Le texte libre doit être vraiment libre

Il semblera que nous émettions là une évidence superflue. C'est que la tradition scolastique est si tenace, elle a si définitivement marqué la majorité des maîtres, qu'on veut bien, si les officiels le recommandent, laisser écrire des textes libres... mais vous comprenez, il faut bien orienter, les enfants vers les sujets à examiner ou à développer... Nous n'allons pas leur laisser écrire n'importe quoi...

Alors, on demande aux enfants d'écrire, à l'heure dite, un texte libre. C'est-à-dire qu'au lieu de leur donner le sujet de la rédaction, on leur laisse le choix de ce sujet. Cet exercice devrait plutôt s'appeler : rédaction à sujet libre.

Si, à ce moment-là, l'enfant n'a pas envie d'écrire, il devra écrire tout de même ; s'il n'a pas dans la tête un sujet passionnant, il faudra qu'il le trouve.

On comprend bien qu'une telle technique de travail, si elle est en progrès sur la pratique traditionnelle de la rédaction imposée, n'apportera que très exceptionnellement les avantages que nous reconnâtrons au texte libre : spontanéité, vie, liaison intime et permanente avec le milieu, expression profonde de l'enfant.

Un texte libre doit être vraiment libre. C'est-à-dire qu'on l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume et le dessin, ce qui bouillonne en nous. L'enfant écrira son texte spontané sur un coin de la table le soir, sur ses genoux en écoutant parler la grand'mère qui ressuscite pour lui les histoires du temps passé, sur le cartable avant d'entrer en classe, et aussi, naturellement, pendant les heures de travail libre que nous réserverons dans notre emploi du temps. Alors, nous aurons la certitude que les textes obtenus seront ceux qui ont le plus agité les enfants, qui les ont intéressés le plus profondément, ceux donc qui auront la plus éminente vertu pédagogique. Je préfère, lorsqu'il n'y a pas une moisson suffisante de textes - et cela est tout à fait exceptionnel - rédiger en commun une page qui sera soit un agglomérat de nouvelles à l'intention de nos correspondants, soit des bribes de textes puisés dans les écrits antérieurs, soit un morceau nouveau créé de toutes pièces avec la collaboration de tous. Mais alors diront les non initiés nous aurons rarement un choix suffisant de textes, car nos élèves n'aiment pas travailler quand on ne les oblige pas. - Et puis, ce seront toujours les mêmes qui feront les textes, ce qui n'est pas une solution.

Le texte libre doit être motivé

Ces objections sont naturelles et justes quand on considère l'Ecole traditionnelle, où l'enfant travaille le moins possible. Il faut justement que nous changions totalement et les mobiles et les conditions même de ce travail et que nous parvenions à ce résultat qui est commun dans toutes les classes travaillant à l'imprimerie : l'enfant éprouve le besoin d'écrire, de s'exprimer, comme, étant jeune, il éprouve sans cesse le besoin de parler. Le problème pour nous ne sera plus : comment arranger notre pédagogie pour que l'enfant soit obligé, bon gré mal gré, de rédiger - mais : comment tirer parti du besoin nouveau de travail des enfants, comment entretenir la flamme et la mobiliser pour des fins éducatives ?

Si on néglige ces motivations, on court à de graves désillusions dans la pratique du texte libre.

Le texte libre enfin doit être exploité pédagogiquement mais sans dogmatisme scolastique

Il ne suffit pas de lire les textes libres d'une classe, d'en choisir un qui sera mis au net, qu'on lira et qu'on copiera pour passer ensuite à des activités traditionnelles sans rapports avec la flamme un instant allumée. Nous agirions alors aussi inconsidérément que le locataire qui allumerait pendant une heure son bel éclairage électrique - juste le temps d'en apprécier les bienfaits - et qui l'éteindrait ensuite pour allumer les vieilles lampes à pétrole, sous le prétexte qu'on en a mieux l'habitude, que ces lampes resteraient inutilisées, et que la nouveauté nuit à l'intimité de la famille. On aurait jeté un éclair, qui n'est pas sans valeur, certes, mais qu'il faudrait tâcher de transformer en clarté permanente susceptible d'éclairer tout notre système éducatif.

