

CONCOURS DE RECRUTEMENT PROFESSEURS D'ÉCOLE (enseignement public session 2007)

RAPPORT du JURY

Bilan de la session de 2007

La session de 2007 du concours de recrutement des professeurs d'école est la seconde qui s'appuie sur une nouvelle définition des épreuves. On trouvera dans le BO n° 21 du 26 mai 2005 le détail de ces épreuves. Le tableaux ci-dessous précisent quelle est la situation pour les différents concours de l'enseignement public (sessions de 2006 et de 2007) :

2006

Concours	Inscrits	Présents	Absents	% présents	Nb postes
Externe public	3213	1682	1531	52,34%	236
3 ^{ème} concours	209	70	139	33,4%	10
Externe langue régionale	62	41	21	66,12%	20
Second concours interne spécial langue régionale	47	12	35	25,53%	4

2007

Concours	Inscrits	Présents	Absents	% présents	Nb postes
Externe public	2903	1465	1438	49,53%	240
3 ^{ème} concours	306	119	187	38,89%	10
Externe langue régionale	69	35	34	50,72%	20
Second concours interne spécial langue régionale	21	7	14	33,33%	4

Les constats faits l'an dernier sur ces données statistiques ne peuvent qu'être renouvelés. Le nombre d'absents continue d'inquiéter, même s'il ne met pas en cause la qualité du recrutement pour le concours externe public où le nombre de candidats, rapporté au nombre de postes, reste très élevé. La sélectivité de ce concours se traduit très clairement au travers du seuil d'admissibilité qui, cette année, se situait à 98 points, soit une moyenne de 12,25 sur l'ensemble des épreuves.

Dans le même esprit, on observera que le candidat classé 240^{ème} au terme des épreuves d'admission présentait un total de 190,25 points soit une moyenne de 13,58. En dessous de cette moyenne on ne peut malheureusement pas prétendre être reçu. Autant dire que ceux qui figurent sur la liste complémentaire offrent les meilleures garanties en termes de résultats obtenus. Cela montre bien que l'on ne peut se présenter avec des chances raisonnables de succès dans l'académie de Rennes que si l'on s'est très sérieusement préparé et si l'on dispose d'un niveau très solide dans les différentes matières concernées : cela garantit la polyvalence requise d'un enseignant du premier degré.

Le 3^{ème} concours connaît, par rapport à l'an dernier, une augmentation importante du nombre de candidats présents aux épreuves (de 70 à 119) et, parallèlement, une amélioration très sensible du niveau : le seuil d'admissibilité se trouve, du coup, plus élevé même que celui du concours externe : 100 points soit une moyenne de 12,5. On se réjouira de cette évolution qui traduit l'attrait qu'exerce le métier de professeur d'école pour des salariés de toutes origines.

À l'inverse, l'évolution observée sur les deux concours en langue régionale est très préoccupante. La baisse du nombre de candidats présents est très sensible pour le concours externe (de 41 à 35), franchement catastrophique pour le second concours interne (de 12 à 7). On illustrera la difficulté rencontrée par cette observation : alors que 4 poste étaient offerts au second concours interne, seuls 4 candidats ne sont pas éliminés au terme des épreuves d'admissibilité, 3 d'entre eux ayant pu être déclarés admissibles (le 3^{ème} avec une moyenne de 8,15). La situation n'est, au demeurant, pas très différente au concours externe : pour 20 postes on ne compte que 22 candidats non éliminés : certes 20 admissibles ont pu être trouvés, mais le 20^{ème} avait une moyenne de 8,6. Comment imaginer que tous les postes mis au concours puissent être pourvus ?

Joël LESUEUR, Président des jurys des concours de recrutement de professeurs d'école de l'académie de Rennes

Épreuves d'admissibilité

Épreuve de français

On sait que la définition des épreuves du concours a connu des modifications qui sont entrées en application lors de la session de 2006 (BO n° 21 du 26 mai 2005). On aura donc tout intérêt à se reporter au rapport du jury correspondant. Nous ferons en sorte, ici, d'apporter les compléments souhaitables, en évitant de répéter ce qui a été dit l'an dernier.

Si les observations faites sur le bon niveau d'ensemble des candidats peuvent être renouvelées, la moyenne de l'épreuve est, cette année, très sensiblement inférieure à ce qui avait été constaté l'année précédente (en baisse d'environ 1,5 point). On se gardera d'en tirer des conséquences définitives et d'entonner le refrain bien connu du niveau qui baisse. Il y a là simplement un effet du sujet : cela n'est finalement pas d'une grande importance, dès lors qu'il s'agit d'un concours et qu'en ces circonstances, ce qui importe c'est bien de figurer parmi les lauréats. En tout état de cause on trouve toujours un nombre important de bonnes et d'excellentes copies (celles des admissibles). Pour illustrer cela, on signalera que deux d'entre elles ont été notées 20 et une troisième 19,5.

1- Le concours et sa correction

Les mêmes assurances peuvent être apportées que l'an dernier concernant la correction du concours. Celle-ci fait appel à des correcteurs qui connaissent bien les exigences du concours et le travail d'harmonisation entre les binômes s'opère dans les meilleures conditions. Le principe retenu par le jury reste de se situer, par rapport à la moyenne générale, dans une fourchette de 0,5 point, soit pour une moyenne constatée à 9,65 au terme de la première journée de correction, entre 9,1 et 10,2. La vigilance de chacun porte aussi, bien sûr, sur la répartition des notes, en particulier dans les zones élevées : de 12 à 14,5 et de 15 à 20.

2- Le sujet

Comme c'était le cas l'an dernier, la forte cohérence du sujet est manifeste, autour de la question de la lecture littéraire et de sa place au cycle III. Les futurs candidats ont tout intérêt à prendre clairement conscience de cette réalité. C'est ainsi qu'un même texte (celui de Philippe Delerm) sert de support pour la grammaire et est repris pour la question complémentaire. On note aussi que la première question posée dans le troisième volet du devoir se réfère directement à une analyse qui figure dans le texte 1 de la synthèse.

Il importe donc de tirer parti de ces éléments de continuité et, comme nous le signalions l'an dernier, il n'est guère judicieux de ne pas respecter l'ordre des questions.

Synthèse

Le dossier porte sur la lecture littéraire, dans le cadre de ce que prévoient les programmes de l'école primaire. Les trois documents, comme c'était le cas l'an dernier, sont tout à fait convergents. La problématique étant désormais énoncée dans le libellé du sujet, ce point n'appelle plus de commentaire particulier. Les trois textes sont à finalité didactique et les liens qu'ils entretiennent avec les choix qui ont été faits dans les programmes de 2002 du cycle III sont évidents. Par son caractère très général (énoncé des compétences mises en jeu dans la lecture littéraire), le texte 1 pouvait être utilisé comme texte pivot pour l'ensemble de la synthèse – ce qui constituait une solution commode et efficace. Le deuxième texte, à partir de là, propose plus directement une réflexion sur la mise en œuvre en classe de la lecture littéraire autour de la question du débat interprétatif. Quant au troisième, il s'interroge sur les choix d'œuvres à faire à destination des élèves et pose la question importante de la lecture cursive.

Concernant les attentes du jury et les critères d'évaluation, on se reportera au rapport de 2006. On rappellera simplement que la longueur excessive, l'absence d'objectivité, l'absence de toute référence aux documents du dossier ou le simple montage de citations sont considérés comme des défauts rédhibitoires.

Compte tenu de ce qui était dit dans le dossier, le jury attendait la restitution explicite des éléments suivants qui ont été jugés prioritaires :

- Les cinq compétences listées par Annie Rouxel, reprenant, en l'occurrence, Umberto Eco.
- L'importance des pratiques fréquentes de lecture.
- Le choix des textes à proposer aux élèves avec, plus particulièrement, la question du dosage de la difficulté.
- L'importance du débat interprétatif qu'il y a lieu de mettre en place en classe selon des modalités précises.
- Les limites de l'interprétation, limites à mettre en relation avec la réalité du texte qui n'autorise pas tout.
- Le rôle essentiel qui doit être attribué à la lecture cursive.

Grammaire

La question posée par le sujet a pu dérouter certains candidats. Disons, en tout cas, que sa nature (qui s'explique par le choix de la lecture littéraire) se prêtait à une part d'appréciation personnelle : qu'est-ce qui, à proprement parler, avait, dans le texte de Philippe Delerm, vocation à *mimer l'oral*? Certes, la question des registres de langue n'était pas sans lien avec ce qui était demandé, mais il convenait de s'interroger plus spécifiquement sur les marques d'oralité. Le jury a eu bien conscience de cette marge d'appréciation qui était laissée au candidat et ce qui a été valorisé, c'est bien la pertinence de l'analyse proposée plus que le simple relevé d'éléments : le barème utilisé a ainsi réservé la moitié des points attribués à cette analyse.

Il est clair que la question de grammaire posée l'an dernier appelait une réponse plus univoque et que son évaluation était plus aisée. C'est un des éléments qui explique l'écart signalé plus haut sur la moyenne du concours.

Si la plupart des candidats ont cherché à tirer parti des emplois fréquents de *on* – ce qui était, bien sûr, recevable – on gardera à l'esprit que la problématique était finalement moins simple qu'on pouvait le penser. En effet, ces *on* visent essentiellement à créer une forme de connivence avec le lecteur (ce qui peut renvoyer à une forme d'oralité), mais, pour autant, ils ne viennent pas se substituer à un *nous*, comme certains ont pu le laisser entendre – ce qui serait plus directement une marque d'oralité. On voit, à partir de cet exemple, que ce n'est pas tant le seul relevé qui compte (on le trouve pratiquement dans toutes les copies), mais bien la précision et la justesse d'une réflexion sur la langue.

À côté de cette question complexe des emplois de *on*, le jury a plus particulièrement retenu les éléments suivants :

- Ce qui concernait le système d'énonciation, que le candidat parle de discours ou d'énoncé ancré dans la situation d'énonciation. À cet égard il importait d'être attentif aux temps employés, le jeu entre présent et passé composé correspondant bien au système du discours ou de l'énoncé ancré dans la situation d'énonciation.
- L'usage des présentatifs : *c'est* et *il y a*.
- Ce qui renvoyait à la syntaxe. On devait, à cet égard s'attacher aux effets de parataxe, marqués, au demeurant, par des tirets : par exemple le passage *mais on voudrait quand même – on dort si bien près du danger*.

Question complémentaire

Question 1 : Le jury, pour cette question, s'est surtout attaché aux savoirs culturels que le lecteur avait à mobiliser – ceux-ci étant, au demeurant, assez faciles à identifier : il s'agissait, en l'occurrence

- des romans policiers classiques (Agatha Christie et Conan Doyle)
- du roman d'aventure à travers *L'Île au trésor* de Stevenson dont était évoquée la première scène
- des dessins animés (le chien Droopy et Tom et Jerry).

Pour les savoirs sur le monde, il y avait, là aussi, une part d'appréciation personnelle. Ce qui a été apprécié par les correcteurs, c'est le fait que certains candidats aient pensé à signaler que la scène initiale de *L'Île au trésor* se déroule bien en Angleterre, pays directement évoqué par le dernier paragraphe du document A1.

Question 2 :

L'analyse de manuel est un exercice fréquemment demandé au concours et tout candidat doit s'y préparer. Est requis, pour ce faire, un regard critique, même si chacun comprend que c'est difficile de la part d'un candidat qui ne dispose que d'une expérience fort limitée quant à l'usage de ces outils mis à la disposition du maître.

Ici il était souhaitable de bien percevoir les limites d'un questionnement qui reste trop ponctuel, voire, dans certains cas, assez caricatural (quel est l'intérêt, par exemple, de la question 11 et en quoi permet-elle de dire qu'un élève a mieux compris ?). Ce questionnement, en fait, ne vérifie guère une compréhension d'ensemble effective. On portera, cependant, au crédit de ce dispositif didactique la présence du volet *débattre* qu'il était intéressant de mettre en relation avec les analyses présentées sur ce point par Catherine Tauveron.

Question 3 :

Cette dernière question, comme c'est toujours le cas, est très ouverte et doit permettre à un candidat de montrer sa personnalité, ainsi que ses dispositions pour le métier d'enseignant :

connaissance du cadre réglementaire, souci de prendre en compte les élèves et de susciter leur motivation, perception juste des apprentissages à développer et de leur progression... Les propositions ont été diverses et le jury était prêt à accepter cette diversité, dès lors que les choix étaient appuyés sur une argumentation précise. Les pistes les plus pertinentes se sont situées du côté de la lecture à haute voix ou de l'utilisation en classe du texte de Stevenson qui, par sa nature, se prêtait à une découverte de la lecture littéraire. Par ailleurs, l'éclairage des réponses par les textes du dossier de synthèse a été valorisé.

3- Ce que disent les correcteurs

Les points qui ont été soulignés dans le rapport de 2006 gardent toute leur actualité et on se reportera utilement à ce rapport qui indique ce qui est requis pour réussir l'épreuve. On insistera donc simplement sur quelques remarques plus spécifiques, liées, en particulier, au sujet de cette session.

Si la synthèse a été, par le passé, souvent fondée sur des oppositions entre des documents défendant des points de vue divergents, ce n'était pas le cas lors de la précédente session et pas davantage cette année. Chercher de telles oppositions, lorsqu'elles n'existent pas, conduit à des contresens ou à une organisation artificielle : on invitera donc les candidats à tenir compte strictement de la nature du dossier. Pour autant il fallait articuler les trois textes, dégager leur complémentarité et ne pas procéder par simple juxtaposition de résumés des textes.

La polysémie du terme *jeu* utilisé par Catherine Tauveron n'a pas toujours été perçue : des candidats n'y voient qu'un synonyme de *plaisir* et, du coup, on aboutit à une vision simpliste tant des valeurs de l'école que de la lecture littéraire, telle qu'elle est pratiquée au cycle III.

La question de grammaire a, on s'en doute, posé des problèmes particuliers. On regrette une maîtrise insuffisante du vocabulaire technique. Des connaissances solides sont requises et, en l'absence de celles-ci, le candidat ne peut faire illusion. D'autre part, c'est bien le travail d'analyse qui est attendu et qui, trop souvent, fait défaut : un repérage, même pertinent, ne suffit pas.

Pour la question complémentaire, enfin, on déplore que trop de candidats aient privilégié une analyse successive des questions posées dans le manuel, au détriment d'une critique plus globale de la démarche à laquelle renvoient ces questions. Les remarques faites restent, le plus souvent, trop timides. Il importe, à cet égard, de faire la différence entre les instructions officielles qui s'imposent comme telles (leur application est, par nature, obligatoire) et les manuels qui ne sont que des auxiliaires pédagogiques, marqués par des choix éditoriaux et qui doivent être utilisés avec discernement.

4- Pour les futurs candidats

Là aussi nous invitons les candidats à reprendre le rapport de 2006 pour y trouver les recommandations qui leur sont nécessaires. Mais comme nous soulignons la qualité remarquable des meilleurs candidats, il est fort probable que certains aimeraient mieux savoir à quoi tient cette réussite. Pour illustrer notre propos, nous ferons figurer ici quelques exemples tirés des copies qui ont obtenu 20 (2 copies) ou 19,5 (1 copie).

Premier exemple :

Une partie de la synthèse

...Encore faut-il pour cela que l'on donne à ces élèves les moyens de se forger cette expérience autant qualitative que quantitative. Le rôle de l'enseignant est ici primordial. Annie Rouxel souligne à ce titre que le maître doit choisir avec soin une œuvre ni trop simple, ni trop complexe, afin qu'elle s'inscrive dans la zone de proche développement. Anne Armand insiste quant à elle sur des choix d'ouvrages nombreux, variés et qui nourrissent le plaisir littéraire : ouvrages ne cédant pas à la facilité, transgressant les codes des lectures familières en brisant les routines. L'élève lecteur doit comprendre qu'il pourra toujours attendre « quelque chose d'autre de la littérature ». Le maître, attentif à ne pas trop scolariser les œuvres proposées, se voit alors proclamé maître du jeu. En livrant les œuvres mais aussi, comme l'indique Catherine Tauveron, en organisant, régulant, cadrant les débats interprétatifs, l'enseignant fixe les règles du jeu collectif. Celles-ci doivent être adaptées au texte, originales et créatives. L'idée est encore ici de déstabiliser le lecteur pour le mettre en état de veille : toujours à l'affût d'une œuvre qui pourra enrichir ou chambouler ses stratégies de lecture.

Deuxième exemple :

Une réponse à la question de grammaire

Dans le texte du document A1, Philippe Delerm mime l'oral en utilisant les moyens grammaticaux suivants :

- *Lexique : Il utilise des termes, des expressions proches d'un registre de langue oral ; par exemple « c'est mieux » ou « mort de terre », inhabituelles à l'écrit. On retrouve aussi plusieurs fois « il y a », marque d'oralité.*
- *Syntaxe : Les phrases sont, dans l'ensemble, courtes et assez simples. L'ordre des mots de l'écrit n'est pas toujours respecté (« on a hésité longtemps »).*
- *Énonciation : On est dans une énonciation de discours, plus proche de l'oral que l'énonciation de récit, avec l'emploi du pronom personnel « on » et du temps présent qui renforce l'oralité.*
- *Ancrage : La première phrase « On est dans sa chambre, c'est l'hiver. » est peu habituelle dans un récit, mais plus caractéristique de l'oral.*
- *Relation entre les phrases : organisateurs et connecteurs : Les paragraphes sont juxtaposés, il n'y a pas d'organisateur de texte. Concernant les connecteurs, ils sont également peu nombreux : les phrases sont souvent juxtaposées, comme au début du texte. Parmi les quelques connecteurs employés, certains sont caractéristiques du langage enfantin oral, comme « Et puis », par exemple.*

Troisième exemple

Les réponses 2 et 3 de la question complémentaire

Question 2

Le manuel propose une série de questions sous les rubriques « Identifier », « Expliquer », « Mieux comprendre », « Débattre ».

Identifier. Le but de ces questions est d'apporter des précisions sur « l'Île au trésor ».

Expliquer. Là, l'objectif est de comprendre le sens de trois phrases tirées du texte.

