CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES

26CRPELEÇON-2

Session 2026

Épreuve d'admission : leçon

Durée de préparation : 2 heures
Durée totale de l'épreuve : 1 heure

Leçon en français	**Première partie : français** **Durée de l'épreuve : 30 minutes** **Exposé : 10 à 15 minutes** **Entretien avec le jury : durée restante (15 à 20 minutes)**
Leçon en mathématiques	**Deuxième partie : mathématiques** **Durée de l'épreuve : 30 minutes** **Exposé : 10 à 15 minutes** **Entretien avec le jury : durée restante (15 à 20 minutes)**

Rappel de la notation : l'épreuve de leçon est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire. Coefficient 4.

Ce sujet contient 6 pages, numérotées de 1/6 à 6/6.

Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il ne l'est pas, demandez un autre exemplaire au responsable de la salle.

L'usage du dictionnaire n'est pas autorisé.
L'usage de la calculatrice n'est pas autorisé.

- Sujet de français : pages 2 à 4 ;
- Sujet de mathématiques : pages 5 à 6.

Sujet de français

Consigne candidat : À partir du sujet et du dossier proposés par le jury, vous concevrez la mise en œuvre d'une séance d'enseignement à l'école primaire dans chacune des deux disciplines français et mathématiques. Vous présenterez successivement les composantes pédagogiques et didactiques de chaque séance et son déroulement.

Sujet : Production d'écrit

Contexte de la séance d'enseignement :

- cycle d'enseignement : Cycle 3
- niveau de la classe : CM1
- positionnement de la séance de français :
  - période (1, 2, 3, 4 ou 5) de l'année scolaire : 3
  - séquence dans laquelle elle s'insère : Réviser l'écrit

Documents fournis au candidat :

Document 1 : Ministère de l'Éducation nationale, Programme de français pour le cycle 3, BO n°16 du 17 avril 2025

Points de vigilance pour les professeurs :

— Les professeurs veillent à ce que les élèves écrivent très régulièrement, si possible quotidiennement, en variant les modalités de l'écrit (copie, dictée, gammes d'écriture, production écrite) et sa longueur (écrits courts d'une à cinq phrases ; écrits longs) ; la production d'écrits personnels est centrale.

— L'élève écrit sur différents supports (écriture cursive sur papier, écriture numérique, etc.), mais la maîtrise du geste cursif reste importante.

— La production écrite fait l'objet de séances dédiées d'enseignement pour que l'élève prenne conscience que l'écriture est un processus long : stratégies d'écriture, planification, gestion du brouillon, révision du texte produit.

— L'élève produit fréquemment des écrits de travail de formes variées (phrases, listes, corolles, schémas, etc.). Ces écrits servent de levier pour réfléchir collectivement : ils sont lus, commentés et confrontés pour construire une notion nouvelle.

— L'élève produit régulièrement des écrits variés dans des situations motivantes qui lui offrent l'occasion d'imaginer, de créer, de s'approprier, de s'interroger, de donner son avis, mais aussi de manipuler la langue et d'acquérir des automatismes. Ces écrits lui permettent de structurer sa pensée, de corriger et d'enrichir sa langue écrite, mais aussi et surtout de prendre plaisir à écrire.

— L'élève développe une vigilance orthographique croissante et gagne en autonomie. Il réinvestit les notions abordées en langue de manière progressive. Au cycle 3, la normalisation de son texte porte essentiellement sur l'accord dans le groupe nominal, l'accord du sujet avec le verbe et l'attribut du sujet.

Au cours moyen

Tous les jours	Toutes les semaines	Dans l'année
– Chaque élève écrit à plusieurs moments sous la forme de : • copie de textes ; • écrits courts ; • dictées ; • productions écrites personnelles.	– Chaque élève exerce son geste graphique. – Il utilise l'écrit pour réfléchir. – Il développe des écrits personnels. – Il s'entraîne à améliorer ses textes en respectant les normes.	– Chaque élève participe à des activités de production d'écrit collaboratif. – Il produit des écrits longs de manière de plus en plus autonome. – Il s'approprie différents usages du brouillon. – Il élabore des stratégies pour réviser ses textes.