BENP n°25 : Le Texte libre. C.FREINET. Janvier 1947

Document 2 :

POUR FORMER DES ENFANTS PRODUCTEURS DE TEXTES.

Quels objectifs d'apprentissage ?

1/ Des objectifs premiers d'ordre « expérimentiel » :

Il est primordial que chaque enfant-écolier, tout au long de sa scolarité, comme **lecteur** et comme **producteur**, fasse l'expérience :

-de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit : l'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, sous-tend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces etc.

-du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit : l'écrit donne le pouvoir de faire venir du monde à la kermesse, de faire rire ou rêver ses camarades avec les histoires que l'on invente etc.

-du plaisir que peut procurer la production d'un écrit : plaisir d'inventer, de construire un texte, plaisir de comprendre comment ça fonctionne, plaisir d'agencer des mots, plaisir de surmonter les difficultés rencontrées, plaisir de faire des progrès, plaisir de la tâche menée jusqu'au bout, du texte achevé bien présenté.

En définitive, il faut que pour chaque enfant, écrire soit, non pas synonyme de corvée, blocage et échec, mais évoque plutôt des projets réalisés grâce à l'écrit, ou des projets d'écriture de fiction aboutis : il faut que les images qui viennent à l'esprit des enfants, quand on leur parle d'écrire soient « faire une affiche » pour annoncer une exposition, « écrire un scénario » pour le spectacle, « inventer un conte » pour les petits etc.

2/ Pour chaque enfant, construction d'une représentation positive de son interaction avec l'écrit.

Une représentation dynamique de l'écrit lui-même

Un écrit constitué de textes et non de phrases qu'il resterait à mettre bout à bout ;
Un écrit produit ou est en train d'être produit, un processus, une matière en travail ;
Un écrit inscrit dans un projet ;
Un écrit varié : il existe des types de textes différents correspondant à des situations et des intentions différentes ;
Un écrit pertinent : quand on utilise l'écrit, de préférence à d'autres codes ou modes d'expression, il faut être capable de le justifier ;
Un écrit efficace (comme peut en témoigner la réaction des destinataires chaque fois qu'on peut la connaître et qu'on la recherche) ;
Un écrit valorisant : chacun peut y réussir lorsqu'il sait comment s'y prendre et connaît les critères de réussite.

Une représentation dynamique de soi comme sujet écrivant

Comme personne s'appropriant à la fois le monde et le langage par la pratique de l'écrit ;
Comme producteur de texte compétent et dont les compétences sont en devenir ;
Comme apprenant (écrire, ça s'apprend) devant gérer ses apprentissages, élaborer des outils et les utiliser à bon escient, cerner des critères de réussite, évaluer ses productions et ses progrès ;
Comme énonciateur d'écrit ayant comme tel, à faire une utilisation spécifique de la langue, différant de celle de l'énonciateur d'oral.

Une représentation précise de la tâche d'écriture

Chercher, pour chaque situation, le type de texte qui convient ;
Avoir recours à une stratégie d'ensemble ;
Mobiliser pour l'adapter, tout ce qu'on peut savoir sur un type de texte donné, et pour cela, utiliser les outils dont on dispose déjà ou en chercher d'autres.

Naturellement, faire cette **expérience** personnelle de l'écrit suppose que la **pratique** que l'on a de sa **production** soit tout au long de l'école élémentaire régulière, diverse, contrastée, sans cesse réajustée; elle naît d'une familiarité de tous les jours avec la production effective de textes, et d'une réflexion métalinguistique rigoureuse sur le fonctionnement des textes et de la langue.

« Former des enfants producteurs de textes » Groupe de recherche d'Ecouen avec la coordination de Josette JOLIBERT, collection pédagogie pratique à l'école élémentaire, Hachette Ecoles.