Mieux comprendre. Ces questions permettent d'entrer dans une compréhension plus fine de certains points du texte.

La dernière partie de l'activité est une proposition de débat à partir d'une question.

Cette page de manuel contredit les préconisations faites par les auteurs du dossier. En effet, nous constatons que l'approche du texte est fermée, puisqu'elle est fondée sur une suite de

questions précises. Le débat évoqué par Catherine Tauveron comme un préalable à l'interprétation arrive ici en dernière position. De plus, il s'agit d'un débat fermé puisqu'il repose sur une question précise.

Cette approche correspond à une démarche traditionnelle qui ne permet pas aux élèves de « jouer » avec le texte afin de se l'approprier et d'en explorer un maximum d'aspects.

Question 3

Il s'agirait de suivre une démarche proche de celle de Catherine Tauveron.

Après une lecture individuelle, j'encouragerais les élèves à se lancer dans une lecture à haute voix afin d'explorer différentes possibilités de rythme, d'intonation et de jeu. C'est à partir de ces propositions d'interprétation orale du texte qu'un débat peut être lancé sur le sens de celui-ci. Il sera possible de mettre en valeur la richesse des textes par la confrontation des différentes interprétations. En prolongement de ce débat, il sera possible de mettre en place une séance de théâtralisation afin de mettre en scène les situations évoquées par P. Delerm. Pour ce faire, il sera nécessaire de réécrire les textes en les transformant. Il faudra choisir le nombre de personnages (pour A1), il faudra écrire des dialogues.

Joël LESUEUR

Épreuve de mathématiques

1- Les éléments quantitatifs :

La moyenne de l'épreuve de mathématiques a sensiblement augmenté ($m_{2007} = 11,8$) (Rappel 2005 : 8,83 et 2006 : 10,31). Cette moyenne est toujours sensiblement différente entre les candidats ayant choisi l'option "sciences" et les autres. Il faut donc aux candidats ne choisissant pas l'option "sciences" redoubler d'efforts pour atteindre un niveau acceptable même si certains d'entre eux ont rendu des copies d'excellente facture. Pour ce qui concerne les notes éliminatoires (environ 6,5 %), le niveau reste comparable à celui de 2006. L'analyse du détail des notes montre comme les années précédentes que l'élimination provient de résultats insuffisants sur les parties notionnelles parfois non traitées (exercice 2). Parmi ces copies, la majorité présente aussi des insuffisances importantes dans la partie didactique.

Les moyennes par exercices ont été les suivantes (moyennes estimées sur les 1000 premières copies) :

Exercice 1 : 4,4 sur 7

Exercice 2 : 3,3 sur 5

Exercice 3 : 4,1 sur 12

Ces moyennes ne reflètent pas bien sûr la très grande disparité des productions. Pour terminer ce tour d'horizon, il est aussi à remarquer que 5,5% environ des candidats ont obtenu une note au dessus de 18 (ce qui est nettement supérieur au taux de l'année 2005 (1,8%). Enfin environ 0,5 % des candidats ont obtenu la note maximum,

2- Analyse du sujet :

C'est la deuxième année où l'épreuve adopte la structure actuelle. Comme auparavant, elle fait appel à des connaissances variées et nécessite des capacités d'analyse et de réflexion dont on peut penser qu'elles sont normalement travaillées lors de la préparation d'un tel concours.

L'exercice 1 a présenté, dans la partie purement mathématique, une difficulté assez inattendue : la méconnaissance de la solution dite "arithmétique". Cette démarche est commune dans la résolution de problème à l'école et en 6^e avant que ne se mettent en place les solutions sophistiquées s'appuyant sur l'algèbre. Il est donc nécessaire de ne pas oublier la richesse et l'efficacité des raisonnements arithmétiques lorsqu'on se prépare à les enseigner. La partie d'ordre didactique portait sur l'analyse d'une situation classique (lapins et poules) et de travaux d'élèves à son propos. Cette partie a été traitée par la plupart des candidats : les réponses sont globalement correctes et la précision dans les commentaires permet de différencier les productions.

L'exercice 2 mettait en scène une situation géométrique de l'espace associée à des considérations d'algèbre ou d'analyse : de nombreux candidats se contentent de faire des constats alors que des démonstrations sont attendues. Il en est ainsi pour le calcul de SI. Le théorème de Pythagore s'applique dans un triangle rectangle. Aussi faut-il que l'existence de l'angle droit soit établie ! Cet exercice 2 n'a pas été traité du tout dans de nombreuses copies (environ 5,3 % des candidats !) ce qui en a fait un support vraiment discriminant...

L'exercice 3 s'appuie sur une situation géométrique mêlant constructions et divers calculs (aires...) complétée par une réflexion didactique à propos de la notion d'aire mettant en jeu l'utilisation d'un puzzle (Tangram). La première partie relative aux tracés a été plutôt mal traitée du fait du non respect de la consigne (à la règle et au compas – laisser les traits de constructions apparents...). Le calcul des aires simples pose encore problème à un nombre non négligeable de candidats.

On pourra voir dans le corrigé (proposé par la commission d'élaboration des sujets) joint en annexe le détail des réponses attendues.

3- Pour conclure

Il est toujours d'actualité de rappeler ce qui a été écrit lors des sessions précédentes : Pour réussir cette épreuve, il est nécessaire :

- de posséder une culture de base en mathématique sans forcément être spécialiste,
- de mener une réflexion construite sans étaler des savoirs hors de propos sur le plan de la didactique,
- d'exprimer un solide bon sens permettant de bien analyser les situations d'étude et
- **de manifester les qualités d'expression et de communication indispensables à tout futur enseignant.**

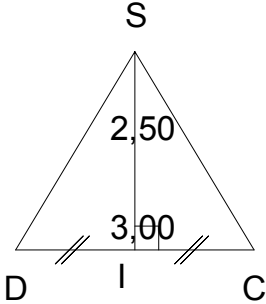
Gérard MACOMBE

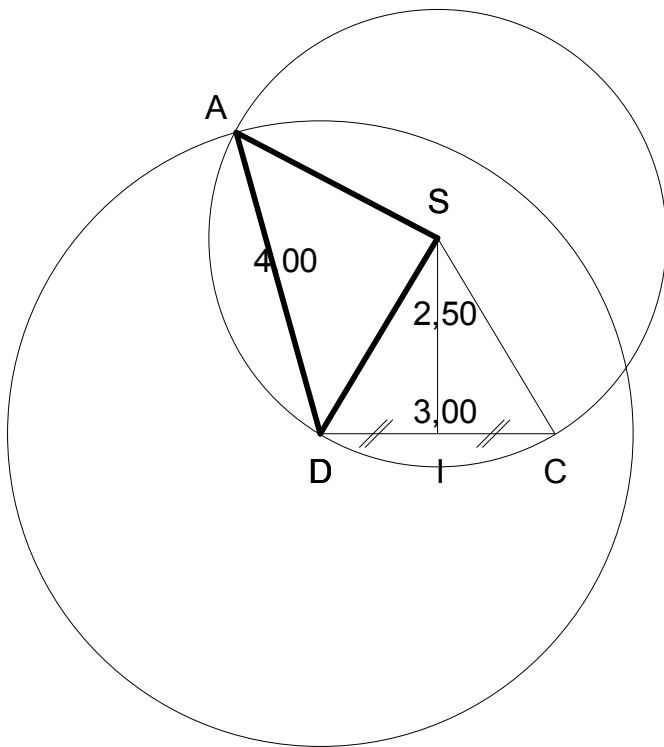
Eléments de réponse	Commentaires
<p>EXERCICE 1 :</p>	
<p>Partie notionnelle</p>	
<p>1) a) méthode algébrique :</p> <p>Soit F le nombre de parts de flan pâtissier et T le nombre de parts de tartes aux pommes :</p> $(1,5 \times F) + (2 \times T) = 122 \text{ (A)}$ $F + T = 72 \text{ (B)}$ <p>(A) $(1,5 \times (72 - T)) + 2 T = 122$ $108 - 1,5 T + 2 T = 122$ $0,5 T = 122 - 108$ $0,5 T = 14$ T = 28</p> <p>(B) $F = 72 - 28$ F = 44 Il y a donc 28 parts de tarte et 44 parts de flan.</p>	
<p>b) Raisonnement arithmétique</p> <p>Exemples:</p> <ul style="list-style-type: none"> - respect de la contrainte du nombre de gâteaux : 72 gâteaux <p>1) S'il ne se vendait que des parts de flan, la recette serait de 108 € (72 x 1,5). La différence de recette de 14 € résulte de la vente de 28 parts de tarte. (14 : 0,5 = 28 car l'échange d'un flan contre une tarte ne modifie pas le nombre de gâteaux mais permet d'augmenter le coût total de 0,5 € par flan échangé)</p> <p>2) S'il ne vendait que des tartes, la recette serait de 144 €. La différence de 22 € correspond donc à 44 parts de flan.</p> <ul style="list-style-type: none"> - respect de la contrainte de la recette : 122 € <p>1) S'il ne vendait que des tartes, le nombre de tartes serait alors de 61 tartes (122 : 2 = 61). La recette est inchangée lorsque l'on échange 3 tartes contre 4 flans (4 x 1,5 = 2 x 3). Chaque échange de ce type permet d'avoir un gâteau de plus, il manquait 11 gâteaux, il faut donc pratiquer 11 échanges. Il y a donc 4 x 11 = 44 flans et (61 - (3 x 11)) = 33 tartes.</p>	<p><i>D'autres solutions pourront être admises : par exemple un tableau organisant les calculs avec l'explicitation du raisonnement suivi qui peut alors être de type essais et ajustements.</i></p>
<p>2) Jean-Marc :</p> <p>La portion de Jean-Marc est donc $\frac{1}{3}$ de la tarte.</p> <p>Sophie :</p> $\frac{3}{8} \times (1 - \frac{1}{3}) = \frac{3}{8} \times \frac{2}{3} = \frac{1}{4}$ <p>La portion de Sophie est donc $\frac{1}{4}$ de la tarte.</p>	

<p>Antoine et Rémi (chacun) :</p> $\frac{1}{2} \times \left(1 - \frac{1}{3} - \frac{1}{4}\right) = \frac{1}{2} \times \frac{10}{24} = \frac{5}{24}$ <p>Les portions d'Antoine et de Rémi sont donc les $\frac{5}{24}$ de la tarte pour chacun.</p>	
<p>QUESTION COMPLEMENTAIRE</p>	
<p>1) Cette situation peut être proposée en fin de cycle 2 et au début du cycle 3. Ce qui valide le choix du cycle 2 est l'argumentation suivante : le problème fait intervenir des « petits » nombres, ce qui permet une schématisation plus aisée et une plus grande variété de procédures. La résolution fait appel principalement à l'addition, même si les procédures utilisées font apparaître un recours implicite à la soustraction et à la multiplication par 2 ou par 4 (compétences encore en construction à la fin du cycle 2). Cycle 3 : il est toujours possible de proposer ce problème au cours du cycle 3, mais, si l'on souhaite faire obstacle aux procédures de dessins et représentations il serait alors nécessaire de changer les données numériques.</p>	<p><i>Remarque : les données numériques font-elles partie de la situation ?</i></p>
<p>2)</p> <p style="text-align: center;">élèves Description Erreurs éventuelles Hypothèses sur son origine</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p>Il a schématisé correctement la situation : un domaine fermé, par animal, contenant des traits représentant les pattes. pour les poules (2 traits pour 2 pattes) et pour les lapins (4 traits pour 4 pattes). La phrase réponse est exacte. L'opération posée semble correspondre à une vérification du nombre d'animaux, elle comporte une erreur de signe. L'opération posée en colonne est fausse du fait d'une erreur de symbolisation (un signe moins « - » au lieu d'un signe plus « + »). Il s'agit sans doute d'une étourderie. L'élève aurait dû écrire en colonne $3 + 1 = 4$.</p> <p style="text-align: center;">B</p> <p>Les deux phrases initiales expliquent la représentation utilisée (poule : 2 pattes, donc 2 traits, et lapin : 4 pattes donc 4 traits). L'élève semble avoir dessiné : - les 4 têtes pour respecter la première contrainte (une tête étant schématisée par un domaine fermé contenant un trait) - les 16 pattes pour respecter la seconde contrainte : deux groupes de 2 pattes puis deux groupes de 4 pattes et encore deux groupes de 2 pattes.</p> <p>Les flèches du schéma associent 2 ou 4 pattes à une tête selon l'animal représenté. Le dernier groupe de 2 pattes n'est associé à aucune tête. L'opération posée en colonne $12 + 4 = 16$ est correcte. Le premier terme de la somme</p>	

<p>semble correspondre au nombre de pattes associées à une tête et le second terme au nombre de têtes.</p> <p>La phrase réponse est erronée.</p> <p>La solution dessinée est fausse les 2 contraintes sont respectées de façon séparée mais un groupe de 2 pattes n'est associé à aucun animal ce qui aurait dû être le cas.</p> <p>Ce type de regroupement des 14 pattes est donc faux.</p> <p>L'opération posée $12 + 4$ ne peut pas donner le nombre d'animal de chaque catégorie.</p> <p>L'élève semble avoir perdu le sens de la représentation qu'il a initialement choisie. L'essai conduisant à une impasse, il effectue un calcul vide de sens par rapport à la question posée.</p> <p style="text-align: center;">C</p> <p>Les deux premières lignes d'écriture permettent d'expliquer la représentation utilisée.</p> <p>L'élève semble avoir pris comme hypothèse la présence de 3 lapins et d'une poule. Il calcule alors le nombre total de pattes.</p> <p>La somme $4 + 4 + 4$ traduit le nombre de pattes des 3 lapins et les transformations $8 + 4$ puis 12 sont exactes. Il ajoute ensuite le 2 des 2 pattes de la poule en lui associant le calcul en colonne correspondant. Le résultat de ce calcul 14 est exact : c'est le nombre de pattes donné par l'énoncé.</p> <p>La phrase réponse est correcte.</p> <p>Il n'y a pas d'erreurs mais le formalisme mathématique est améliorable.</p> <p>Les symboles = et + sont mal utilisés.</p> <p style="text-align: center;">D</p> <p>L'élève associe les 14 pattes de l'énoncé à des pattes de poules et représente ainsi 7 poules. (une poule est représentée par ses 2 pattes : 2 traits dans un domaine). Il dessine aussi 4 têtes de lapins pour tenir compte de la donnée 4 têtes.</p> <p>Il dénombre ainsi 7 poules et 4 lapins et fournit donc une réponse erronée.</p> <p>La représentation de la situation est fausse. Si la situation faisait apparaître 7 poules, il y aurait donc plus que les 4 têtes de lapins (impossible selon l'énoncé) De la même façon les 4 lapins fournissent des pattes et il y aurait donc plus que les 14 pattes de poules.</p> <p>L'élève ne tient pas compte des contraintes de la situation. Il ne semble pas pouvoir envisager que des pattes ou des têtes puissent être issues de 2 animaux différents.</p>	<p><i>Pour C : d'autres hypothèses sont possibles : départ avec un nombre de pattes de lapin qui s'approche de 14....</i></p>
<p>3) Deux types de réponses peuvent être attendus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écrits de recherche. Les écrits produits n'explicitent que très peu la solution fournie et sont individuels avec des erreurs. - écrits destinés à être communiqués et discutés. L'écrit produit n'est pas raturé et ne fait pas état de tâtonnements éventuels. 	<p><i>La justification devra être en cohérence avec la réponse. Il est difficile de trancher entre les 2 types d'écrits mais ce n'est pas un écrit de</i></p>

	référence.
EXERCICE 2	
<p>1) L'unité m³ étant choisi, soit V la mesure du volume de la serre.</p> $V = V_{\text{parallélépipède}} + V_{\text{pyramide}} = (8 \times 6 \times 3) + \left(\frac{1}{3} \times 8 \times 6 \times x\right) = 144 + 16x$ $V = (144 + 16x)$	<p>Remarques : une longueur peut s'exprimer en mètres, un volume en m³. Les mesures sont des nombres et les calculs effectués ici le sont donc sur des nombres.</p>
<p>2) Pour $x = 1,5$, on obtient : $V = 144 + 16 \times 1,5 = 168$ Dans ce cas le volume de la serre est donc de 168 m³</p>	
<p>3) On résout l'équation</p> $200 = 144 + 16x \quad 16x = 56 \quad 16x = \frac{56}{16}$ <p>d'où $x = 3,5$</p>	
<p>4) Pour $x = 4,20$ on lit aire_s = 160 m²</p>	
<p>5) Pour $S = 150$ m², on lit sur le graphique une hauteur de 3,20 m</p>	
<p>6) La serre est alors un parallélépipède rectangle ABCDHEFG.</p> <p>Graphique : dans le cas $x = 0$, on lit sur le graphique une aire de la surface vitrée de 132 m².</p> <p>Calculs : Soit S sa surface vitrée, on a donc : aire_s = aire_{ABCD} + 2 × aire_{ADHE} + 2 × aire_{ABFE}</p> $S = (8 \times 6) + (2 \times 8 \times 3) + (2 \times 6 \times 3) \quad S = 132$ <p>aire_s = 132 m².</p>	
<p>7) Soit le triangle SKI rectangle en K où I désigne le milieu de [DC],</p> <p>Le triangle SKI est rectangle en K car SK hauteur de la pyramide est orthogonale à toute droite incluse dans sa base et en particulier [SK] est donc perpendiculaire à [KD]. On obtient à l'aide du théorème de Pythagore :</p> $SK^2 + KI^2 = SI^2 \quad SK = 3 \text{ par hypothèse et } KI = \frac{1}{2} AD \text{ (demi médiane du rectangle)}$ $3^2 + \left(\frac{1}{2} \times 4\right)^2 = SI^2 \quad 9 + 4 = SI^2 \quad SI^2 = 13 \quad SI = \sqrt{13}$ <p>SI = 5 m.</p> <p>Il faut cependant montrer que SI est la hauteur issue de S du triangle SDC.</p>	<p>Il y a d'autres méthodes, par exemple : calcul de KD comme demi diagonale du rectangle, utilisation du triangle rectangle SKD pour calculer SD, puis du triangle rectangle SDI pour calculer SI. Etc...</p>