Document 2 : *Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production d'écrit ?* Disponible sur : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Gourdet.pdf (consulté le 02/11/2025)

II. Enseignement de la grammaire à l'école : une réalité à interroger

1. Quelle(s) finalité(s) pour cet enseignement ?

L'enseignement grammatical a été toujours instrumentalisé avec des attentes sociales lourdes (Vargas, 2004) et la finalité de l'enseignement de la grammaire est donc à poser de manière explicite. En France, cette interrogation est ancienne : Ferdinand Brunot en 1908 écrivait que la grammaire ne devait pas être enseignée pour elle-même, il prônait une réduction des notions à travailler à l'école primaire. Pour cet auteur impliqué dans la politique éducative, l'étude de la grammaire est un moyen indispensable pour lire et écrire (p.63). Cependant et depuis longtemps la grammaire a été orientée exclusivement vers une finalité orthographique phrastique (Chervel, 2006). L'enseignement de la grammaire n'aurait donc pas sa fin en lui-même, son but serait avant tout d'améliorer la capacité de lire et celle de s'exprimer sans le réduire à l'orthographe (Garcia-Debanc, 1993). Cette tendance semble partagée dans les autres pays francophones.

Pouvons-nous parler aujourd'hui d'un consensus sur une ou des finalités de cet enseignement ? Marie Nadeau et Carole Fisher en retiennent trois (2006) qui semblent offrir une clarification pour notre réflexion. La première reprend la question posée : atteindre une compétence à l'écrit. La deuxième serait subordonnée à la précédente : comprendre le fonctionnement de la langue (percevoir le système). La troisième concerne l'accès aux langues secondes avec l'acquisition d'un métalangage pour analyser les caractéristiques et le fonctionnement des langues.

En acceptant ces trois finalités, la question posée pour cette intervention prend avant tout appui sur les deux premières et le chantier didactique est bien de donner aux élèves les outils pour élaborer des énoncés puis juger s'ils sont pertinents dans une situation de communication déterminée. Pour cela, il faudrait déterminer les savoirs grammaticaux essentiels pour l'atteinte d'une compétence

discursive pour tous en différenciant les étapes au sein de la scolarisation. Cette réflexion est à mener. Cela suppose certains renoncements et un véritable débat sur la terminologie. Dans le cadre scolaire, la présence dans les anciennes instructions de plusieurs termes en concurrence pour désigner les mêmes notions (complément de verbe, complément essentiel, complément d'objet, complément d'objet direct / indirect) est problématique. Il est donc indispensable de faire des choix, de définir les notions-noyaux, de faire clarifier ces notions grammaticales à un niveau expert avec de la cohérence terminologique (Paolacci et Garcia-Debanc, 2009). Ce n'est pas un renoncement ni un nivellement par le bas, c'est un recentrage sur des savoirs efficients pour écrire. Il y a donc bien un besoin vital de reconfigurer l'approche de la grammaire pour permettre son utilisation en production de textes (Halté, 1992).

Sujet de mathématiques

Consigne candidat : À partir du sujet et du dossier proposés par le jury, vous concevrez la mise en œuvre d'une séance d'enseignement à l'école primaire dans chacune des deux disciplines français et mathématiques. Vous présenterez successivement les composantes pédagogiques et didactiques de chaque séance et son déroulement.

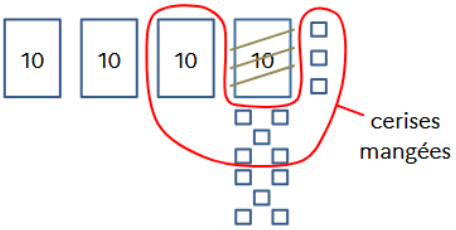
Sujet : La résolution de problèmes

Contexte de la séance d'enseignement :

- cycle d'enseignement : Cycle 2
- niveau de la classe : CP
- positionnement de la séance de mathématiques :
  - période (1, 2, 3, 4 ou 5) de l'année scolaire : 2
  - séquence dans laquelle elle s'insère : Résoudre des problèmes additifs en une étape du type parties-tout

Documents fournis au candidat :

Document 1 : Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin Officiel n° 41 du 31 octobre 2024, Programme de mathématiques du cycle 2, page 9