Document 3 : **Comment les enfants entrent dans la culture écrite**
Préface de Jean-Yves ROCHEX

Se tenant à distance des querelles de méthode, l'auteur n'en est que plus disponible pour donner à voir et analyser l'activité des élèves confrontés à cet instrument complexe qu'est notre système écrit et à ses différentes fonctions, pour décrire et rendre intelligibles leurs représentations de ce système et de ce qui requiert son appropriation et les stratégies qu'ils mettent en œuvre dans et hors de l'école.

Le premier déplacement qu'opère ce livre est de focaliser le regard sur l'activité des élèves, sur ses heurts et malheurs, pensés et analysés à partir d'une réflexion historique et linguistique sur la spécificité de notre système écrit et de ses évolutions.

Jacques Bernardin nous montre que des enfants en début d'apprentissage du lire et écrire peuvent individuellement et collectivement redécouvrir et conceptualiser, pour leur compte et à leur mesure, des étapes cruciales de l'histoire de l'écriture (renoncement à la figuration, invention de principes de classement qui conduisent à l'alphabet, etc.), et en retirer d'importants bénéfices pour leurs apprentissages scolaires et leur développement personnel. Sont ici mises à profit de manière extrêmement heuristique et féconde aussi bien les connaissances historiques et anthropologiques concernant l'écriture que ce que nous apprend la psychologie génétique sur les étapes de la conceptualisation du système écrit par l'enfant.

Le deuxième déplacement qu'opère cet ouvrage tient à son objet : l'entrée dans la culture écrite. Celle-ci ne se limite pas à l'appropriation du lire-écrire. Elle requiert et construit, tout à la fois, une maîtrise symbolique, seconde, réflexive, explicite, consciente, qui prend le langage comme objet, rompant ainsi avec les modes d'usage où il demeure une pratique qui s'ignore comme telle, qui s'oublie dans son fonctionnement et se fond dans les actes, les événements et les situations. Entrer dans la culture écrite, c'est modifier son rapport au langage et son rapport au monde, c'est se construire des modes de pensée qui viennent ordonner, raisonner et donc transformer ce qui, dans l'expérience ordinaire, peut relever de l'usage et de la pratique implicites, non conscients. Une telle disposition générale à l'égard des pratiques, langagières ou autres, semble aller de pair non seulement avec la construction progressive des connaissances, mais surtout avec l'élaboration d'un rapport au savoir permettant de construire le monde et l'expérience comme objets de connaissance et soi-même comme sujet connaissant.

« La culture écrite ne s'arrête pas à l'écrit », nous démontre Jacques Bernardin en nous donnant à voir, là encore à partir de l'analyse de l'activité des élèves, combien cette disposition réflexive est nécessaire à la réussite dans la plupart des domaines disciplinaires.

Modifiant le rapport au langage et au monde, l'entrée dans l'écrit ne saurait donc avoir lieu sans transformations cognitives. Mais elle ne saurait pas non plus s'effectuer sans transformations (et résistances) subjectives de celui qui apprend et de ses rapports à autrui, sans évolution du sens qu'il donne à son expérience scolaire et des mobiles qu'il y investit. Le sens de l'expérience scolaire ne se noue pas seulement autour des significations sociales et culturelles des savoirs et des pratiques qui y sont enseignés et appris ; il s'élabore également à partir des modalités toujours singulières selon lesquelles ces savoirs et pratiques, cette expérience s'inscrivent et se négocient dans la famille et dans l'histoire du sujet.

Tel est le troisième déplacement que nous propose Jacques Bernardin concernant l'entrée dans la culture écrite, en montrant combien les conduites des enfants, mais aussi les propos recueillis auprès des parents, permettent de penser que l'appropriation de l'écrit participe indissociablement de l'élaboration de soi et de la redéfinition de sa place dans la famille et s'inscrit nécessairement dans les rapports intergénérationnels et intersubjectifs constitutifs de l'histoire familiale. Ce processus ne va pas de soi, particulièrement pour les élèves dont la famille est peu familiarisée avec l'écrit ou avec la langue française...

« Comment les enfants entrent dans la culture écrite »
Jacques Bernardin, Editions RETZ, forum éducation culture.