<p>SDC est un triangle isocèle en S ($SD = SC$ on considérant les 2 triangles rectangles SKD et SKC avec $KD = KC$ comme demi diagonales isométriques d'un rectangle). SI est par définition de I une médiane du triangle isocèle SDC ($DI = IC$). Dans ce triangle isocèle la médiane est aussi une hauteur et SI est donc la hauteur issue de S du triangle SDC.</p>	
<p>8)</p> <p>a) figure SDC à l'échelle $\frac{1}{200}$.</p> <p>b) Longueurs réelles, DC : 6 m ; SI : 5 m Longueurs sur la copie, DC : 3 cm ; SI : 2,5 cm</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>I milieu de [DC]. S situé sur la médiatrice de [DC] à 2,5 cm de I. Pour le programme de construction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tracé, à l'aide du quadrillage, du segment [DC] de longueur 3 cm - repérage de son milieu I sur un nœud du quadrillage en prenant $DI = 1,5$ cm - repérage du point S situé sur un nœud du quadrillage tel que $SI = 2,5$ cm et (SI) perpendiculaire à (DC). 	
<p>b) figure SAD à l'échelle $\frac{1}{200}$.</p> <p style="text-align: center;">Longueurs réelles, DC : 6 m ; AD : 8 m Longueurs sur la copie, DC : 3 cm ; AD : 4 cm</p> <p>Méthode 1 : Le triangle SAD est à construire en utilisant le segment [SD], déjà construit, comme étant l'un de ses côtés. Il reste à construire le point A. SAD est isocèle en S et $SA = SD$. $AD = 4$ cm. Le point A définissant SAD est l'un des points d'intersection des 2 cercles : l'un de centre D et de rayon 4cm et l'autre de centre S et de rayon SD.</p>	



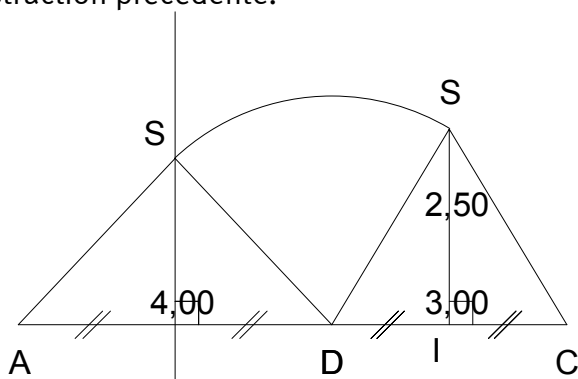
Méthode 2 :

A l'aide du quadrillage de la copie : construction du segment [AD] de longueur 4 cm puis de sa médiatrice.

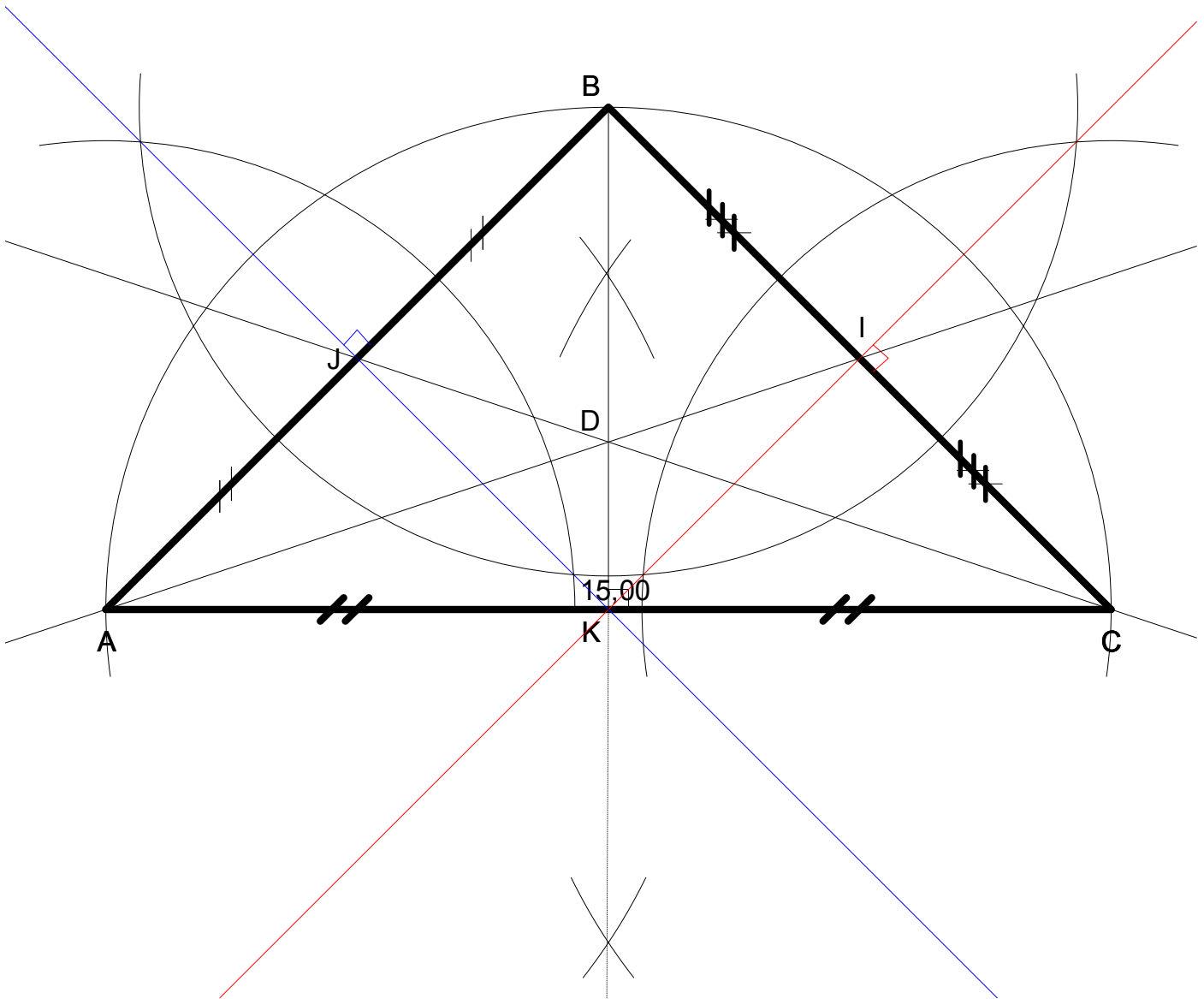
Le point S est à l'intersection de cette médiatrice et du cercle de centre D et de rayon SD.

Justifications :

Le triangle SAD est isocèle en S la médiatrice est également hauteur. On utilise le compas comme instrument de report de la longueur SD obtenue au cours de la construction précédente.



EXERCICE 3



La figure

EXERCICE 3

- 1) Tracé à la règle et au compas.

Introduction du point K milieu de [AC] après avoir tracé la médiatrice de [AC].

$$2 \text{ a) aire de } ABC = \frac{AC \times BK}{2} \text{ et } \frac{15 \times 7,5}{2} = 56,25$$

aire de ABC = 56,25 cm²

b) la droite (AI) est une médiane elle partage donc le triangle ABC en deux triangles de même aire d'où

$$\text{aire de AIC} = \frac{1}{2} \text{ aire de ABC}$$

aire de AIC = 28,125 cm²

Le point K n'est défini qu'à la question 3 mais le tracé facilite la construction de B (intersection du cercle de diamètre [AC] et de la médiatrice de [AC]).

Autres méthodes :

- 1) ABC demi carré. Le carré à pour aire AB^2 .

$$AB = \frac{AC}{\sqrt{2}} \text{ (diagonale d'un carré)}$$

- 2) ...

3) a)
 par construction, [AI] et [CJ] sont deux médianes du triangle rectangle isocèle ABC.
 D point d'intersection des deux droites (AI) et (CJ) est donc le centre de gravité du triangle ABC.
 En conséquence, D appartient à la troisième médiane du triangle ABC, il s'agit de la médiane [BK].
Les points B, D et K sont donc alignés.

b) D est le centre de gravité du triangle,

$$KD = \frac{1}{3} KB$$

d'où **KD = 2,5 cm**

c) aire de ADC = $\frac{AC \times DK}{2}$

$$\frac{15 \times 2,5}{2} = 18,75$$

aire de ADC = 18,75 cm²

d) L'aire du quadrilatère ABCD :
 aire de ABCD = aire de ABC – aire de ADC

$$56,25 - 18,75 = 37,5$$

aire de ABCD = 37,5 cm²

QUESTION COMPLEMENTAIRE

1) a) Deux procédures parmi les suivantes :

procédure 1 : par **perception** directe

procédure 2 : par **superposition** de pièces (A et B, E et G)

procédure 3 : par **découpage** et/ou **recollement** (C, D et F pouvant être reconstitués avec E et G)

procédure 4 : choix d'une **unité** autre (E ou G par exemple)

b) Une difficulté peut provenir du fait que les pièces ne sont pas de même forme (parallélogramme, carré, triangle). Si l'élève assimile aire et forme, il peut penser que les pièces F et D n'ont pas la même aire.

On peut proposer à l'élève de recouvrir chacune de ces pièces avec les deux pièces E et G, ou encore de découper chacune des pièces D, C et F en deux triangles rectangles isocèles isométriques.

c)

Deux surfaces ont la même aire

On admettra d'autres formulations cohérentes.

- si l'une peut se superposer exactement à l'autre
- ou si, après découpage d'une des surfaces, on peut recouvrir exactement l'autre avec les morceaux de la première.

ou

Deux figures de formes différentes peuvent avoir la même aire.

ou

Deux figures ayant la même aire ne sont pas toujours superposables.

2)

- a) L'élève peut décomposer chacune des figures proposées pour faire apparaître des figures du tangram.

Il lui appartient ensuite d'additionner les aires correspondantes.

Exemple :

$$T = F + E \text{ ou } T = 3 E \text{ ou } T = \frac{3}{16} U$$

$$V = D + C + E \text{ ou } V = \left(\frac{1}{8} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16}\right) U$$

$$W = C + A + F \text{ ou } W = \left(\frac{1}{8} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8}\right) U$$

- b) On peut prendre l'aire de la figure E comme unité.

On a alors :

l'aire de la figure $T = 3 E$

l'aire de la figure $V = 5 E$

l'aire de la figure $W = 8 E$

E étant l'unité d'aire choisie, les mesures des trois figures sont des nombres entiers.

La tâche proposée par le manuel à la question 3) est mal définie. Doit-on exprimer l'aire de chacune des figures en fonction de U ?

C'est implicite mais non nécessaire.

Remarque : si U est l'unité, il n'est pas nécessaire d'exprimer la mesure de l'aire de chacune des figures sous la forme d'une écriture fractionnaire.

On admettra d'autres réponses cohérentes

Troisième épreuve écrite : histoire-géographie, sciences expérimentales et technologie.

Il s'agit d'une épreuve écrite qui porte sur les deux grands champs disciplinaires histoire géographie d'une part et sciences et technologie d'autre part. Elle est constituée d'une composante majeure, au choix du candidat, notée sur 14 points, dans l'un des domaines et d'une composante mineure, notée sur 6 points, dans l'autre. Quel que soit le choix retenu, l'épreuve est destinée à s'assurer que les candidats maîtrisent les bases des champs disciplinaires qu'ils auront à enseigner ainsi que les objectifs et contenus des programmes (compétences requises pour comprendre et exploiter des documents dans la mise en œuvre, partielle, d'une démarche d'investigation par des élèves du cycle 3).

Globalement, sans distinguer le concours externe public, le concours externe spécial breton, le second concours interne spécial breton et le 3^{ème} concours public, voici les moyennes obtenues :

- moyenne obtenue par les candidats ayant choisi l'histoire géographie en composante majeure : 8,8 (6,7 /14 pour la composante majeure et 2,2/6 pour la composante mineure scientifique)
- moyennes obtenues par les candidats ayant choisi sciences expérimentales et technologie en composante majeure : 9,6 (7,1 /14 pour la composante majeure et 2,5/6 pour la composante mineure histoire et géographie).

Le nombre de candidats ayant composé en histoire-géographie comme composante majeure est légèrement supérieur à celui des candidats ayant opté pour les sciences expérimentales et la technologie en majeure (53% contre 47%)

Commentaire pour les sciences expérimentales et la technologie.

Rappelons tout d'abord qu'il s'agit d'évaluer une culture scientifique de base dans les domaines des sciences physiques et chimiques, des sciences de la vie et de la Terre et de la technologie, mais aussi la capacité des candidats à tirer parti d'un certain nombre de documents et à proposer des pistes d'utilisation dans le cadre de la classe. Cela implique, outre de la rigueur, que le candidat sache faire la preuve du bon sens et de l'esprit critique qui constituent des qualités attendues pour aborder les questions scientifiques.

Des insuffisances concernant la maîtrise des contenus ont été maintes fois notées par les correcteurs. Pour éviter des verbiages, qui laissent toujours une impression de flou, des connaissances précises sont indispensables. Elles constituent également une condition essentielle pour parvenir à une analyse correcte des documents proposés et pour la construction d'argumentations cohérentes. Il serait illusoire de croire que l'on peut réussir l'épreuve de sciences et de technologie sans maîtriser les connaissances de base, au moins du niveau du collège, qui constituent les éléments de la culture scientifique et technologique de notre époque.

Le sujet :

La première partie de la composante majeure, soit la totalité de la composante mineure, n'a pas posé de problèmes particuliers. Il est parfois difficile de distinguer des candidats qui ignorent une notion d'autres qui ont des difficultés à l'exprimer clairement. C'était par exemple ici le cas pour la première question, où les explications concernant la rapidité de cuisson dans un autocuiseur sont apparues parfois très confuses. Les candidats devraient relire leurs réponses, s'assurer de leur lisibilité et de leur clarté. Surtout, une bonne structuration constitue un signe positif, auquel n'est pas insensible le correcteur.

Il est d'autre part essentiel de chercher la meilleure adéquation entre la question posée et la rédaction de la réponse. Faute de quoi, on risque de passer à côté de ce qui est attendu, ou de noyer les éléments de réponse dans des digressions pénalisantes. Concernant le rôle des branchies par exemple, une réponse précise sur ce rôle était naturellement préférable à un long développement sur leur fonctionnement.

Enfin, concernant ces questions de restitution de connaissances, les candidats doivent savoir que les réponses « au hasard » ne sont jamais très payantes. Les justifications attendues permettent toujours de voir si le candidat maîtrise, ou non, la connaissance attendue.

Question 1 sur l'autocuiseur.

Les relations entre pression, température et point d'ébullition sont apparues mal connues dans l'ensemble. Elles étaient pourtant tout à fait indispensables pour expliquer correctement la plus grande rapidité de cuisson. Les confusions entre les différents états de l'eau (liquide, gazeux) ont été également fréquentes. Beaucoup trop de candidats pensent que la vapeur d'eau est « visible ». En revanche, la notion de changements d'état de l'eau paraissait globalement connue.

Notons qu'un certain nombre de réponses reposent sur de simples observations, sans contenu scientifique.

Question 2 sur les montages électriques.

Cette question a été bien réussie dans l'ensemble. Les difficultés se situent surtout dans la qualité des justifications. Celles-ci sont parfois superficielles, ou peu rigoureuses. Elles sont quelquefois en contradiction avec la réponse donnée ! On note également des confusions entre dérivation et série d'une part, entre intensité et tension d'autre part.

Le dernier montage est celui qui a posé le plus de difficultés.

Question 3 sur les branchies.

Si le rôle des branchies paraît connu, les difficultés ont porté surtout sur l'imprécision des connaissances et sur la pauvreté ou l'inadéquation du vocabulaire utilisé. Les gaz échangés (dioxygène et dioxyde de carbone) ont souvent été négligés, même si la notion d'échanges gazeux était le plus souvent citée. Il en est de même pour le sang, rarement cité.

Quelques candidats pensent que le dioxygène provient de la molécule d'eau.

On note parfois aussi des confusions entre respiration et ventilation, et une méconnaissance inquiétante de la notion de gaz dissous.

La deuxième partie de la majeure permettait d'évaluer à la fois les qualités d'esprit critique et de recul face aux documents mais aussi la connaissance des programmes et des démarches à mettre en œuvre dans l'enseignement des sciences.

Dans ce sujet, comme dans la partie précédente, la maîtrise approximative du vocabulaire est préjudiciable. Elle entraîne des longueurs dans la rédaction et un flou important dans les réponses. Si le niveau de connaissance des candidats est apparu globalement satisfaisant, une autre dérive est celle qui consiste à faire du remplissage, en particulier avec des connaissances scientifiques pointues. Ce n'est ni l'esprit de l'épreuve, ni l'attente des correcteurs. Beaucoup d'entre eux notent ainsi une difficulté des candidats à être suffisamment concis.

La connaissance des programmes de l'école primaire apparaît parfois lacunaire.

C'est également le cas de la démarche d'investigation, qui ne se limite pas à une simple recherche documentaire. La démarche d'investigation est d'ailleurs parfois confondue avec la simple description d'une séance, ou d'une séquence. Elle laisse trop souvent une place centrale, voire exclusive, à l'enseignant. Souvent également, l'émergence des conceptions initiales est proposée comme étape de la démarche. C'est une bonne approche, mais il serait souhaitable de percevoir comment l'enseignant prend en compte ces représentations dans la suite. En revanche, beaucoup de situations déclenchantes proposées étaient satisfaisantes, voire parfois tout à fait intéressantes. Ce qui manque le plus souvent, c'est une problématique explicite, bien identifiée, relativement cadrée, des hypothèses à tester. Des débats au sein de la classe sont rarement proposés.

Les correcteurs signalent l'effort de présentation dans de nombreuses copies.

La correction :

Des éléments de correction sont fournis en annexe. Les copies ont été corrigées par des binômes formés d'un « scientifique » (spécialiste de physique chimie ou de sciences de la vie et de la Terre ou de technologie) et d'un « didacticien » ayant une expérience de l'enseignement primaire.