Objectifs d'apprentissage	Exemples de réussite
– Résoudre des problèmes additifs en une étape du type parties-tout.	L'élève sait résoudre des problèmes de parties-tout en une étape en mettant en œuvre des démarches qui évoluent au fil de l'année. Tant que des procédures de calcul ne sont pas disponibles, il peut prendre appui sur des manipulations d'objets tangibles (cubes et barres de dix cubes, pièces de monnaie et billets fictifs) symbolisant ce qui est en jeu dans l'énoncé, ou sur des représentations schématiques. Par exemple, pour le problème « Anna avait 43 cerises. Elle en a mangé 18. Combien Anna a-t-elle de cerises maintenant ? », l'élève sait représenter les 43 cerises par quatre barres de dix cubes et trois cubes isolés, puis simuler le retrait de 18 cerises en « cassant » une barre de dix cubes en dix cubes unités afin d'entourer dix-huit cubes pour obtenir le résultat cherché, 25 cerises, en dénombrant sur les cubes qui n'ont pas été entourés.  L'élève traite les problèmes de transformation (ajout, retrait), tels que le problème ci-dessus, comme des problèmes de parties-tout.

Document 2 : Éduscol, Ressources d'accompagnement « Pour enseigner les nombres, le calcul et la résolution de problèmes au CP », disponible sur : https://eduscol.education.fr (consulté le 12/11/25)

Faire évoluer les procédures

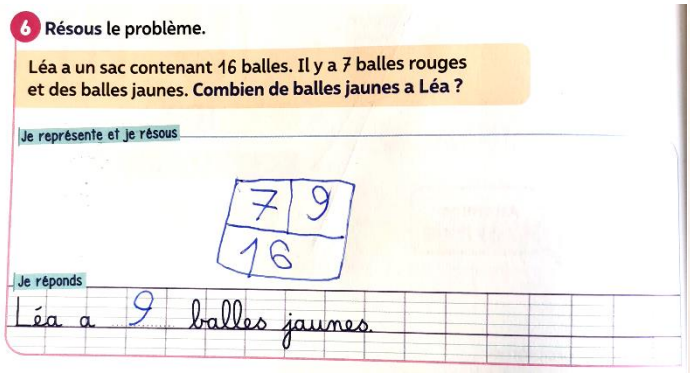
Un même problème peut donner lieu à des stratégies diverses (cf. l'introduction de ce guide) induisant différentes procédures de la part des élèves (dénombrement, surcomptage, calcul en ligne, etc.). Elles relèvent de niveaux de conceptualisation variés **qu'il s'agira de faire évoluer dans l'année**.

Pour rappel, les trois types de stratégies codifiés sont :

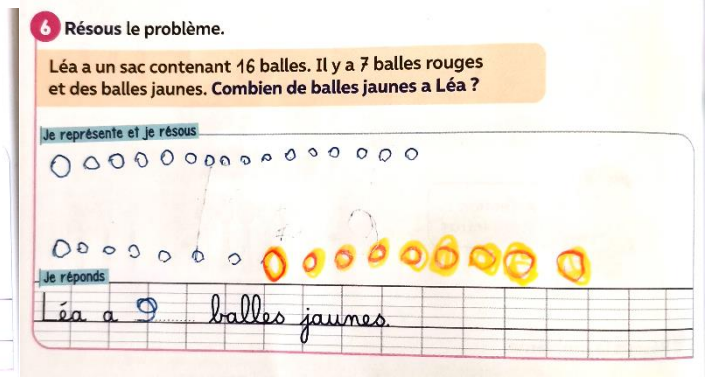
— **Stratégie 1** : stratégies de dénombrement plutôt élémentaires ;
— **Stratégie 2** : stratégies de dénombrement s'appuyant sur des représentations symboliques des collections ;
— **Stratégie 3** : stratégies de (ou proches du) calcul, plus ou moins explicitées ou formalisées.

L'objectif de l'enseignement de la résolution de problèmes est d'arriver progressivement à des procédures relevant de la stratégie 3 et en particulier à la production d'écritures mathématiques. Pour cela, le professeur devra pouvoir repérer dans l'action ces différentes stratégies.

Document 3 : Christophe Gilger et Catherine Grosjean, *Tandem Maths - CP fichier de l'élève*, Nathan, 2025, 144 pages



Élève A



Élève B