Document 4:

PROGRAMMES POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE DE LA NOUVELLE CALEDONIE
CONTENUS ET COMPETENCES

CYCLE 3

MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE : DIRE, LIRE, ECRIRE (page 17)

COMPETENCES
devant être acquises en fin de cycle 3

Langue française : éducation littéraire et humaine

Les compétences acquises dans le programme de littérature sont des compétences liées à l'exercice de la parole, de la lecture et de l'écriture. Elles sont donc précisées ici et reportées dans le tableau général des compétences spécifiques de la maîtrise de la langue française.

Etre capable de :

- se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre,
- se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche,
- comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation... et en faisant les inférences nécessaires,
- lire en le comprenant un texte littéraire long, mettre en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) en mobilisant ses souvenirs lors des reprises,
- lire personnellement au moins un livre de littérature par mois,
- reformuler dans ses propres mots une lecture entendue,
- participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire et en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue,
- restituer au moins dix textes (de prose, de poésie ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés,
- dire quelques-uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'explicitier cette dernière),
- pouvoir mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique,
- élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation,
- pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques.

Avoir compris et retenu :

- que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte,
- qu'on ne peut confondre un récit littéraire et un récit historique, la fiction et le réel,
- les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs.

Eléments de correction

CORRECTION SUJET N°1

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

Ce corrigé comprend quatre pages numérotées de 1 à 4.

1. Première partie : analyse des trois documents et commentaires (20 points).

1.1 Introduction

Présentation des idées centrales qui relient les textes entre eux :

Importance d'enseigner l'EPS à l'école et de lui accorder une place entière,

l'EPS doit permettre à l'élève de développer des capacités et des ressources nécessaires aux **conduites motrices**, d'accéder au **patrimoine culturel** que représentent les diverses activités sportives, d'acquérir des compétences et des connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en forme (**éducation à la santé** et notamment lutte contre les conduites addictives), d'acquérir des **notions de sécurité** (pour soi et pour les autres), de **former le citoyen** en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie (construction de la notion de règles et appropriation dans l'action) donc de permettre d'accéder aux **valeurs sociales et morales** (engagement collectif privilégié, valorisation de la notion d'équipe, épanouissement de solidarités et lutte contre la violence),

l'EPS contribue à l'**égalité des chances** et à l'**intégration** et permet la **réinsertion** et la **remotivation** en développant le désir d'apprendre et le goût de l'effort,

l'EPS facilite l'acquisition de **connaissances et de compétences plus abstraites** en relation avec les activités scientifiques, les mathématiques, l'histoire et la géographie...

Transversalité de la Maîtrise de la Langue

- Présentation succincte des textes du dossier
- Annonce du plan

1.2 Analyse de documents

Document A : (2 pages)

« **Education physique et sportive au cycle 3** » Extrait des Programmes pour l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie- cycle 3, Gouvernement et Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie – 2005.

Idées essentielles :

Au cycle 3, l'EPS vise trois objectifs :

- développer des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices,
- accéder au patrimoine culturel que représentent les diverses activités sportives,
- acquérir des compétences et des connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en forme).

L'EPS est un support privilégié pour la Maîtrise de la Langue,

L'EPS permet : l'éducation à la santé, l'acquisition des notions de sécurité (pour soi et pour les autres), la formation du citoyen en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie (construction de la notion de règles et appropriation dans l'action) donc de permettre d'accéder aux valeurs sociales et morales.

L'EPS facilite l'acquisition de connaissances et de compétences plus abstraites en relation avec les activités scientifiques, les mathématiques, l'histoire et la géographie...

Document B : (4 pages)

Développer le goût d'apprendre et le goût de l'effort en EPS.

« La motivation ne suffit pas. » *Jean-Yves Lecluse, Conseiller pédagogique EPS du Val de Marne.*

Article extrait des cahiers pédagogiques n°441, mars 2006, « L'EPS, embarras et inventions ».