Pour la correction, les binômes disposaient d'un barème précis qui avait été mis au point par une commission d'entente. Ce barème a été présenté à l'ensemble des correcteurs et adopté.

Pour la première partie, composée de trois questions scientifiques, il a été décidé de fixer, pour chacune d'elles, un niveau minimal qui donnerait droit au maximum de points.

Pour la seconde partie, la commission a choisi de répartir les points de manière égale entre les deux étapes (4 points pour la première étape, 4 points pour la seconde).

Il n'est pas inutile de rappeler que la première étape (analyse critique des documents proposés) devait se faire au niveau de connaissances du candidat, et non pas à celui d'un élève du cycle 3. L'analyse a été le plus souvent descriptive, rarement critique.

Le niveau d'exigences pour la seconde étape n'était pas celui d'un enseignant chevronné. Il visait seulement à s'assurer que le candidat avait déjà une première information sur ce qu'on lui demandera de faire avec des élèves du cycle 3, sans utiliser un vocabulaire de spécialiste. Pour répondre à la question 4, de nombreux choix étaient possibles mais les

correcteurs appréciaient surtout la cohérence des réponses et la rigueur de la démarche. De même, pour formuler les connaissances (question 5) que les élèves pouvaient acquérir, il était nécessaire qu'elles soient bien mises en relation avec le problème initialement formulé. Comme cela a déjà été dit dans des rapports précédents, ce travail est plus facile à réussir pour les candidats qui ont pris connaissance, pendant leur préparation, des fiches destinées aux enseignants et publiées par la DESCO.

Quelques recommandations

Le candidat, dans la rédaction de sa copie, doit veiller à éviter les réponses hors sujet ou en mauvaise adéquation avec les questions posées. De même, une réponse satisfaisante ne doit pas être noyée dans une abondance de détails superflus, ou même contradictoires, qui laissent le plus souvent les correcteurs perplexes, ce qui n'est sans doute pas sans influence sur la note finale.

L'utilisation d'un vocabulaire scientifiquement correct est vivement souhaitée. Il en va de même pour la présentation des réponses, qui doit être soignée. Une écriture lisible, sans parler de la nécessaire maîtrise de la langue, est essentielle dans le métier de professeur. Ecrire avec soin, laisser de l'espace entre les réponses, prendre le temps de se relire, constituent des clés pour mieux réussir. La capacité à proposer des schémas bien présentés constitue également une qualité très appréciée, à condition naturellement qu'une telle présentation soit justifiée. De même, des réponses consignées dans des tableaux s'avèrent parfois préférables à de longs développements peu structurés.

Il vaut souvent mieux expliquer simplement un phénomène, avec des mots précis, plutôt que d'utiliser des notions complexes, plus pointues, mais mal maîtrisées et qui donnent l'impression que le candidat a appris sans comprendre.

Enfin, une bonne gestion du temps de l'épreuve est très importante. Les réponses à la première partie doivent être limitées, afin de ne pas entamer le temps nécessaire, dans la deuxième partie, à la consultation approfondie et l'analyse des documents, à l'élaboration de démarches, à la réalisation de synthèses claires et précises, bien construites, bien présentées. Une demi heure au maximum consacrée à cette première partie semble constituer un choix raisonnable.

Ces quelques indications ne doivent nullement décourager les futurs candidats. Elles n'ont pas d'autre but que de les guider de manière efficace dans la préparation de cette épreuve.

Au cours de l'année de préparation, le jury les engage à :

- travailler les connaissances scientifiques de base dans les champs disciplinaires concernés, et au moins le niveau du collège ! De ce point de vue, une fréquentation régulière des manuels scolaires utilisés au collège peut constituer une préparation utile.
- s'exercer à l'analyse de documents, sous toutes leurs formes. Cela implique aussi de s'exercer à une lecture approfondie des questions, afin de bien déterminer ce qui est attendu.
- conduire une réflexion sur la démarche d'investigation en sciences, dont les principes doivent être connus. La lecture des textes officiels, nombreux sur cette question, est vivement conseillée. Il s'agit à la fois des documents publiés dans le cadre du plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école, et des diverses introductions aux programmes relus du pôle sciences au collège : introduction commune

à l'ensemble des disciplines scientifiques, introductions aux programmes disciplinaires, générales et aux différents niveaux du collège.

D'autre part, se méfier des démarches types, qu'on essaie vainement de plaquer sur n'importe quel sujet. Les propositions de démarches doivent naturellement être adaptées le mieux possible aux problématiques retenues.

- apprendre à utiliser un langage scientifique rigoureux, précis, adapté aux situations rencontrées. Cela implique aussi, naturellement, la maîtrise d'éléments de vocabulaire.

En conclusion, une préparation sérieuse et efficace produit des effets positifs comme l'a constaté le jury qui a eu le plaisir de corriger de bonnes copies.

Odile LE CANN et Michel CHOUZIER

Annexe : éléments de correction

	<i>Question</i>	<i>Ce qui est exigible, exprimé sous cette forme ou une autre équivalente</i>
Première partie (6 points)	Q1.1 : Cuisson plus rapide dans autocuiseur fermé que dans casserole	Quand la pression augmente, la température d'ébullition est plus élevée, donc la cuisson est plus rapide dans l'autocuiseur.
	Q1.2 : Que se forme-t-il à la sortie de la soupape ?	Il se forme des gouttelettes d'eau (ou brouillard ou nuage). Il y a en effet condensation de la vapeur (seule l'idée est exigible) La vision de vapeur d'eau est une réponse fausse.
	Q2 : Préciser les lampes qui brillent normalement, faiblement ou pas du tout. Justifier les réponses.	Montage b : les lampes brillent faiblement (montage de dipôles en série) Montage c : les lampes brillent normalement (montage de dipôles en dérivation) Montage d : les lampes sont éteintes (court-circuit) Montage e : - les lampes 7 et 8 brillent normalement (comme en b) - la lampe 10 est éteinte (court-circuit) - la lampe 9 brille normalement.
	Q3 : Rôle des branchies chez les poissons ?	Notion de respiration Echanges gazeux Echanges entre le sang et l'eau
	Pourquoi certains poissons s'asphyxient-ils dès que la $t^{\circ} > 30^{\circ}\text{C}$?	Si la température de l'eau augmente, la solubilité des gaz dans l'eau diminue. Il y a alors moins de dioxygène dissous, d'où asphyxie.

Deuxième partie (8 points)	Q1.1 : En quoi les documents A et C sont-ils complémentaires ?	Les deux documents traitent du rôle des muscles dans le mouvement. Le document A donne des informations anatomiques (lien entre contraction et mouvement des os). Le document C apporte des informations sur l'origine de l'énergie nécessaire au fonctionnement des muscles (nutrition et respiration).
	Q1.2 : Faites une analyse critique du document C1.	Document de vulgarisation avec ses intérêts et ses limites. Utilisation d'une image erronée scientifiquement (combustion au lieu d'oxydation) Erreur sur la faible quantité d'énergie perdue sous forme de chaleur Vision simplificatrice de la relation entre obésité et comportements Oxygène au lieu de dioxygène Le dioxygène ne sert pas à foncer mais permet plutôt des efforts à long terme
	Q2 : Expliquez l'intérêt de la maquette présentée dans le document B et indiquez-en les limites.	<i>Intérêts :</i> Modélisation du levier osseux. Permet de travailler les points d'attache des muscles, la notion de muscles antagonistes... Maquette facilement réalisable <i>Limites :</i> Absence de butée Les ficelles ne représentent pas la contraction musculaire Le rivet donne une image assez fautive de l'articulation
	Q3 : Comparez les fonctionnements des deux types de muscles : le muscle cardiaque et ceux présentés dans le document A.	<i>Points communs :</i> ce sont des muscles striés qui fonctionnent par contraction et ont les mêmes besoins énergétiques. <i>Différences :</i> commande volontaire pour les muscles squelettiques, automatique ou involontaire et rythmique pour le muscle cardiaque.
	Q4 : A partir de l'analyse, en référence aux programmes, un problème qui pourrait être traité au C3.	A partir de l'un des documents, - formulation d'un problème scientifique en rapport avec les programmes du cycle 3 et le sujet - proposition d'une situation de départ ou d'entrée (pour introduire le problème) et questionnement. - au moins deux éléments d'une démarche d'investigation en sciences (émergence de conceptions initiales, formulation d'hypothèses, proposition de protocoles, moments de débats, description des méthodes et des résultats, exploitation, confrontation, etc).
	Q5 : Connaissances que les élèves pourront aborder ou acquérir au cours des activités choisies.	Les connaissances à acquérir doivent être cohérentes avec les activités proposées à la question précédente et conformes aux préconisations du programme de cycle 3.

Orthographe : la mauvaise qualité orthographique (**très nombreuses fautes**) peut entraîner

- jusqu'à 2 points de moins pour la composante majeure (parties 1 et 2)
- jusqu'à un point de moins pour la composante mineure (partie 1)

Commentaire pour l'Histoire et Géographie

Lorsque le candidat choisit l'Histoire et la Géographie en épreuve majeure, il compose sur une première partie constituée de questions portant sur les deux champs disciplinaires. A cette session, la première partie comportait deux questions, l'une en Histoire (« En quoi la date de 52 avant J.C est-elle une date importante dans l'histoire de la France ? »), l'autre en Géographie (« Quelles sont les caractéristiques des zones périurbaines en France ? »). Le candidat compose ensuite sur une deuxième partie, constituée à cette session d'un dossier documentaire portant sur « la monarchie absolue en France : Louis XIV et Versailles ». Dans le cas où il choisit Sciences expérimentales et Technologie en composante majeure, le candidat ne traite que la première partie de l'épreuve.

Le rappel de cette organisation est nécessaire pour comprendre la différence de moyenne avec la composante majeure Sciences expérimentales et Technologie. Comme l'année précédente, une partie des candidats ayant choisi l'Histoire et Géographie en épreuve majeure avaient des savoirs moins assurés – à la fois en Histoire et Géographie et en Sciences expérimentales et Technologies - que ceux qui avaient pris l'option de composer dans l'autre champ disciplinaire. Les sujets ne présentaient pas de difficulté particulière et les correcteurs ont constaté une préparation plus sérieuse d'un certain nombre de candidats, perceptible notamment pour les enjeux scientifiques de la composante majeure et pour le sujet d'Histoire en première partie. Il y a néanmoins un décalage entre l'Histoire et la Géographie.

1) LES SUJETS

2-1 La première partie

Les deux sujets de la première partie de l'épreuve ne constituaient pas des pièges pour des candidats sérieux. L'un et l'autre entrent pleinement dans le cadre du programme de l'épreuve. Ils permettent également de vérifier des savoirs fondamentaux.

En Histoire, tous les correcteurs ont noté une bonne connaissance de la signification de la date (malgré quelques rares confusions avec le baptême de Clovis...), des acteurs essentiels de cet événement, de la notion de romanisation. Peu de candidats ont eu une vision nuancée de la portée de l'événement et très peu ont inscrit leur propos dans une réflexion sur la façon dont l'historiographie l'a interprété et la place qu'elle lui a donnée. L'attente sur ce sujet était donc la suivante :

- Expliciter la date et sa portée immédiate (la fin de la conquête de la Gaule par les Romains)
- Détailler l'idée de rupture à travers la notion de romanisation et montrer ce que ça change pour la Gaule, en donnant quelques exemples (urbanisation, organisation politique, mode de vie, syncrétisme...) On n'attendait pas une présentation de la civilisation celtique, mais le candidat devait y faire référence pour montrer l'importance du changement.
- Avoir une vision nuancée de cette rupture : il y a déjà des contacts et la romanisation mettra un certain temps à être effective.

Le candidat capable de montrer la place de l'événement dans le « roman national » était valorisé.

En Géographie, le sujet a été beaucoup moins bien réussi, ce qui devient vite pénalisant dans la mesure où, sur 6 points au total, il en représente la moitié. Les difficultés les plus importantes résident d'abord dans une approche indifférenciée de la ville dans son ensemble, des zones périurbaines en particulier, dans une connaissance approximative de la notion, parfois confondue avec d'autres, dans une approche trop historique de la périurbanisation. Des candidats ont parfois accompagné leur réponse de schémas, bienvenus quand ils permettaient effectivement de mettre en évidence ce qu'est le périurbain, ses relations avec la ville-centre et l'aire urbaine et sa diversité, non quand ils se résumaient à une série de cercles exactement identiques. L'attente sur ce sujet était la suivante :

- Une définition des zones périurbaines : la définition « d'espaces qui entourent la ville » n'est pas suffisante. Une définition statistique (comprenant le pourcentage d'actifs qui vont travailler dans une aire urbaine) pouvait être utilisée. On attendait surtout l'idée d'étalement urbain. Les espaces périurbains comprennent, la banlieue (étalement contigu), selon les auteurs, et l'ensemble des espaces polarisés par une ville - centre ou une agglomération.
- Les grandes caractéristiques des zones périurbaines : l'essentiel de la croissance démographique française ; les migrations pendulaires (« navetteurs ») et leurs finalités ; l'importance des réseaux de communication pour les déplacements quotidiens ; les notions d'accessibilité et d'étalement urbain ; les fonctions des espaces (résidence, industries, grande distribution...)
- Une vision différenciée des espaces périurbains

Certains candidats font des réponses très longues à ces questions de première partie, sans organisation, imaginant peut-être – et à tort - que la longueur du paragraphe peut atténuer le manque de rigueur de la réponse. Par ailleurs, la première partie a pour fonction d'évaluer la maîtrise d'un savoir scientifique fondamental. Il est donc inutile de proposer des pistes d'utilisation dans cette partie de l'épreuve.

2-2 La deuxième partie

La double demande sur cette partie – un premier temps sur les enjeux scientifiques et un second sur l'exploitation pédagogique - renforce la nécessité d'une préparation scientifique sérieuse. La commission de correction avait décidé de répartir de manière égale les 8 points. Mais des candidats ayant très bien traité les pistes d'utilisation et la mise en évidence des objectifs transversaux, étaient valorisés sur cette partie.

On attend du candidat une réponse sur les enjeux scientifiques sous la forme de grands thèmes (chaque thème = une idée majeure). Les documents doivent être analysés dans le cadre de chacune de ces parties, le candidat s'appuyant sur eux pour étayer son discours, qui repose sur ses connaissances. Les copies qui

découplent analyse des documents et présentation des enjeux scientifiques ou qui présentent les documents les uns après les autres, comme seule approche des enjeux scientifiques, ne répondent pas à la demande exprimée dans le texte définissant l'épreuve.

A l'aide des documents, les candidats pouvaient mettre en évidence les manifestations politiques de l'absolutisme (ses sources, la centralisation du pouvoir à Versailles) – ce qui revenait à le définir - certaines de ses dimensions, comme la définition d'un art officiel, l'absolutisme religieux, le contrôle de la noblesse à la Cour et la pauvreté des paysans. Il était important que le candidat fasse preuve d'une vision nuancée du pouvoir absolu, ne le confondant pas avec une dictature voire un régime totalitaire ...

Le jury a remarqué qu'en règle générale les candidats sérieux avaient des connaissances sur l'absolutisme, les dates clés du règne de Louis XIV, la fonction de Versailles. Mais la mise en relation des documents avec les connaissances constitue souvent une difficulté majeure. Par ailleurs, il y a parfois eu confusion entre monarchie absolue et droit divin (qui la renforce mais ne se confond pas avec elle).

L'exploitation pédagogique, attendue en deuxième partie de l'épreuve, devait se faire en l'absence d'extraits de manuels de collège ou de cycle 3. Le jury est ouvert à toute proposition sensée, tenant compte de l'âge et des acquis des élèves. L'absence de documents spécifiquement pédagogiques est sans doute pour beaucoup dans le caractère assez peu concret des pistes d'utilisation suggérées par nombre de candidats qui se contentent de citer, voire de réciter, les programmes et les documents d'application – ce qui néanmoins témoigne qu'ils connaissent ces derniers. De la même façon, il est important d'éviter de plaquer des recettes utilisables en toutes circonstances. Enfin, il est nécessaire de rappeler que l'on n'attend pas des candidats la construction d'une séquence complète mais bien des pistes d'utilisation d'abord en histoire, puis de façon transversale : au regard des objectifs et du programme, en utilisant vraiment des documents du dossier de manière distanciée et critique et en évoquant le travail réalisable et les résultats attendus.

Si le jury note de très bonnes propositions (sur Versailles, sur le travail sur des documents, notamment iconographiques, sur la rédaction d'une courte synthèse utilisant le vocabulaire spécifique du thème) il regrette également le manque de simplicité et de réalisme d'un certain nombre de candidats : de nombreuses propositions se situent bien au-delà des acquis des élèves concernés, très peu de copies évoquent la frise chronologique, beaucoup proposent la piste du débat sans en préciser la problématique. Les liens avec les autres disciplines sont assez ténus.

2) COMPETENCES POUR REUSSIR L'EPREUVE.

La première peut paraître banale pour des candidats à ce concours, qui se destinent au professorat : savoir organiser un texte cohérent et lisible. Beaucoup de candidats ont des difficultés à présenter de manière ordonnée leurs connaissances. Cela se double parfois de difficultés syntaxiques et de lacunes orthographiques, qui ne pardonnent pas. Par ailleurs, il faut éviter de se mettre en difficulté. Ainsi, il est délicat, dans la deuxième partie de la composante majeure, de présenter en même temps les enjeux scientifiques

du sujet, les pistes d'utilisation et les objectifs transversaux. La copie perd alors fortement en lisibilité.

Les candidats ne préparent pas le CAPES d'Histoire et Géographie. Il n'est pas question de les évaluer sur des connaissances très pointues mais ils doivent néanmoins être aptes à manipuler des savoirs d'un niveau second degré. De ce point de vue, la fréquentation d'un manuel de 6^{ème} et de 4^{ème} permettrait de traiter les questions de la première et de la deuxième partie. Le candidat doit pouvoir faire état de connaissances factuelles fondamentales, définies par le programme permanent du concours, et d'une réflexion sur un certain nombre des objets d'enseignement au programme du concours et des classes, par exemple à propos du paysage, de l'événement ou de l'aménagement du territoire. Si l'on y regarde de plus près, la maîtrise des savoirs est devenue une dimension fondamentale de cette nouvelle épreuve écrite, puisque à la première partie doit s'ajouter celle concernant les enjeux scientifiques de la deuxième partie, quand le candidat a choisi l'Histoire et Géographie en épreuve majeure. A l'évidence, la priorité d'une bonne préparation à l'épreuve, passe d'abord par l'acquisition de savoirs disciplinaires solides, au moins du niveau collège. Les concepts doivent être définis avec précision, les repères chronologiques, les personnages et les acteurs spatiaux connus, les savoirs mis en perspective. Une stratégie d'accumulation de fiches sur telle ou telle partie du programme, qui transparait dans nombre de copies cette année, doit se doubler d'une réflexion épistémologique minimale, qui, elle, ne se trouve pas dans un manuel scolaire de collège, en particulier pour les questions de la première partie. En ne négligeant surtout pas la géographie, au final très discriminante, ni les représentations graphiques (de toute nature) qui peuvent venir en appui d'une réponse, quand c'est justifié, et la compléter de façon intelligente.

La préparation doit également reposer sur un entraînement à l'investigation d'un dossier sous la forme de l'analyse de documents, de leur rapprochement avec des savoirs disciplinaires et de leur confrontation pour dégager des thèmes solides dans la partie sur les enjeux scientifiques

On attend enfin du candidat la capacité à proposer des pistes d'utilisation réfléchies et pertinentes : les activités proposées doivent être cohérentes avec les objectifs du cycle, l'âge des élèves et leurs acquis et les enjeux scientifiques. Le candidat doit également pouvoir ouvrir le sujet, le mettre en relation avec d'autres champs disciplinaires et ainsi témoigner d'une réflexion sur la polyvalence et la maîtrise des langages.

Certes, cette liste de recommandations peut décourager. Elle a pour but de permettre à chacun de mieux se préparer en prenant conscience des attentes d'une épreuve que certains réussissent très bien. Ainsi, sur les cinq premiers admissibles du concours externe public quatre avaient choisi la majeure Histoire et Géographie (le premier ayant 18,75). Le candidat qui réussit est donc celui qui a des connaissances disciplinaires solides – incluant des bases épistémologiques et la maîtrise du vocabulaire spécifique utilisé - et des repères clairs, qui s'est interrogé sur les disciplines et leur enseignement et connaît les programmes et leurs accompagnements.

Dominique BEAUPUY

Épreuves d'admission

Épreuve orale d'entretien

Depuis la session 2006 une nouvelle modalité de déroulement de l'épreuve orale d'entretien a été mise en place. Cette épreuve se décompose en deux parties :

- une première partie, prenant appui sur un dossier fourni par le jury [exposé (10 min) et entretien avec le jury (15 min)] ;
- une seconde partie dans un domaine choisi par le candidat lors de l'inscription (expression musicale, arts visuels ou littérature de jeunesse) [exposé de 10 min et entretien de 15 min].

Les durées de chaque partie étant relativement contraintes, il convient de bien organiser ses idées pour pouvoir, dès l'entrée dans l'entretien, présenter une réflexion construite et argumentée. Cette modalité qui impose un rythme soutenu a été assez bien appréhendée par les candidats lors de cette session 2007.

Les commissions cherchent, lors de cette épreuve d'entretien, à apprécier l'aptitude des candidats à assurer, dans de bonnes conditions, le métier de professeur des écoles. Il est donc indispensable qu'ils possèdent, au delà de leur savoir universitaire disciplinaire, une solide culture générale. C'est sans doute un aspect à renforcer parce qu'il y a précisément des éléments de culture si fondamentaux qu'un futur enseignant ne peut les ignorer.

Il s'agit donc pour eux de démontrer leur aptitude à poser une réflexion sur des situations afférentes à la professionnalité du métier de professeur des écoles. Certains arrivent encore à cet entretien sans maîtrise des connaissances essentielles concernant l'institution et son fonctionnement. Les membres du jury ont eu à constater que certains candidats sont restés dans un registre d'expression très convenu, manquant d'authenticité. On ne peut donc que conseiller aux candidats de se présenter au concours après s'y être bien préparés.

Par ailleurs, et de nouveau, nous incitons les candidats à adopter lors de ces épreuves un comportement exemplaire, certaines attitudes (tenue, postures, registre de langage) étant peu compatibles avec la déontologie du métier d'enseignant et d'éducateur. Les futurs professeurs des écoles se doivent de respecter l'institution s'ils veulent eux-mêmes être respectés dans leur métier.

Statistiques :

SESSION 2006								
		LITTÉRATURE DE JEUNESSE		MUSIQUE		ARTS VISUELS		TOTAL
INSCRITS	EXTERNE PUBLIC	1795	55,87%	729	22,69%	689	21,44%	3213
	EXTERNE PUBLIC LR	26	41,94%	26	41,94%	10	16,13%	62
	SECOND CONCOURS LR	20	42,55%	15	31,91%	12	25,53%	47
	TOTAL	1841	55,42%	770	23,18%	711	21,40%	3322
ADMISSIBLES	EXTERNE PUBLIC	288	60,25%	114	23,85%	76	15,90%	478
	EXTERNE PUBLIC LR	5	22,73%	15	68,18%	2	9,09%	22
	SECOND CONCOURS LR	2	50,00%	2	50,00%	0	0,00%	4
	TOTAL	295	58,53%	131	25,99%	78	15,48%	504
ADMIS	EXTERNE PUBLIC	149	62,61%	56	23,53%	33	13,87%	238
	EXTERNE PUBLIC LR	4	22,22%	12	66,67%	2	11,11%	18
	SECOND CONCOURS LR	2	50,00%	2	50,00%	0	0,00%	4
	TOTAL	155	59,62%	70	26,92%	35	13,46%	260

SESSION 2007								
		LITTÉRATURE DE JEUNESSE		MUSIQUE		ARTS VISUELS		TOTAL
INSCRITS	EXTERNE PUBLIC	1838	63,31%	573	19,74%	492	16,95%	2903
	EXTERNE PUBLIC LR	39	56,52%	17	24,64%	13	18,84%	69
	SECOND CONCOURS LR	11	52,38%	5	23,81%	5	23,81%	21
	TOTAL	1888	63,08%	595	19,88%	510	17,04%	2993
ADMISSIBLES	EXTERNE PUBLIC	314	64,61%	108	22,22%	64	13,17%	486
	EXTERNE PUBLIC LR	12	60,00%	6	30,00%	2	10,00%	20
	SECOND CONCOURS LR	3	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	3
	TOTAL	329	64,64%	114	22,40%	66	12,97%	509
ADMIS	EXTERNE PUBLIC	151	62,92%	58	24,17%	31	12,92%	240
	EXTERNE PUBLIC LR	7	50,00%	6	42,86%	1	7,14%	14
	SECOND CONCOURS LR	2	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	2
	TOTAL	160	62,50%	64	25,00%	32	12,50%	256

On peut observer une évolution en termes de pourcentages en ce qui concerne les inscriptions par spécialité entre 2006 et 2007 (de 55 % à 63 % pour la littérature de jeunesse). Ceci ne se trouve pas traduit au niveau des admis pour le seul concours externe public (seuls volumes représentatifs) puisque nous restons dans des pondérations comparables d'une année à l'autre dans les trois spécialités.

EXPOSÉ ET ENTRETIEN 1^{ère} PARTIE : 25 minutes

L'exposé (10 minutes) permet d'évaluer la capacité du candidat à faire une analyse et une synthèse du dossier proposé -1 par demi-journée- d'une part et, d'autre part, ses aptitudes à communiquer oralement.

L'objectif de l'épreuve est d'identifier chez les candidats non pas des capacités abouties, qu'ils ne peuvent avoir acquises à ce stade de leur formation, mais plutôt des dispositions à se projeter dans le métier qu'ils ambitionnent d'exercer. C'est pourquoi il est souhaitable que les candidats sachent que l'on peut attendre d'eux :

- une culture générale et une réflexion sur l'histoire du système éducatif, sur la portée des textes fondateurs ;
- une réflexion sur l'organisation et le fonctionnement actuels de l'école ;
- une capacité à exposer simplement le fruit d'une réflexion ou d'une expérience ;
- une réflexion sur les rapports entre la société et l'école ;
- une capacité à argumenter ;
- une première appropriation des éléments de pédagogie et de didactique pour permettre une mise en relation des notions et concepts du dossier fourni.

Par ailleurs, pour donner pertinence à leur propos, il est souhaitable que les candidats puissent imaginer ou connaître des situations de classe à l'école primaire, visant le développement de savoirs et de savoir-faire explicites, pouvant raisonnablement être mis en oeuvre.

Le métier d'enseignant est en outre un métier de communication : les qualités de clarté, de dynamisme, d'expression mais aussi d'écoute sont des atouts indispensables.

Le candidat doit capter l'attention des membres de la commission, montrer sa conviction et tout l'intérêt qu'il porte au sujet qu'il traite, même s'il ne le maîtrise pas tout à fait. Il n'est bien sûr pas recommandé de chercher simplement à masquer ses ignorances, mais bien de valoriser au mieux ce que l'on sait.

Les membres du jury recommandent aux candidats de préparer leur prestation en étant attentifs aux éléments suivants :

▪ Le plan :

Les membres du jury ont été amenés à constater que de nombreux candidats omettent de définir leur plan d'exposé. Ceci entraîne, bien souvent, des exposés confus juxtaposant des idées générales. Il est donc indispensable de mesurer l'importance de la

définition et du suivi d'un plan pour assurer sa prestation. Ce plan est révélateur de la démarche et le candidat doit s'efforcer de le construire à partir d'une problématique simple et logique, sans vouloir être exhaustif : comment traiter à la fois en effet de la pédagogie, de la didactique, des contenus, de l'analyse critique des documents... en 10 minutes ? Certains sujets d'une vaste étendue justifient de se concentrer sur tel ou tel point, mais encore faut-il le préciser.

Ne pas oublier que la première partie d'un plan établi par le candidat sert à caractériser la question ou les questions posées par le texte du dossier.

▪ L'exposé :

Le début de l'exposé doit être l'occasion pour le candidat de présenter de façon très synthétique les supports mis à sa disposition pour mettre en évidence les idées centrales par une mise en relation perspective. Cette base permet d'assurer une présentation explicite des problématiques sous-tendues préparant ainsi le corps de l'exposé.

La gestion du temps est le plus souvent correcte. Attention toutefois aux exposés ne devant durer 10 minutes qu'à un rythme très lent et à de multiples redites ou usages de la paraphrase. Un exposé dynamique, tonique, auquel il manque quelques minutes, est plus apprécié qu'un exposé lent et monotone.

Les membres des jurys ont encore assisté à des exposés de piètre qualité par manque de présence et de conviction, qui révèlent souvent le manque de maîtrise des connaissances minimales dans les domaines tels que la philosophie, l'histoire et la sociologie de l'éducation dans leurs aspects les plus simples et les plus accessibles. Cette culture plus que souhaitable peut permettre au candidat de se positionner de façon critique par rapport à certains éléments du dossier, ce qui ne peut qu'être, à condition d'être bien argumenté et cohérent, apprécié par le jury.

On peut aussi mentionner que certains exposés manqués ou de faible portée ont été dominés par la volonté de restituer des discours préfabriqués, rapidement appris dans quelques manuels.

Le jury a apprécié les présentations qui intégraient des remarques critiques, sur les différents supports mis à disposition, dans la mesure où celles-ci étaient justifiées. Il convient aussi de percevoir que les candidats qui ont su faire des liens entre un ou plusieurs éléments de la problématique soulevée par le dossier et un autre domaine de l'enseignement ont souvent gagné en aisance durant leur prestation.

Une expression claire, audible (articulation, modulation de la voix) et respectant les règles de la langue française est un élément de grande importance.

▪ L'entretien :

Il suit immédiatement l'exposé pour une durée de 15 minutes. C'est l'occasion de deux moments :

- une interrogation relative à l'exposé du candidat. Elle est destinée à approfondir certains points, à l'amener à expliciter, à réfléchir, à justifier, à aborder des points non envisagés lors de son exposé.
L'écoute du candidat, son aptitude à répondre de façon précise et rapide, à éventuellement rectifier certaines de ses affirmations, sont appréciées.
Ce moment ne peut se limiter en aucune façon à une correction de l'exposé.
- un temps d'évaluation des connaissances du candidat dans des domaines disciplinaires ou transversaux autres que ceux proposés par le thème du dossier. L'interrogation se fait sans aucun nouveau support. Le candidat doit être capable de formuler clairement une réponse sans détournement des questions posées.

Il arrive que les commissions constatent une démobilitation du candidat, qui semble avoir tout donné lors de l'exposé.

Il convient d'être préparé à se recentrer immédiatement pour aborder au mieux cette nouvelle phase de l'épreuve. Les commissions sont souvent plus sensibles à la vivacité d'esprit d'un candidat qu'à la parfaite maîtrise de ses réponses.

Il est important qu'il ne relâche pas son attention en abordant l'entretien à la fin de l'exposé et il est attendu qu'il réponde rapidement aux questions. Le fait de perdre trop de temps en répondant à côté des questions ou en restant trop longtemps silencieux peut être, pour lui, pénalisant.

Certaines questions semblent déstabiliser les candidats alors qu'il ne s'agit pas de « pièges » tendus. Elles permettent de sonder leur culture générale, leur connaissance de l'organisation et des missions de l'école primaire dans ses grands traits (textes définissant les programmes, éventuellement la relation simple de pratiques professionnelles ...).

On aura compris que les commissions ne s'attendent pas qu'à une mobilisation infondée de la mémoire, mais à une démarche d'observation et d'analyse.

Une façon d'établir un dialogue de confiance est de se concentrer sur l'exercice proposé sans rechercher à étaler un modèle « théorique » qui semble le plus ajusté. L'expression et le raisonnement doivent être actifs : attention à ne pas privilégier le seul discours théorique.

Les qualités de communication prises en compte durant l'entretien sont différentes et complémentaires de celles évaluées pendant l'exposé ; ce sont des qualités d'écoute, celles d'entretenir un dialogue, de suivre la pensée d'autrui et d'argumenter. Il ne faut pas que le candidat craigne d'expliquer les raisons des choix effectués lors de l'exploitation du dossier, si nécessaire.

En résumé, à travers l'exposé et l'entretien le candidat est surtout jugé sur des qualités professionnelles et individuelles. Trois aspects de sa prestation retiennent l'attention des examinateurs :

- la qualité de l'exposé : durée, expression, cohérence, précision, rigueur d'expression ;
- l'existence d'une réflexion sur l'enseignement : approche du système éducatif, réflexion sur le métier, choix de la polyvalence ;
- la richesse d'une personnalité : ouverture d'esprit, conviction, détermination, éthique.

Il est à signaler que l'ambiance générale de l'entretien ne permet pas au candidat de présager de la valeur de son intervention. L'interrogation peut se clore par une série de questions simples auxquelles il a su répondre, ce qui ne saurait pour autant occulter la faiblesse globale de la prestation. Inversement, un très bon candidat peut rester en échec sur une question difficile destinée justement à mesurer ses limites, sans que cela remette en cause sa bonne prestation d'ensemble.

PRÉPARATION DE L'ÉPREUVE :

Il faut souligner qu'elle s'amorce bien en amont du concours, dès que l'étudiant fixe son projet professionnel, avec le souci d'emmagasiner les connaissances pré-professionnelles de base. On peut manipuler dès ce moment, par exemple, les manuels et programmes de l'école primaire.

Une préparation anticipée devrait avoir des retombées positives pour l'épreuve orale ; par l'acquisition de méthodes de communication, mais peut-être surtout en obligeant les candidats à prendre du recul par rapport à leur savoir, à mettre en relation les divers champs de connaissance et de pratique de l'école primaire. Ceci inclut bien évidemment les caractéristiques de la polyvalence de l'enseignant du 1^{er} degré.

L'échange interactif teste une culture générale et pédagogique à travers les questions ou réflexions proposées. C'est indispensable pour le futur professeur des écoles dont les tâches et la culture évolueront tout au long de sa carrière.

CONCLUSION :

Cette deuxième session du CERPE mettant en pratique cette nouvelle modalité de l'épreuve d'entretien a montré que la majorité des candidats s'est adaptée aux rythmes soutenus des deux parties.

Les commissions souhaitent répéter la satisfaction qu'elles éprouvent à entendre nombre de candidats qui ont été bons ou excellents.

Pour réussir cette épreuve orale, le candidat doit être motivé et avoir bien pris conscience des obligations et des responsabilités du professeur des écoles vis-à-vis de ses élèves et de l'institution dans un contexte en évolution.

Dominique BOURGET

Domaine de la littérature de jeunesse

Cette partie de l'épreuve, dans un domaine choisi par le candidat, vise à vérifier sa culture dans le domaine de la littérature de jeunesse. Il convient, pour ceux ayant fait ce choix, de maîtriser une solide connaissance en ce domaine en particulier de ses usages aux différents niveaux d'enseignement de l'école primaire.

L'épreuve se décompose en deux parties :

- Exposé (10 min) : Durant cette partie, le candidat procédera à la lecture d'un extrait de l'œuvre choisie (au moins 20 lignes), fera état de ses connaissances et de sa culture dans le domaine choisi et en particulier sur les apports de la littérature de jeunesse dans l'enseignement à l'école primaire ;
- Entretien (15 min) : Ce moment permet au jury d'approfondir les éléments présentés par le candidat et de vérifier ses connaissances dans le domaine choisi.

Nous attirons l'attention des candidats sur le fait que les notes personnelles ne sont pas autorisées durant l'épreuve. Cela impose donc que la prestation orale soit bien préparée.

CHOIX DE L'ŒUVRE :

Comme pour la session 2006 les candidats ont fait un choix en se basant quasi systématiquement sur la liste de référence du cycle 3. On ne peut que les inciter à choisir aussi des ouvrages destinés aux cycles 1 et 2. Les programmes de l'école primaire (partie école maternelle) indiquent précisément : «des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin ».