Idées essentielles :

D'après un constat des professeurs des écoles stagiaires, l'enseignement de l'EPS pose des difficultés spécifiques, notamment dans la gestion du groupe.

Les enjeux majeurs pour ces professeurs sont de s'appuyer sur le désir d'agir pour développer le goût de l'effort et le désir d'apprendre chez les élèves. Pour cela, il faut un réel temps d'activités motrices durant les séances d'EPS en évitant les coupures trop longues. Il faut aussi donner un sens à l'activité motrice : en donnant un véritable statut à l'erreur (pédagogie différenciée), en définissant et en listant clairement les objectifs visés, en proposant des situations d'apprentissage motivantes (variées et avec des critères de réussite bien identifiés) et en encourageant et valorisant les essais, les réussites et les progrès (utilisation de l'évaluation formative, véritable outil d'apprentissage)

Il faut réunir quelques conditions nécessaires telles que le respect des différences, une relation enseignant/élève sécurisante, aider les élèves à donner du sens aux activités, proposer une évaluation lisible (normative et formative), et instaurer un climat de classe solidaire.

Il faut consacrer les trois heures hebdomadaires d'EPS à un réel temps d'activité et utiliser des temps hors séances pour préparer et exploiter les résultats (utilisation d'un projet pluridisciplinaire qui permet la cohérence et la continuité des apprentissages) ;

Il faut rendre un véritable statut à la discipline EPS, en effectuant un travail de lisibilité (présentation des programmes et des apprentissages visés en EPS aux élèves et aux parents).

Document C : (1 page)

EPS : une double finalité éducative et sociale.

« Sport scolaire et EPS »

Article extrait d'eduscol.education.fr, novembre 2009.

MEN – Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.

Idées essentielles :

Reprise des idées de développement de l'aptitude physique et des apprentissages comme la responsabilité et la citoyenneté. Précisions quant au respect de soi-même, le respect des règles, l'engagement collectif (notion d'équipe), épanouissement des solidarités collectives (associations sportives) et contribution à la lutte contre la violence et l'intolérance. Idée d'utilisation du sport permettant la réinsertion ou la remotivation des élèves.

1.3 Commentaires

Le candidat analysera les documents les uns par rapport aux autres en y trouvant des similitudes (notamment le lien avec l'éducation civique).

Le candidat pourra donner son opinion en illustrant son propos d'exemples personnels puis élargir le débat.

1.4 Conclusion

Rappel des points marquants issus de la confrontation des documents.

Elargissement du débat par une idée ouvrant des perspectives.

2. Deuxième partie : programmation d'activités (20 points).

2.1 Programmation

Programmer, c'est prévoir, organiser, planifier.

Choix de la programmation :

Elle doit être en lien avec le thème du dossier (EPS et éducation civique)

Elle doit être pluridisciplinaire (lien entre les disciplines, notamment EPS, éducation civique, Maîtrise de la Langue)

Elle doit être claire (exposé linéaire, schéma, tableau)

Elle devra faire apparaître les éléments suivants : compétences visées, intitulé, niveau, contexte, moments de l'année, durée, nombre de séances, fréquence, progression, type d'activités, mode d'organisation, évaluation.

2.2 Développement d'une séquence

Seront évalués :

- Le choix de la séquence (liée à la programmation),
- La rédaction : préciser la ou les compétences visées, indiquer les modalités d'organisation/d'intervention,
- La présentation : clarté, lisibilité,
- Les éléments à faire apparaître : titre, place dans la programmation, objectifs opérationnels, matériel, durée, différentes phases de la séquence et évaluation.

–

1. Première partie : analyse des quatre documents et commentaires (20 points).

Les idées essentielles :

Texte 1 : Exploitation pédagogique du texte libre de Célestin FREINET.

- - Un texte libre, c'est un texte que l'enfant écrit librement quand il a envie de l'écrire et selon le thème qui l'inspire.
 - Il ne suffit pas de laisser l'enfant libre d'écrire, il faut lui donner l'envie, le besoin de s'exprimer.
 - Les enfants écrivent parce qu'ils ont à dire à un absent.
 - La conception du texte libre : c'est de penser que le respect de la pensée de l'enfant est, en l'occurrence, une chose essentielle mais qu'il ne saurait y avoir éducation sans une influence directe ou indirecte, des enfants par les éducateurs.
 - L'écriture libre de l'enfant doit occuper une place centrale dans le travail de la classe en tant qu'elle est l'expression libre d'un sujet, adressée à d'autres pour être lue, discutée, donner lieu à un texte imprimé qui pourra être diffusé.
 - Pour l'expression écrite : l'enfant n'apprendra pas à écrire correctement s'il n'a pas en permanence sous les yeux la perfection de textes écrits ou imprimés.
 - Le texte choisi librement sera mis au point pour en faire une page qui garde de la pensée enfantine tout ce qu'il y a d'unique, d'original et de profondément humain, et qui soit cependant présentée sous une forme avec une plénitude d'expression qui aide les enfants à monter dans la connaissance et le maniement de la langue.
 - Il s'agit là de réaliser une conjoncture délicate de la technique adulte et de la libre expression enfantine, autrement dit de faire du texte libre une belle page française sans rien lui faire perdre de sa fraîcheur et de sa subtile impression.
 - Les éducateurs doivent ici savoir voir, sentir, appréhender les textes d'enfants avec une mentalité nouvelle compréhensible et humble.
 - C'est sous la responsabilité de l'enfant que l'éducateur polira son texte sans pour autant le déformer.

Texte 2 : Pour former des enfants producteurs de textes. Quels objectifs d'apprentissage ?

Groupe de recherche d'Ecouen coordonné par Josette JOLIBERT.

Pour l'équipe de recherche d'Ecouen, travailler la production d'écrits c'est adopter une démarche de projet qui sous-tend chez l'enseignant une volonté de donner envie à ses élèves d'écrire. Il convient d'utiliser différents paramètres susceptibles d'y contribuer.

Ecrire en situation de communication authentique permettant aux élèves de se sentir directement impliqués dans sa réalisation et responsables de sa qualité. L'écrit ici, prend un sens et devient une nécessité au lieu d'une exigence scolaire. Les élèves savent à qui ils écrivent, dans quel but et quel est l'enjeu de leur écrit.

Ecrire en communication authentique présente un réel avantage au niveau des représentations de l'écrit à produire.

La pédagogie du projet est un moyen de mieux prendre en compte les motivations des élèves qui sont d'être pris au sérieux, d'agir et de comprendre les tâches à faire, tâches au service d'une réalisation définie par la classe. De ce fait, l'aboutissement du projet commun à la classe sera une réalisation concrète.

Travailler la production d'écrits en adoptant une démarche de projet implique divers types d'apprentissages. Le groupe d'Ecouen, dans « Former des enfants producteurs de textes », distingue cinq types d'objectifs :

- **d'ordre expérientiel**, permettant à l'élève de faire l'expérience de l'utilité de l'écrit et de ses différentes fonctions, du pouvoir qu'en donne sa maîtrise, et du plaisir que peut procurer sa production. De ce fait, la production d'écrit est davantage ressentie comme un moyen de mener à terme un projet plutôt qu'un exercice fastidieux.

- **visant à construire une représentation positive de son interaction avec l'écrit**, c'est-à-dire, se représenter l'écrit comme un élément dynamique inscrit dans un véritable projet et donc pertinent, efficace et valorisant. Mais aussi construire une représentation positive de soi comme sujet écrivant et se représenter précisément la tâche d'écriture.

- **linguistiques**, nécessaires à la production d'un texte précis dans une situation précise.

- **d'apprentissage de méthodes de travail** : gérer un projet, élaborer des outils...

- **de connaissances socio-économiques de l'écrit.**

Texte 3 : Comment les enfants entrent dans la culture écrite.

Préface de Jean Yves Rochex dans « Comment les enfants entrent dans la culture écrite » de Jacques Bernardin.

Dans la préface, Jean Yves Rochex met en exergue les questionnements de Jacques Bernardin sur la manière d'entrer dans l'écrit des élèves.