Les membres du jury ont eu à regretter que quelques candidats fassent une confusion entre lecture et littérature. Il est aussi dommage de constater que la qualité linguistique de l'œuvre choisie (vulgarité, registre de langue) ne soit pas toujours justifiée par le candidat et mise en relation avec ce qu'un enseignant doit pouvoir véhiculer dans sa pratique de classe (l'entretien peut être alors un révélateur de la culture littéraire du candidat).

Contrairement à l'année passée, les candidats n'ont pas toujours choisi des œuvres originales ou faisant appel à l'intertextualité. Il n'est pas indispensable de choisir un « classique » de la littérature de jeunesse. Les membres du jury ont constaté, dans ce type de choix, une dérive d'emprunt à des ressources communes souvent en ligne sur le réseau Internet, qui, n'étant pas appropriées ont laissé une impression de superficiel et de peu authentique. Il est sans doute plus judicieux de faire œuvre d'originalité maîtrisée pour convaincre en étayant sa présentation à l'aide d'une justification éclairée et adaptée au cycle choisi.

EXPOSE ET MISE EN VOIX :

De nouveau, le jury ne peut qu'appeler l'attention des candidats sur le fait qu'il convient de ne pas tomber dans le travers d'une leçon trop bien apprise qui ne laisse paraître ni émotion, ni appropriation du propos tenu. On ne peut que saluer les quelques candidats qui se sont autorisés un partage de l'œuvre avec les membres du jury par une théâtralisation adaptée permettant d'introduire leurs propos dans une dynamique de bon aloi. A minima les candidats se doivent de respecter accentuation, intonation et liaisons, permettant de faire du moment de mise en voix une prestation qui justifie le choix qu'ils ont fait.

De même les candidats doivent être vigilants quant au rythme et à l'attention qu'ils adoptent durant la totalité de l'épreuve. Il est regrettable de constater chez certains, à l'issue de la mise en voix, l'adoption d'un rythme beaucoup moins soutenu, une attention relâchée laissant place à un registre de réflexion pouvant paraître superficiel.

ENTRETIEN :

Il est heureux de constater que la majorité des candidats maîtrisent globalement les compétences visées dans les programmes et les documents d'application et sont capables de justifier la mise en place des carnets de littérature. Ceci est à souligner, mais on peut attendre des candidats une réflexion qui intègre une perspective sur la politique de maîtrise de la langue à l'école primaire. Pour certains cette dimension a paru fragmentaire voire lacunaire.

Même si les membres du jury ont constaté une avancée dans la maîtrise de la notion de mise en réseau d'ouvrages, ceci n'est pas toujours affiché de manière cohérente. Quelquefois, la littérature reste raccrochée, de manière systématique mais artificielle, à des études en d'autres champs disciplinaires, sans justification précise. Les réseaux peuvent en effet prendre racine dans le genre, la façon d'écrire, un personnage face à ses archétypes, des récurrences dans un univers d'auteur et pas nécessairement et seulement autour d'un thème.

Les échanges lors de l'entretien ont souvent permis de mettre en évidence la distinction entre compréhension et interprétation, ce qui ne relevait pas de l'évidence pour les candidats qui ne levaient pas automatiquement les obstacles inhérents à la compréhension du texte (registre culturel, substituts nominaux, lexicque...) et proposaient des activités sans progressivité (ex : débats interprétatifs sans préparation spécifique...). En ce domaine nous renouvelons nos conseils aux candidats afin qu'ils posent leur analyse sur des démarches cohérentes et pertinentes : objectifs, organisation de classe, rôle du maître, place de l'oral, liens avec la production écrite, réalisme ou non des interprétations, argumentation, justification... afin d'être mieux à même de maîtriser le champ des questionnements proposé par le jury.

Afin d'illustrer ce que peut être le moment d'entretien, nous donnons pour exemples et non modèles quelques questions qui ont été proposées lors des échanges :

- Quels sont les procédés linguistiques utilisés par l'auteur et pouvant être abordés par la classe ?
- Quelle exploitation de ces faits de langue peut-on imaginer ?
- Comment caractériser la narration dans cette œuvre ?
- Quels sont les choix énonciatifs de l'auteur ?
- Quels sont les obstacles à surmonter pour que l'élève puisse entrer dans l'œuvre ?
- Quel est le rôle de l'illustration dans cette œuvre ?
- Quelle différence faites-vous entre compréhension et interprétation ?
- Comment aider des élèves en difficulté de compréhension ?
- Quelle définition peut-on avoir de la notion de parcours littéraire ?

En conclusion on ne peut que conseiller aux candidats, faisant le choix de la littérature de jeunesse, de :

- bien préparer leur exposé (raisons de leur choix, présentation de l'ouvrage forme et fond, organisation de l'ouvrage, déclinaisons possibles lors d'activités en classe...);
- bien préparer leur mise en voix, sans omettre une nécessaire théâtralisation en cas de besoin ;
- ouvrir leur choix de supports à d'autres ouvrages que les « classiques » pour le cycle 3 ;
- bien maîtriser les enjeux liés à la littérature de jeunesse dans l'enseignement primaire.

À cette fin une bonne connaissance d'une politique de cycle 3 en ce domaine n'est pas suffisante. Il faut enrichir sa réflexion sur les possibles activités en cycles 1 et 2 pour assurer, de fait, cohérence et pertinence à la prestation qui ne peut que s'inscrire dans la perspective de la politique de la langue à l'école primaire.

Dominique BOURGET

Domaine des arts visuels

1. La définition de l'épreuve

Le cadre de l'épreuve, défini par l'arrêté du 10 mai 2005 est mis en œuvre depuis la session 2006. Les modalités de cette épreuve orale d'entretien dissocient deux parties, de vingt cinq minutes chacune. La première partie de l'épreuve prend appui sur un

dossier fourni par le jury, la seconde est consacrée à l'un des trois domaines choisis par le candidat dont celui du domaine des Arts visuels enseignés à l'école primaire.

Chaque partie entre pour moitié dans la notation. L'épreuve fait l'objet d'une notation unique sur 20. Coefficient 4.

La même commission interroge sur la première et la seconde partie de l'épreuve orale d'entretien.

Durée de la préparation : 1H

2. La définition de l'épreuve du domaine des arts visuels

L'épreuve du domaine des arts visuels s'organise de la façon suivante :

- **première partie** : exposé (durée de dix minutes)
 - Le candidat doit présenter soit un document visuel soit une réalisation personnelle (produits en dehors de l'épreuve). Celui-ci est choisi parmi les trois champs suivants : plastique, photographique ou cinématographique. Cet élément est support de l'exposé qui ne donne pas lieu à notation.
 - Ce support visuel (les DVD sont admis) est de petit format. Le candidat doit apporter le matériel nécessaire à sa prestation. Il est responsable de la bonne marche de l'utilisation de celui-ci. S'il s'agit d'un support DVD, nous recommandons toutefois au candidat de prendre la précaution d'en réaliser une copie, ceci en veillant à l'excellente qualité de sa reproduction.
 - Le candidat prend appui sur le support de son choix, réalisation personnelle ou reproduction d'œuvre, de manière à faire apparaître ses centres d'intérêt, ses connaissances d'ordre artistique et culturel ainsi que ses capacités à les réinvestir dans des situations éducatives.

- **seconde partie** : entretien avec le jury (durée de quinze minutes)
 - L'entretien permet d'approfondir les points développés par le candidat afin de vérifier ses connaissances et sa réflexion portant sur le domaine choisi, et son aptitude à les relier à l'enseignement primaire.
 - le jury présente au candidat un document visuel afin d'élargir l'entretien à un champ différent de celui qu'il a choisi pour l'exposé. Ce document visuel est une reproduction d'œuvre choisie parmi les trois champs suivants : plastique, photographique ou cinématographique, en lien également avec la liste nationale figurant dans les programmes. La liste des œuvres présentées se trouve en annexe de ce bilan. Précisons que les documents étant fournis à nouveau nationalement, le jury a tenu compte de la qualité médiocre de certaines reproductions d'œuvres afin de ne pas pénaliser le candidat et de lui garantir une égalité de traitement.
 - Durant l'entretien, le candidat est invité à exposer une analyse plastique du document visuel fourni, à proposer des pistes de pratiques plastiques engagées avec des élèves, à montrer ses capacités d'initiative et de mobilisation dans le domaine des Arts visuels.

- L'échange mené avec les membres du jury permet également au candidat d'approfondir ou de développer certains aspects de sa réflexion, entretien qui, tout en prenant appui sur l'exposé, s'ouvre à la culture artistique de ce dernier, à sa maîtrise des programmes de l'école primaire et à sa connaissance des ressources artistiques et culturelles existantes, locales et nationales.

3. Constats

3. 1. Effectifs et résultats :

Sur le nombre total des candidats admissibles (938), un tiers (33.7%) a choisi de se présenter à l'une des deux épreuves artistiques (43.2% en 2006). Le fléchissement du nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve d'Arts visuels enregistré depuis la mise en œuvre de ce nouveau concours se confirme (222 admissibles en 2005, 157 en 2006 et 124 en 2007). L'écart compris entre les deux domaines Arts visuels et Musique reste en revanche identique (-7.5%), ce dernier restant majoritaire. On note également que la baisse prévisible du nombre des candidats ayant choisi les domaines artistiques se confirme (soit environ -2% pour ces deux dernières sessions). Cet écart s'explique par le report croissant de leurs choix sur le domaine de littérature de jeunesse, déjà choisi très majoritairement.

La baisse des proportions d'admis dans les deux options artistiques (-4% entre 2006 et 2007) se retrouve également en Arts visuels (17% en 2006, 13% en 2007).

Précisons enfin que, dans le cadre de ce concours, il s'agit d'appliquer une logique de classement des candidats.

3. Le bilan des épreuves

Le bilan de cette session fait apparaître plusieurs points :

- La baisse du nombre des candidats ayant choisi le domaine d'arts visuels est certes préoccupante mais explicable d'une part, par la grande sélectivité du concours dans notre académie et d'autre part, par la finalité même des épreuves. En effet, les candidats privilégient le domaine qui leur permettra d'optimiser leurs chances de réussite aux épreuves d'admission. Par ailleurs, l'objectif du concours consiste à recruter des professeurs des écoles ayant à cœur de faire acquérir aux élèves les savoirs fondamentaux définis dans les programmes, ceci grâce aux moyens spécifiques des disciplines qui y contribuent. C'est la mission majeure assignée à l'École. Il s'agit bien de montrer, au sein de sa pratique professionnelle, comment les arts visuels participent également à la réussite des élèves.

- Cette année, plus de la moitié des candidats ont choisi de présenter une réalisation personnelle, inversant ainsi la tendance observée lors de la session 2006. Le champ plastique reste le mode d'expression privilégié quel que soit les choix des candidats. La photographie, le cinéma ou le numérique restent encore minoritaires bien que certains candidats aient fait d'excellentes présentations, en particulier en pratique cinématographique.
- Les prestations des candidats ayant fait le choix de présenter une réalisation personnelle sont souvent de meilleure qualité. Les examinateurs ont apprécié l'authenticité de la parole, l'engagement et le réel questionnement des candidats, et constaté une ouverture culturelle plus marquée. Les membres du jury ont noté qu'il leur était plus aisé, à la fois, d'avoir une approche concrète des problématiques et des spécificités des Arts visuels, d'élargir leur questionnement à d'autres champs artistiques et d'articuler ceux-ci plus facilement à une pratique pédagogique. Les examinateurs relèvent également que la majorité des candidats ayant présenté une reproduction d'œuvre d'artiste, choisie parmi les plus connues, masquent le plus souvent une insuffisance des savoirs disciplinaires exigibles.

Rappelons aux candidats que la présentation d'une œuvre artistique ou d'une réalisation personnelle ne saurait se réduire à une performance visant à « abuser » les membres du jury grâce à un discours déjà rédigé, mémorisé et restitué avec plus ou moins d'habileté. Il s'agit bien davantage pour le candidat de montrer son aptitude à engager une véritable investigation sensible et critique de l'œuvre, à s'approprier les questions que celle-ci met en jeu ou encore à remettre en cause ses représentations. Ce sont les qualités attendues de la part d'un enseignant. Il doit mettre en tension les signes observables de la réalité et les savoirs de manière à rendre intelligibles aux élèves les signes du monde qui les entoure.

- Nous invitons également les candidats à une meilleure prise en compte de la spécificité de l'épreuve et de la discipline. Les membres du jury ont pu apprécier lors de l'entretien que les candidats s'interrogent sur les questions d'ordre didactique, artistique ou culturel qui leur étaient posées, mais également sur les activités plastiques, disciplinaires ou transversales, qu'ils mobilisaient, que ce soit au travers de leur réalisation, du document fourni ou des deux champs artistiques auxquels ils renvoyaient. Par ailleurs, les pistes pédagogiques que les candidats proposent doivent permettre aux élèves de s'engager dans une pratique singulière de nature artistique et doivent, par conséquent éviter tout placage de savoirs préétablis qui n'auraient pas de lien avec les questions réellement mises en jeu dans la pratique de l'élève. Rappelons que le terme « *pratique* » recouvre une dimension exploratoire qui interfère dans la réalisation plastique du projet de l'élève. La pratique dépasse la simple activité technique, celle-ci étant au service d'une intention. « ...Ce n'est pas la colle qui fait le collage » disait Max Ernst. Précisons également, qu'en termes d'évaluation formative des apprentissages, la phase de verbalisation permet aux élèves de restituer ces opérations factuelles et

cognitives. Il s'agit bien ici d'amener l'élève à prendre conscience qu'une intention prend forme grâce à la matérialité sensible qu'elle revêt et que ce passage par la matière informe également le dessein initial.

- Le niveau des connaissances disciplinaires acquises et le degré d'appropriation des textes officiels sont de meilleure qualité. Le fait que les candidats n'y fassent pas spontanément référence a obligé les examinateurs à les interroger de manière systématique sur les points suivants : références artistiques, ressources culturelles, références au programme. Par ailleurs, ils ont noté également une tendance à « instrumentaliser » les arts visuels dans les apprentissages lorsque les candidats abordent la question de la transversalité.

Il convient de rappeler à nouveau aux candidats que, à lui seul, un intérêt personnel pour l'Art ne peut, ni suffire à la réussite de cette épreuve, ni se substituer à la formation initiale nécessaire. Il convient également de demander aux candidats qu'ils s'approprient davantage les contenus de formation, de manière à éviter des formes plus ou moins stéréotypées de préparation à l'épreuve que les examinateurs ont pu identifier cette année.

Les meilleures prestations sont à nouveau celles où les candidats font preuve d'un réel questionnement sur l'enseignement de la discipline, sur les moyens plastiques et la démarche artistique qui lui sont propres et sur le rôle éducatif de la formation artistique et culturelle donnée à l'élève au sein de l'école. Ajoutons que les meilleurs candidats ont su faire preuve également d'une capacité d'ouverture d'esprit et d'écoute. Outre qu'ils témoignent de réelles aptitudes à communiquer, ils attestent ainsi des qualités que l'on peut attendre de la part de futurs pédagogues.

4. Critères retenus pour l'évaluation des candidats

- capacité du candidat à rendre compte oralement des aspects formels de sa réalisation plastique ou du document visuel qu'il a choisi en relation avec les grands moyens d'expression plastiques et de leur mise en œuvre (lignes, formes, couleurs, matières, dispositifs spatiaux, système de composition...)
- pertinence de l'analyse du document visuel présenté par le candidat et de celui fourni par le jury (niveau d'exigence fixé en fonction de la qualité d'impression de ce dernier)
- capacité à rendre compte de ses intentions et à justifier les choix plastiques mis au service de celles-ci
- culture artistique générale portant sur la pluralité des arts visuels et leur interaction
- Capacité à mettre connaissance et culture artistiques au service d'une pratique pédagogique attentive à l'expérience sensible des élèves et ouverte sur leur environnement (connaissance des programmes de l'école primaire,

connaissance des ressources offertes par les institutions et l'environnement artistique et culturel).

5. Conseils à tous les candidats

Les futurs candidats se référeront aux éléments détaillés dans le bilan. Ils sont à nouveau invités à :

- mettre à profit la possibilité offerte au candidat de choisir la production ou le document visuel qui est, en partie, le support de l'entretien, pour bien mesurer les enjeux de ses choix, assurer certaines connaissances, rechercher des informations susceptibles de venir enrichir les échanges avec la commission, et surtout s'approprier leur choix et leur propre démarche
- expliciter clairement les problématiques qu'ils ont retenues pour élaborer leur production plastique ou choisir le document visuel présenté au jury
- s'approprier le vocabulaire et les notions de base spécifiques au domaine des arts visuels en lien avec les programmes
- croiser l'analyse des documents avec les notions des programmes de manière à faire émerger des questions d'enseignement, plurielles et ouvertes à d'autres arts et à d'autres domaines
- éviter de s'enfermer dans un plan et des contenus strictement standardisés qui risqueraient de priver les propos de toute authenticité
- ne pas rester sur le seul plan descriptif des œuvres : il convient, en fait, de s'interroger sur le sens des démarches artistiques auxquelles renvoient ces documents
- s'appuyer sur la production artistique de toutes les époques et sur des références plus nombreuses et variées pour nourrir le propos
- montrer leur capacité à s'interroger sur le sens de la pratique (*praxis*) de l'élève mis en situation d'apprentissage
- faire référence aux connaissances et à l'environnement artistiques et culturels, suppose de s'être interrogé également sur la question de la *transversalité* des connaissances et des compétences comme celle du *partenariat* et du projet d'école et celle de la *polyvalence*.

6. Annexe : liste des œuvres présentées

Afin d'éviter toute difficulté dans la gestion du temps et le déroulement de l'épreuve, le document visuel présenté par le jury est obligatoirement une image fixe, laquelle pourra, dans le cas du document relevant du champ cinématographique, prendre l'aspect d'une planche de story-board ou d'une succession de photographies des différents plans d'une courte séquence.