Quelles difficultés les enfants rencontrent-ils ? D'où proviennent les différences face à la culture écrite? L'activité peut-elle développer l'envie d'apprendre ?

○ Selon Jacques Bernardin, l'entrée dans la culture écrite est une étape souvent franchie avant l'entrée à l'école par les enfants issus des milieux favorisés, mais très incertaine chez les autres.

○ Il montre en effet que l'école fait face à la diversité et qu'elle est centrée sur la rencontre des cultures familiales et scolaires lors de la première rentrée à l'école élémentaire.

○ La culture écrite ne s'arrête pas à l'écrit et son accès par les élèves leur demande et leur permet de penser autrement le monde.

Comme Montaigne, Bernardin dit que le « vrai » savoir n'est pas une simple acquisition mais une profonde modification de l'être.

Donc, entrer dans la culture écrite, c'est à la fois maîtriser la langue écrite et modifier son rapport au monde.

○ Il nous parle également du sens de l'expérience scolaire qui s'inscrit et se négocie dans la famille et dans l'histoire du sujet.

○ Pour lui, les rapports entre le développement cognitif et le développement affectif sont évolutifs et montrent bien qu'apprendre et plus particulièrement apprendre à lire, entrer dans la culture écrite, c'est grandir.

○ Aussi, pour Bernardin comprendre la nécessité de la lecture, c'est comprendre la société qui nous entoure. Pour cela, le maître doit partir de ce que les enfants savent.

○ Ainsi, le maître ne doit pas faire à la place de l'élève, mais donner à celui-ci les moyens de faire seul. Il doit lui apprendre le plus possible les gestes d'autonomie pour éviter la dépendance et la passivité. De son côté, l'apprenant doit passer /obligatoirement /par la phase d'engagement vis à vis du savoir. Le maître doit toujours être dans une attente positive, ouverte, sans renoncement et avec respect à l'égard de l'apprenant et de sa famille. Il aidera ainsi l'apprenant à accepter l'incomplétude et à gérer l'angoisse que peut engendrer un tel processus.

○ L'apprenant doit être un véritable chercheur de connaissances sous la houlette de l'adulte qui ne doit pas leurrer l'enfant sur ses productions.

○ Le rôle de l'école est de décentrer le rapport au langage de l'enfant; en effet, le jeu avec le langage permet de se décentrer du rapport pragmatique au langage. La production écrite oblige à cette observation.

Le maître doit encourager, motiver, investir dans des apprentissages complexes, riches de sens donc motivants.

Texte 4:

PROGRAMMES POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE DE LA NOUVELLE CALEDONIE

CONTENUS ET COMPETENCES

CYCLE 3

MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE : DIRE, LIRE, ECRIRE (page 17)

COMPETENCES

devant être acquises en fin de cycle 3

Langue française : éducation littéraire et humaine

Les compétences acquises dans le programme de littérature sont des compétences liées à l'exercice de la parole, de la lecture et de l'écriture. Elles sont donc précisées ici et reportées dans le tableau général des compétences spécifiques de la maîtrise de la langue française.

Etre capable de :

- se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre,
- se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche,
- comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation... et en faisant les inférences nécessaires,
- lire en le comprenant un texte littéraire long, mettre en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) en mobilisant ses souvenirs lors des reprises,
- lire personnellement au moins un livre de littérature par mois,
- reformuler dans ses propres mots une lecture entendue,
- participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire et en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue,
- restituer au moins dix textes (de prose, de poésie ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés,
- dire quelques-uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'explicitier cette dernière),
- pouvoir mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique,
- élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation,
- pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques.

Avoir compris et retenu :

- que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte,
- qu'on ne peut confondre un récit littéraire et un récit historique, la fiction et le réel,
- les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs.

2. Deuxième partie : programmation d'activités (20 points).

2.1 Programmation

Programmer, c'est prévoir, organiser, planifier.

Choix de la programmation :

- Elle doit être en lien avec le thème du dossier (production d'écrits)
- Elle doit être pluridisciplinaire
- Elle doit être claire (exposé linéaire, schéma, tableau)
- Elle devra faire apparaître les éléments suivants : compétences visées, intitulé, niveau, contexte, moments de l'année, durée, nombre de séances, fréquence, progression, type d'activités, mode d'organisation, évaluation.

2.2 Développement d'une séquence

Seront évalués :

- Le choix de la séquence (liée à la programmation),
- La rédaction : préciser la ou les compétences visées, indiquer les modalités d'organisation/d'intervention,
- La présentation : clarté, lisibilité,
- Les éléments à faire apparaître : titre, place dans la programmation, objectifs opérationnels, durée, différentes phases de la séquence et évaluation...

Les résultats

Seuil d'admissibilité fixé à 20

Epreuves d'admissibilité						
	Inscrits	Absents	Présents	Admissibles	Refusés	Radiés (X)
Nombre de candidats	103	53	50	22	23	5

(X) radiations dues à l'absence du dossier à fournir par chaque candidat en application de la réglementation en vigueur (Arrêté du 24 décembre 1992 et Note de service du 19 janvier 1993)

Seuil d'admission fixé à 48,50

Epreuves d'admission						
	Inscrits	Absents	Présents	Admis	Refusés	Radiés (y)
Nombre de candidats	22	0	22	14	7	1

(y) candidats ne remplissant pas les conditions réglementaires.

Conclusion

De même qu'en 2010, les épreuves d'admissibilité ne présentaient aucune difficulté pour un candidat au fait des enjeux actuels de l'école élémentaire et maternelle et des problèmes courants de la mise en œuvre pédagogique. Ni les questions relatives à l'EPS ni celles liées à la production écrite ne pouvaient surprendre un enseignant du premier degré. Les correcteurs ont eu à noter des copies de qualité en nombre satisfaisant. Toutefois, il est encore à déplorer le peu d'attention accordée par certains candidats à la qualité de la graphie ce qui est gênant pour une lecture aisée mais surtout les erreurs orthographiques grossières qui témoignent d'une relecture peu attentive des productions. **Les candidats doivent savoir que tout compte au moment de la notation, le fond mais aussi la forme.**

Le jury observe encore que bien des dossiers auraient mérité une relecture attentive afin de corriger erreurs syntaxiques et orthographiques peu acceptables quand on a en charge l'enseignement de la langue. Certes, ni la présentation ni le contenu des dossiers ne font l'objet d'une notation, toutefois le jury attend « un dossier construit et ordonné » comme l'indiquent les instructions officielles et comme l'exige l'attachement au travail bien fait. Cependant, **le jury a également observé que le nombre de dossiers de belle présentation a sensiblement** augmenté pour la session 2011, cela est encourageant et témoigne d'un meilleur investissement dans la préparation du concours.

De plus, les candidats sont invités à faire preuve de curiosité, notamment en s'intéressant à l'actualité locale, régionale, voire mondiale de l'éducation. Quelques références à des théories pédagogiques courantes seraient appréciées et faciliteraient le développement d'argumentations également adossées à des pratiques clairement décrites.

Par ailleurs, cette année encore **certains candidats choisissent l'épreuve optionnelle sans la préparer.** Or il ne sert à rien de présenter cette épreuve sans un minimum de documentation sur les dispositions prises dans leur commune, ou de manière plus générale en Nouvelle-Calédonie dans le domaine du développement social urbain.

Enfin, les candidats doivent impérativement s'efforcer de préparer l'entretien tant sur le plan de son organisation interne, de la succession des différentes parties et de leur équilibre, que sur celui de la bonne gestion du temps attribué. De plus, **il n'est pas inutile de travailler sa voix afin qu'elle soit bien posée et d'un volume suffisant.** Pour y parvenir il ne serait pas inutile de s'entraîner par enregistrement ou face à un auditoire (formateurs, collègues...)

Bonne lecture et bonne chance aux candidats de la session 2012 !

Daniel KERJEAN
IEN adjoint auprès du Vice-Recteur