CHAMP PLASTIQUE

Hokusai, *Mesurage d'un cèdre au col de Mishima dans la province de Kai*, Estampe (254x373mm) extrait de la série des « trente-six vues du Mont-Fuji (1831), British Muséum, Londres

Masque de danse, **Kavat – Océanie**

Architecture de Westminster, **Londres**

Miniature extraite du livre des très riches heures du duc de Berry , **Enluminé par les frères de Limbourg avant 1416**

Bruegel l'ancien, *La tour de Babel* (1563), Kunsthistorisches, muséum de Vienne, Autriche

Hector Guimard, *Entrée d'immeuble* (1900)

Delacroix, *croquis du maroc* (1832)

Christo et Jeanne Claude, *Reischtag* (1995)

Yves Klein, *Pr1, Portrait relief d'Arman* (1962)

Jean Tinguely, *Requiem pour une feuille morte*, (1967), Centre Pompidou

Alexander Calder, *Quatre systèmes rouges*, mobile 1(960)

Auguste Rodin, *Les bourgeois de Calais* (1884)

Franck O Ghery, *Le Musée Guggenheim*, (1997)

Paul Rebeyrolle, *Saule Têtard* (2000)

Jean-philippe Starck, *Presse-agrume – XXème siècle*

CHAMP PHOTOGRAPHIQUE

Robert Capa, *Mort d'un soldat républicain, Espagne 1936*

Henri Cartier-Bresson, *Downtown, New-York 1945*

Lucien Clergue, *Langage des sables, Camargue 1971*

Jacques-henri Lartigue, *Bouboutte*, Rouzat, Août 1908

Duane Michals, *The illumanited man*, 1965

Edouard Boubat, *Ange*, 1973

Willy Ronis, *Vincent, aéromodéliste*, Gordes 1952

Jacques-henri Lartigue, Premier et dernier vol de la chauve-souris, **1922**

André Kertesz, *Melancholic Tulip*, 1939

Eugène Atget, *(sans titre)*

Man Ray, *Larmes*, 1930-1933

CHAMP CINEMATOGRAPHIQUE

Charlie Chaplin, *Le Kid*, Etats-Unis 1920

Charlie Chaplin, *Les temps modernes*, Etats-unis, 1935

Georges Méliès, *Le voyage dans la lune*, film 1902

Paul Grimault, *Le roi et l'oiseau*, film, France **1979**, dessin animé en couleurs, 87 minutes

Hayao Miyaszaki, *Mon voisin Totoro* film d'animation en couleurs, Japon, 1988

Jean Cocteau, *La belle et la bête*, film, France, 1946, Film noir et blanc, 95 minutes

Fred Zinneman, *Le train sifflera trois fois*, Etats-unis, 1952

John Ford, *La prisonnière du désert*, Etats-unis, 1956

Gene Kelly – Stanley Donen, *Chantons sous la pluie*, Etats-unis 1952

Henry Selick, *L'Etrange Noël de Monsieur Jack*, Film d'animation, Etats-Unis, 1993

Steven Spielberg, *E. T. L'extraterrestre* –Etats-Unis, 1982

Dominique MILLET

Domaine de l'expression musicale

En préambule et d'une façon globale, il faut constater que les candidats, qui ont développé de bonnes compétences musicales, sont mis en valeur dans cette partie de l'épreuve par rapport à l'entretien professionnel.

1 – Première partie : expression musicale et analyse de sa prestation par le candidat.

Le jury constate, dans cette première partie, des prestations de bonne qualité. Celles-ci révèlent le sérieux de la préparation ainsi qu'une bonne prise en compte des conseils prodigués dans le précédent rapport de jury. Les répertoires proposés s'avèrent souvent riches et variés, bien qu'une commission note la récurrence et la systématisation de chants traditionnels bretons ou africains. On ne peut qu'encourager tous les candidats, qu'ils soient instrumentistes ou chanteurs, à approfondir leur formation vocale personnelle lors de la préparation de l'épreuve.

Toutefois, si l'investissement, la motivation et la curiosité de la majorité des candidats sont avérés, l'analyse détaillée des prestations musicales tend à prendre le pas sur les propositions de pistes pédagogiques en classe. A ce titre, le texte officiel indique clairement à l'éventuel futur professeur de « *faire ressortir ses connaissances d'ordre artistique et culturel, ainsi que ses capacités à les réinvestir dans des situations éducatives* ».

2 - Deuxième partie : entretien avec le jury à partir d'un document sonore.

Cet aspect spécifique de l'épreuve, basé sur la perception auditive d'une œuvre, montre que les candidats ont globalement bénéficié de préparations sérieuses et bien adaptées. La très grande majorité demande une deuxième écoute, ce qui constitue un atout pour mieux s'imprégner de la substance de l'œuvre. Le jury constate, cette année, de bonnes idées pour ce qui concerne les pistes pédagogiques, parfois avantageusement ancrées sur des activités d'invention et de création. Les analyses des candidats s'effectuent donc par rapport aux caractéristiques remarquables de l'œuvre en vue d'exploitations pédagogiques en classe, ce qui constitue un changement important avec l'année dernière, où certains candidats réalisaient, certes, une analyse technique poussée, mais sans aucune relation avec le travail avec les élèves. Plusieurs commissions constatent que le cycle des apprentissages fondamentaux et surtout la maternelle ne sont que trop peu abordés.

Lionel MORVEZEN

Éducation physique et sportive

Lors de la session 2007 du concours de professeur des écoles, les candidats ont été confrontés à une épreuve, qui se déroule en deux temps et dans l'ordre chronologique suivant : une prestation physique puis un entretien avec le jury. Le temps écoulé entre la passation des deux épreuves est variable selon les centres de concours. Les candidats sont évalués à l'oral par des jurys présents lors de leur prestation physique. Celle-ci s'appuie sur deux épreuves au choix du candidat, un mille cinq cents mètres ou une activité d'expression : danse, en référence aux textes officiels qui régissent le concours. La deuxième partie de l'épreuve s'appuie sur un entretien de vingt minutes avec le jury, celui-ci se découpe en deux temps : un exposé de dix minutes maximum, qui porte obligatoirement sur l'épreuve physique choisie au moment de l'inscription, et dix minutes d'entretien avec le jury qui se situent dans le prolongement de l'exposé et visent une ouverture sur la compréhension que le candidat a de la pratique de l'EPS à l'école primaire. Pour ce faire le candidat est amené à exprimer celle-ci en prenant appui sur un groupe d'activités le plus communément utilisées à l'école primaire, choisi par le jury et autre que celui de la prestation physique. Le candidat ne dispose d'aucune question préalable, ni de temps de préparation. Cependant le temps qui s'écoule entre la passation des deux épreuves, est certainement un temps d'autoscopie au moins sur sa pratique personnelle.

En ce qui concerne les deux épreuves physiques, le jury constate que les candidats se sont préparés aux épreuves, qu'une forte majorité d'entre eux a choisi le mille cinq cents mètres pensant que la danse était réservée à un public de spécialistes. Or il apparaît que des candidats qui n'avaient pas une pratique très affirmée dans cette activité ont pu réaliser, après un travail régulier, des prestations d'un niveau très honorable. Les épreuves se sont déroulées dans de bonnes conditions matérielles. Chaque candidat dispose après l'appel de trente minutes d'échauffement avant le début des épreuves. Aucun candidat n'est autorisé à passer les épreuves s'il était absent ou en retard à l'appel qui se situe juste avant la période d'échauffement. Nous souhaitons donner à titre d'exemple la grille d'évaluation qui a servi de référence, cette année, pour noter l'épreuve de danse : voir annexe en fin de document.

En ce qui concerne l'épreuve d'entretien, la majorité des candidats utilisent les dix minutes d'exposé pour parler de leur pratique, et esquissent le plus souvent à grands traits la proposition d'un cycle d'enseignement ou de situations d'apprentissage pour une classe donnée. On peut regretter notamment pour le 1500 mètres, que les connaissances utilisées soient souvent erronées ou procèdent de croyances qui sont empiriques et ne fondent pas les réflexions actuelles en matière de filières énergétiques. On perçoit une très grande difficulté de la part des candidats à analyser objectivement leur pratique. Le jury s'étonne que dans l'exposé l'élève soit souvent absent et qu'il ne soit que très peu souvent question d'EPS et de motricité. Il faut donc engager une analyse sur l'intérêt de la pratique de ces activités comme support de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire, et introduire une réflexion sur l'acquisition de connaissances et la construction de compétences. On peut regretter que les candidats qui ont choisi le mille cinq cents mètres a contrario de ceux qui ont choisi activité d'expression danse

soient restés collés à une analyse sportive de celle-ci. Le jury se plait à rappeler qu'il s'agit d'une épreuve d'éducation physique et qu'une réflexion a minima sur les enjeux disciplinaires est à mener, notamment sur la place du corps à l'école et l'importance de la discipline dans la construction de compétences transversales.

L'entretien avec le jury n'est que très rarement revenu sur l'activité dont il avait été question pendant l'exposé. Seules quelques précisions ont été parfois demandées. Cependant le jury ne s'exclut pas la possibilité d'y revenir surtout si des zones d'ombre subsistent sur les connaissances des candidats. L'entretien s'est donc centré prioritairement sur la mise en perspective des connaissances du candidat dans un nouveau groupe d'activités. Pour le jury il s'agit bien ici pendant ces dix minutes, en s'inscrivant le plus souvent dans la logique exposée par le candidat dans la première partie de l'épreuve de sonder les connaissances du candidat au niveau de son futur enseignement de l'EPS dans sa classe. Une analyse du texte officiel régissant l'épreuve fait apparaître deux thématiques fortes. L'une axée sur ce que le candidat "retire de sa pratique pour lui-même et pour son enseignement" il s'agit ici de s'intéresser à la transposition didactique. L'importance du passage des savoirs d'expert aux savoirs à enseigner est alors primordiale. L'autre fait apparaître la nécessité d'établir des "liens avec les autres disciplines" il s'agit ici de s'interroger sur la construction des compétences, la nécessité pour ce faire de convoquer des connaissances issues de champs différents. Ce qui est central à ce niveau, c'est la notion de compétence. Trop peu souvent les candidats se sont appuyés sur "le socle commun de connaissances et de compétences" montrant une faiblesse dans la connaissance et l'application des textes officiels. On peut noter que, dans la majeure partie des cas, l'entretien se réduit à l'exposé d'une conception développementaliste qui ne prend pas en considération la construction des intelligences motrices. En ce qui concerne les programmes ils sont connus des candidats, les compétences sont toujours énoncées en adéquation avec les domaines d'activité. En revanche ces compétences sont rarement déclinées pour mettre en exergue ce qui est à construire pour devenir compétent. Ceci renvoie à l'articulation connaissances, compétences, attitudes, capacités.

Au plan de la forme l'exposé reste tout de même très académique, même si des efforts de personnalisation sont apparus. En effet un nombre important de candidat se borne à réciter une leçon apprise qui ne pourra pas être réutilisée comme cadre d'analyse lors de l'extension vers une autre APSA. Ceci montre la limite d'une telle préparation.

Typologie non exhaustive des candidats rencontrés :

Cette typologie a été décrite dans le rapport du concours 2006 et garde toute sa valeur. Nous conseillons aux candidats de s'y reporter pour une analyse des prestations et l'optimisation de celles-ci.

Michel BUTTIFANT

ANNEXE

<p>Qualité interprétation : 6 points</p> <p>1- Engagement moteur / 3 pts</p> <hr/> <p>2- Engagement émotionnel / 3 pts</p>	<p>0 → 1 Motricité peu complexe et maîtrisée</p> <hr/> <p>0 → 1 Le candidat est peu assuré, troubles visibles ou « récite »</p>	<p>→ 2 Motricité quelquefois complexe et maîtrisée</p> <hr/> <p>→ 2 Le candidat s'engage de façon intermittente</p>	<p>→ 3 Motricité souvent complexe, maîtrisée en permanence</p> <hr/> <p>→ 3 Le candidat vit sa production</p>
<p>Cohérence de la prestation : 10 points</p> <ul style="list-style-type: none"> - propos chorégraphique - formes corporelles - Gestion de l'espace scénique (directions, trajets, orientation) - Eléments scénographiques (monde sonore, costumes, décors) 	<p>0 → 3 Peu structuré (pas de fil conducteur)</p> <p>Peu distancié du quotidien : Espace, temps, énergie = peu de travail</p> <p>Orienté par rapport au public (de face)</p> <p>Utilisés de façon « naïve »</p>	<p>4 → 6 Structuré par intermittence</p> <p>distancié du quotidien par recherche dans l'utilisation de l'espace et/ou du temps et/ou de l'énergie</p> <p>En relation avec le propos de façon intermittente</p> <p>Quelques éléments utilisés de façon pertinente</p>	<p>7 → 10 Structuré : fil conducteur clair</p> <p>Formes stylisées (utilisation inhabituelle espace, temps, énergie)</p> <p>Espace scénique utilisé en relation avec le propos</p> <p>Utilisés de façon nuancée, créative, originale</p>
<p>Sens (Intérêt du spectateur) : 4 points</p>	<p>0 → 1 Ne retient pas l'intérêt du spectateur</p>	<p>2 → 3 Accroche par intermittence l'intérêt du spectateur</p>	<p>→ 4 Produit un impact émotionnel qui dure</p>

Épreuves orales de langue vivante

L'épreuve d'ANGLAIS

Les différentes commissions ont remarqué une amélioration sensible du niveau de préparation des candidats abordant l'épreuve. De toute évidence, ils avaient, cette année, une meilleure connaissance des textes officiels et n'ont pas paru surpris par le déroulement de l'épreuve. Par ailleurs, bien que leur niveau de langue soit très hétérogène, tous ont fait preuve de beaucoup de sérieux et se sont visiblement entraînés avant le concours.

I- La compréhension du document.

Le degré de difficulté des textes étant relativement uniforme les candidats n'ont pas été décontenancés et n'ont pas semblé peiné à dégager les grandes lignes des documents. Il faut certainement réfléchir à la structure de l'exposé. En revanche, il ne faudrait pas prendre le texte de référence comme prétexte pour y plaquer un développement artificiel. Etant donné la longueur du texte proposé (une trentaine de lignes), il semble artificiel de vouloir calquer une structure de type « dissertation » avec annonce d'un plan détaillé alors que la durée de l'intervention n'excède pas cinq minutes. De même, il est inutile de s'étendre sur le titre, l'auteur et la source du document si l'on n'essaie pas d'en tirer quelque commentaire : cela n'apporte rien à l'argumentaire et risque de se réduire à une simple tautologie (ex : "*This document is a text*").

D'un point de vue phonologique, beaucoup de candidats n'ont pas fait l'effort d'authenticité attendu et ont systématiquement prononcé le phonème « th » comme un [z]. De même le « r » a souvent été prononcé 'à la française'.

II- La lecture.

La lecture demeure un exercice difficile dans la mesure où de nombreuses maladroresses d'ordre phonologique (prononciation, accentuation et intonation) subsistent : prononciation erronée du « h » ou confusion entre les différents « th », désinences des pluriels souvent omises ou terminaisons du prétérit régulier en « ed » régulièrement mal prononcées ([t], [d] ou [id]).

Les futurs candidats sont donc invités à faire un effort en ce sens, à s'entraîner régulièrement à la lecture à haute voix voire à s'enregistrer. La lecture des nombres et des prix (on devrait savoir que \$ ne se lit pas comme £), ou des adresses e-mail ou internet ne devrait plus constituer un obstacle à l'avenir.

III- L'entretien.

On déplore l'intrusion fréquente de termes français dans un entretien qui doit se dérouler uniquement dans la langue cible. Même, chez certains candidats possédant un niveau de langue suffisant pour pouvoir utiliser des circonlocutions, la tentation est

grande de passer par un mot français en se disant que le jury comprendra bien ce qu'il / elle veut dire. D'autres préfèrent demander, en anglais, la traduction d'un mot ; bien que cette dernière méthode semble préférable à l'utilisation du français, il ne faudrait pas, non plus, trop en abuser. Par contre, les tentatives d'explication par l'emploi de périphrases paraissent naturelles et plus authentiques au cours d'un entretien.

IV Quelques conseils et erreurs à éviter

- La plupart des candidats sont peu préparés à une expérience en classe et le lexique relatif aux matières scolaires leur fait souvent défaut. Il n'est pas inutile de se familiariser avec ce lexique spécialisé.
- La présentation de l'exposé doit être ordonnée sans qu'il soit nécessaire de s'astreindre à la sempiternelle structure : introduction - plan en trois parties - conclusion.
- Il convient de s'entraîner à la prise de notes (par exemple « en arborescence » pour favoriser une véritable présentation orale). Celles-ci devraient être les plus concises possible alors que l'on remarque trop de textes rédigés pour être « lus ».
- Eviter l'écueil de la paraphrase du texte, en moins bon anglais, même s'il s'agit de l'explicitier en des termes personnels.

- La confusion entre les pronoms relatifs *who* et *which* est fréquente.
- On note également des erreurs récurrentes dans l'utilisation des différents modaux
- Certains éprouvent des difficultés à différencier des verbes comme LEARN et TEACH (« taught » n'est pas toujours compris !) alors que ces deux verbes sont presque systématiquement utilisés dans le contexte de l'épreuve.
- les formes particulières des verbes irréguliers les plus usuels (ex : written) ne sont pas toujours connues, ce qui ne manque pas de surprendre à ce niveau.
- la terminaison en s des verbes conjugués à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif est souvent "oubliée".
- Les différentes formes du comparatif (supériorité, infériorité, égalité) ne sont pas bien assimilées pas plus que les formes irrégulières du pluriel de certains substantifs (ex : CHILD / CHILDREN)
- Les constructions erronées du genre "*I am not agree*" sont fréquentes.

NB : La lecture du rapport 2006 est également conseillée aux futurs candidats.

L'épreuve d'ESPAGNOL EPREUVE FACULTATIVE ET OBLIGATOIRE

À l'issue de la session, les diverses commissions formulent les remarques et conseils suivants concernant le déroulement de l'épreuve.

I- La présentation des grandes lignes du document.

- Le candidat dispose d'un temps de préparation de 30 minutes.
- Le candidat doit montrer qu'il a compris le texte. Il s'efforce donc d'en proposer une présentation claire dégagant le thème abordé et les principales articulations.
- Le candidat doit maîtriser le vocabulaire adapté à la présentation du document (*un artículo - un periódico - un periodista - la prensa / un(a) autor(a) - un escritor - un fragmento - fue escrito por ...etc*)
- Les commissions rappellent qu'il s'agit d'une prise de parole en continu de niveau B2 et en aucun cas d'une simple lecture de notes rédigées.
- Les candidats ne doivent pas masquer leurs faiblesses de compréhension par une citation excessive du texte mais il est rappelé qu'ils doivent s'efforcer de respecter les cinq minutes d'exposé.

II- La lecture.

Lire quelques lignes fait partie intégrante de cette épreuve de langue, aussi est-il vivement conseillé au candidat de s'entraîner à la lecture à voix haute : elle doit être la plus expressive possible et respecter la prononciation, l'accentuation, l'intonation et la ponctuation.

Le texte proposé pouvant comporter des chiffres, des pourcentages et des dates, les candidats veilleront à s'y préparer.

III- L'entretien.

- Le jury a eu plaisir à entendre des candidats qui ont défendu avec conviction leurs opinions.
- Il ne faut pas craindre les questions du jury qui visent seulement à favoriser la communication, développer les idées, élargir le débat ou nuancer les propos.
- Selon le thème abordé, l'entretien s'est orienté entre autres choses vers des domaines familiers du candidat, relatifs à ses centres d'intérêt ou à l'actualité. Ainsi a-t-il été amené à évoquer son expérience personnelle, ses loisirs, sa formation et sa future profession ; c'est pourquoi la maîtrise des temps est nécessaire.
- Le candidat peut éventuellement solliciter l'aide du jury.
- Sachant que son futur métier sera d'enseigner et de communiquer avec un public qu'il doit intéresser et motiver, on ne saurait trop l'encourager à développer une pensée cohérente et à l'exprimer de façon claire et convaincante.

L'épreuve d'ALLEMAND EPREUVE OBLIGATOIRE

Bonnes et très bonnes prestations:

Il convient de souligner la très bonne qualité de langue de la plupart des candidats et leur bonne connaissance de l'Allemagne.

L'attention et l'écoute des candidats, leur engagement, leur aptitude à répondre de façon précise et à rectifier éventuellement certaines de leurs affirmations, ont été fort appréciés par la commission ; ces candidats ont fait preuve de beaucoup de motivation et tous ont effectué plusieurs séjours en Allemagne pendant leur scolarité au collège, au lycée ou à l'université (au-pair etc...)

Ces candidats ont souvent montré beaucoup d'aisance et connaissaient parfaitement le déroulement de l'épreuve.

Mauvaises prestations:

Elles ont été peu nombreuses et dues essentiellement à des difficultés de langue, notamment des fautes de conjugaison (dont un mauvais emploi du parfait). Le texte a été également mal ou très partiellement compris. A noter que ces quelques candidats ont néanmoins fait des efforts pour répondre aux sollicitations du jury.

Quelques-uns d'entre eux, très peu, ont parfois perdu trop de temps à chercher le mot juste sans faire appel à une stratégie de compensation.

Une candidate n'est jamais allée en Allemagne d'où une langue phonologiquement incorrecte.

Typologie des erreurs

Confusion entre *wenn* et *als*, entre *wenn* et *ob*

Haben au lieu de *bekommen*

Des difficultés pour exprimer la comparaison (*es ist mehr schön / das ist besser wie*)

Des confusions dans le choix des préposition (*nach / zu / in - ich bin in Deutschland gefahren*)

Une mauvaise maîtrise des participes passés (souvent emploi de l'infinitif au lieu du participe (ex.: *besuchen* au lieu de *besucht*, ou bien encore *gewohnen* au lieu de *gewohnt* ou *gehen* au lieu de *gegangen*)

Confusion entre *Schule* et *Schüler*

Confusion entre *interessiert* et *interessant*

Expression de l'année (*zwanzighundertsechs* pour 2006)

Phrases incomplètes : oubli du verbe (ou verbe non conjugué) ou d'une partie de la phrase. Il vaut mieux ne pas construire des phrases trop complexes car lorsque l'on enchaîne plusieurs subordinées, il est fréquent d'oublier une partie de la phrase ou le verbe à la fin.

Sujets et documents

Les différents sujets (dont plusieurs sur le sujet de l'école, un sujet sur la musique, un sujet sur l'anorexie, un sujet sur la difficulté d'intégration des enfants étrangers...)

permettaient un entretien riche durant lequel les candidats étaient invités à donner leur opinion. Plusieurs candidats proposaient d'ailleurs une réflexion personnelle dans la conclusion de leur exposé, ce qui a été positivement accueilli par le jury et permettait un élargissement du sujet. Cela a été également l'occasion pour plusieurs candidats d'évoquer une expérience vécue en lien avec le sujet du texte.

L'épreuve d'ALLEMAND (épreuve FACULTATIVE)

Remarques générales :

- Dans l'ensemble les candidats avaient une attitude positive et un souci de réussir leur épreuve
- le candidat n'a pas à informer le jury sur son niveau de langue ni en français ni en allemand.

Compréhension du texte :

- assez bonne compréhension en général, peu de contresens

Lecture

- l'émotion a pu perturber certains candidats ce qui a altéré la qualité de la lecture
- problème des mots composés (il faut accentuer le premier mot)
- l'accent de phrase rarement marqué, la ponctuation de fin de phrase pas toujours respectée
conseil : les candidats devraient s'entraîner pour que leur lecture soit productrice de sens

Exposé :

- généralement bien construit (source, titre, thème, plan, conclusion), il faut rappeler qu'un plan se construit en fonction du texte et n'est pas obligatoirement chronologique
- nous avons cependant constaté que la phrase d'introduction restait trop souvent approximative.
> attention au genre de Text (*der*)
> dire la date et les chiffres correctement (2006 : *zwanzigtausendsechs...*)
- trop de candidats lisent leurs notes.

Entretien :

- bonne compréhension des questions en général
- de la spontanéité de la part de beaucoup de candidats
- en revanche il faudrait que les candidats soient conscients qu'il s'agit d'entrer dans un véritable échange. Ils ne doivent pas hésiter à développer leurs réponses, prendre l'initiative (donner leur point de vue, faire part de leurs expériences, de leurs centres

d'intérêt ...)

Qualité de la langue :

- les candidats ont été souvent entravés dans leur expression en raison d'un déficit de vocabulaire et de lacunes d'ordre grammatical.
 - > conseil : il faudrait notamment une plus grande maîtrise des structures de base (*ins Kino gehen*), de la conjugaison (le parfait : *ich bin gegangen* et non *ich habe in Deutschland gehen*, du système des prépositions
 - > à proscrire : l'intrusion du français et de l'anglais pour palier les carences lexicales, mieux vaut chercher la paraphrase que de laisser une phrase en suspens.

L'épreuve de BRETON.

9 candidats

Le niveau général des candidats était plutôt satisfaisant, avec même d'excellentes prestations.

Les candidats ayant eu une note un peu juste pourraient facilement atteindre un très bon niveau B2 (voir CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) en enrichissant leur vocabulaire par la lecture d'ouvrages et de magazines en langue bretonne, l'écoute de cassettes audio (collectage) ou d'émissions de radio et de télévision. Notons que beaucoup sont désormais accessibles à toute heure via Internet. Sans oublier les programmes uniquement proposés en langue bretonne sur ce dernier média : Gwagenn TV, Webnoz...

Par ailleurs, les candidats ne doivent pas oublier de travailler la syntaxe de la langue bretonne qui a son génie propre, ni de revoir les règles grammaticales de base, notamment les paradigmes verbaux et les mutations. Le jury aurait aussi apprécié que certains mots-clé (ex. vocabulaire de l'argumentation) soient plus usités : *rak, abalamour, lec'h ma, pa, koulskoude, eus un tu... eus un tu all...*

Quelques erreurs notées :

- *a c'hell* prononcé *a rell*
- la traduction de la non-personne *on* difficile : les candidats ne savent pas ou hésitent entre la forme *-eret* et une tournure en *vez*.

Ex : Bremañ e c'hell klevout... au lieu de Bremañ e c'heller klevout...

Pa vez aet au lieu de Pa'z eer. Seule la deuxième forme est acceptable.

Par contre, *aze e vez gwelet/aze e weler...* Tous deux sont corrects.

- 31 : tregont ha unan [sic] et aussi 35 (tregont ha pemp !!)
- *meur a* suivi à tort du pluriel

Les candidats peuvent aussi se référer au rapport de jury pour le concours spécial.

Toussaint LE CANN, Lauro CAPDEVILA, Jean-François PASTUREL, Rémy GUILLOU

RAPPORT DU JURY DE BRETON

Concours externe public bilingue, langue régionale
Concours externe privé bilingue, langue régionale
Second concours interne public bilingue, langue régionale
Second concours interne privé bilingue, langue régionale

Écrit

Commentaire

Le texte proposé au commentaire était extrait de « Kontadennoù ar Bobl 1 » de Fañch an Uhel (Al Liamm, 1984). Le document, qui ne présentait pas de difficulté mais réclamait une bonne connaissance de la culture et des traditions bretonnes, était de nature à bien évaluer les compétences des candidats en compréhension et en expression. Il permettait aussi d’appréhender leur culture générale et leur connaissance des réalités régionales, notamment celle des veillées d’autrefois et d’aujourd’hui.

82 copies ont été remises, soit une baisse par rapport au concours 2006 (97 copies). A noter également que 75 candidats ne se sont pas présentés aux épreuves, c’est-à-dire 48 % des inscrits. La moyenne des copies corrigées est de 11,57. Mais la moyenne traduit des réalités très diverses car si 62 copies obtiennent une note égale ou supérieure à 10 (17 candidats ont même 15 ou plus) il est surprenant que 8 copies aient une note éliminatoire (de 1 à 5) en breton dans l’épreuve de langue du concours bilingue. L’extrême pauvreté du niveau de langue de ces candidats, tant au niveau de la compréhension que de l’expression, interpelle les correcteurs.

En ce qui concerne le commentaire proprement dit, on formulera quelques remarques :

- le jury attache beaucoup d’importance à la correction et la richesse de la langue. Il apprécie les réponses claires, argumentées, structurées mais cependant concises
- la connaissance de l’importance des « histoires contées » en Bretagne et des veillées d’autrefois avec leur contexte spécifique mais aussi le renouveau de cette forme de transmission d’une culture orale semble indispensable pour des candidats qui se destinent à devenir professeurs des écoles en classe bilingue. La connaissance du conte et de ses caractéristiques est aussi nécessaire.
- quand le candidat est invité à donner son opinion sur une question, c’est bien évidemment la construction de son argumentation qui est évaluée par le jury et non son opinion
- quelques erreurs grammaticales reviennent de façon récurrente dans les copies : la place du verbe dans la phrase, les mutations consonantiques, confusion entre la conjugaison personnelle (synthétique) et la conjugaison impersonnelle (analytique)

Version

Cet exercice permet de bien évaluer la compréhension en langue bretonne ainsi que la précision et la rigueur du maniement de la langue française. Il convient certainement de rappeler que traduire n'est pas restituer les mots dans une autre langue, il s'agit bien au contraire de rendre le sens, le style, le ton du texte originel. De très bonnes copies témoignent d'une bonne compréhension du texte et d'une expression juste et de bonne qualité en français. Mais en même temps le jury a souvent noté une maîtrise insuffisante des techniques de traduction. Certains candidats font preuve de bonnes compétences en breton dans le commentaire mais proposent des versions très moyennes. Le jury a enfin été surpris de trouver de très nombreuses fautes d'orthographe d'usage et de conjugaison dans l'emploi du passé simple.

A titre d'exemples, quelques maladresses

- « des morceaux d'or » à la place de « pièces d'or »
- « le père ne pouvait les regarder que par le trou de la clef »
- les traductions variées de « ar wiz ouez », expression qui a posé problème à de nombreux candidats : « la femelle du sanglier », « la truie sauvage », mais aussi « la bestiole », « la biche », « la bécasse », « la belette », « l'oie sauvage »...

Oral

L'oral du concours de recrutement de professeurs des écoles « spécial langues régionales » 2007 a été globalement d'un très bon niveau. Les candidats ont presque tous fait preuve d'une très bonne maîtrise de la langue bretonne ainsi que d'une capacité d'analyse et de réflexion de qualité. Le jury a particulièrement apprécié certaines prestations d'un niveau vraiment élevé. Les candidats dont les prestations étaient plus nuancées dans la forme et sur le fond auraient pu facilement atteindre l'excellence en faisant un effort d'analyse des sujets proposés et en profitant des pistes de réflexion qui leur étaient suggérées par le jury. A ce propos il est bon de rappeler que l'épreuve de breton est une épreuve de langue et que, s'il convient de rester dans le contexte du sujet proposé, celui-ci n'est pas strictement limitatif et que les invitations du jury à dépasser le cadre du sujet ne sont pas autant de pièges tendus aux candidats.

L'épreuve orale de breton n'est pas par ailleurs une épreuve pédagogique. Le document proposé à la sagacité des candidats est avant tout prétexte à discuter, à échanger sur les thèmes qui y sont abordés, puis à élargir la discussion. Le jury n'a pas vocation à évaluer les candidats sur leur capacité à utiliser ledit document dans leur classe. Libre aux candidats de proposer, ou non, une utilisation possible en classe mais il ne faudra en aucun cas s'appesantir sur cet aspect.

Il est peut-être utile de rappeler que si le document est inconnu des candidats, il l'est aussi du jury. Il faut donc ne pas hésiter à ouvrir la discussion en fin d'exposé, à évoquer l'actualité récente ou plus ancienne, des lectures ou des films.

Rappelons que le jury attend des candidats un niveau de langue correspondant peu ou prou au niveau C1 (voir CECR, Cadre Européen Commun de Référence). Etre en

dessous de ce seuil ne permettrait pas d'enseigner correctement et facilement en langue bretonne dans les filières bilingues ou immersives. La réussite de cette épreuve dépend pour beaucoup de la pratique orale régulière de la langue dans les mois (les années ?) précédant l'épreuve.

Certains candidats en cours d'apprentissage de la langue ont à nouveau su montrer leur capacité à présenter un texte. Toutefois, les imprécisions, les manquements, et les fautes de langue se montrent encore plus visibles lors de l'entretien. Le jury ne peut qu'encourager ces candidats à approfondir leur apprentissage de la langue, qu'ils aient ou non passé le cap de cette épreuve éliminatoire.

Cette épreuve étant une épreuve de langue, et bien qu'il ait été mainte fois plus qu'agréablement surpris par la qualité du breton qu'il entendait, le jury a été quelquefois déçu du manque de richesse lexicale de certains candidats. Cette épreuve de breton amène les candidats à réfléchir et à s'exprimer sur des sujets d'actualités ou de société et ils se doivent de maîtriser un vocabulaire assez riche pour dépeindre leur sentiments sur de tels thèmes. Un travail minimum d'apprentissage doit être fait en dressant des listes de vocabulaire qui, apprises par cœur, feront toute la différence lors des épreuves et éviteront de trop fréquents recours aux sempiternels « *an dra-se* », « *tout an traoù* », « *hag all, hag all* ». Le jury a aussi été surpris d'un certain manque de rigueur « phonologique » dans le breton de certains candidats. Ainsi, tel candidat parlant un breton très honorable dans sa syntaxe et son lexique, affectait de parler comme les « djeun's » ce qui provoquait un effet des plus désastreux sur l'accent tonique. Le breton a son génie propre et, même s'il varie d'un terroir à l'autre dans ses couleurs et ses accents, obéit à des règles d'accentuations strictes qui ne peuvent être transgressées sans que la note finale des candidats en souffre. A cet égard le jury a pu apprécier de voir toute la palette des dialectes bretons représentée dans ce concours.

En conclusion le jury exprime sa satisfaction devant la qualité des prestations des candidats et espère l'année prochaine une cohorte de candidats de même niveau.

Erreurs fréquentes ou étonnantes de la part des candidats :

A/ syntaxe et vocabulaire.

- Les noms de pays et de nationalité (européens...) ne sont pas toujours sus.
- Distinguo fautif entre : *er-maez/war ar maez*
- En breton le *texte* ne *parle jamais* (*an destenn a gomz* [sic]) mais, par contre, il y est fait *mention* de nombreuses choses : *Amañ ez eus anv eus...*
- Confusion entre les mutations en général (*he/e – o/ho ...*)
- Emploi fautif du pluriel après *meur a* (qui n'est *jamais* suivi du pluriel)
- Mauvaise maîtrise de la nuance de l'aspect défini/indéfini avec *zo, eo, ez eus*:
 - *Kavet zo (ez eus) bet ur c'horf, daou gorf, kalz a gorfoù, meur a gorf...*
 - *Kavet eo bet ar c'horf, ar c'horfoù, korf ar martolod ...*
- Les ordinaux ne sont pas connus ou bien maîtrisés: *ar c'hentañ, an eil, an trede...*
- L'on dit « *n'ouzon ket ha* » (et non pas *n'ouzon ket ma* - sauf en pays vannetais)
- Distinguo fautif entre « *o vale/en ur vale...* »
- Le *da* breton calqué à tort sur le *de* français (*posupl eo d'ober se*) quand ce n'est pas l'inverse (*da* oublié)

- Absence de mutation après « a » particule verbale (*a goulenn, a komz* au lieu de *a c'houlenn, a gomz*)

B/ Phonologie.

- Confusion entre *c'h/rc'h* et *r*, notamment en fin de mot (*pelloc'h...*)

- Confusion entre « *lâret/lazhet* », (*a lâr/a lazh*)

- Confusion entre « *prenet/prennet* »

- “Schwa” [ə] non prononcé comme tel , comme dans *ober* (au beurre !)

- Prononciation des « t » devant voyelle (*deutt' é* en place de *deud é'* - pour « *deuet eo* »)

Rémy GUILLOU