

**Concours externes et second concours interne spécial de recrutement
des professeurs des écoles**

Session 2009

Epreuve orale blanche d'entretien

- 1^{ère} partie : préparation : 1 heure ; exposé : 10 minutes ; entretien : 15 minutes
- 2^{ème} partie : exposé portant sur le domaine des arts visuels, de la littérature de jeunesse ou d'une expression musicale : 10 minutes incluant les 3 à 5 minutes d'interprétation ou de lecture du texte ; entretien : 15 minutes

La première partie prend appui sur un dossier de quatre pages maximum fourni par le jury. Elle consiste en un exposé suivi d'un entretien avec le jury. L'exposé porte sur l'étude du dossier dont le candidat dégage les idées essentielles. L'entretien avec le jury permet de vérifier, au travers de l'étude du dossier par le candidat, ses connaissances relatives au programme de cette partie de l'épreuve ainsi que son aptitude à se situer par rapport au métier de professeur des écoles et à mettre en relation ses connaissances et sa réflexion dans le domaine de l'éducation.

Le candidat peut prendre appui, au cours de l'entretien, sur son expérience acquise au cours d'un stage de sensibilisation au métier de professeur ou au cours d'expériences professionnelles antérieures. Le candidat doit démontrer sa capacité à :

- comprendre, analyser et synthétiser un document ;
- réfléchir sur les approches didactiques et pédagogiques de l'enseignement ;
- communiquer et exprimer une réflexion construite et argumentée sur les responsabilités des professeurs des écoles dans la transmission de valeurs, d'une culture, sur le rôle de l'école dans la société ;
- s'exprimer oralement et communiquer.

Sujet N° 54

Intitulé : l'École maternelle : de la salle d'asile aux apprentissages premiers

Sources documentaires :

- Intégrer l'école maternelle à l'édifice scolaire, Antoine PROST, prof émérite à la Sorbonne, in Histoire de l'enseignement en France 1800-1967. Librairie Armand Colin, Paris, 1968
- L'école maternelle : une école sans scolarisation, une maternelle sans maternage, Jean VIAL, Que sais-je ? Presses Universitaires de France 1983
- Permettre à chaque enfant une première expérience scolaire réussie. Qu'apprend-on à l'école maternelle ? BO hors série n°1 du 14 février 2002

Intégrer l'école maternelle à l'édifice scolaire

[...]

Gréard, Ferry, Buisson ne s'y résignent pas. Ils reprennent l'intention de Cochin avec une insistance encore plus nette. Ils veulent rompre avec la tradition humiliante qui fait de l'asile une œuvre de charité. Pour eux, ce n'est pas aussi une école, c'est d'abord et uniquement une école. D'où le remplacement du terme salle d'asile par celui d'école maternelle dans le décret du 2 août 1881.

Ce principe conduit à **intégrer fortement l'école maternelle à l'édifice scolaire**. L'école spéciale qui formait les directrices de salles d'asile est supprimée en 1978 : désormais, elles se recruteront dans les écoles normales d'institutrices et devront posséder leur brevet, bien qu'elles conservent jusqu'en 1921 des obligations de service plus lourdes que leurs collègues. La loi Goblet reconnaît solennellement la place des maternelles dans l'architecture primaire, et le décret d'application du 18 janvier 1887 les définit comme « des établissements de première éducation ».

Mais s'il était facile sur le plan juridique de transformer des maisons d'assistance en maisons d'instruction, il était moins aisé d'en faire pédagogiquement de véritables écoles. Gréard et Buisson tentèrent d'y parvenir en recourant aux moyens qui leur avaient réussi pour l'école élémentaire : l'organisation de sections et la réduction des effectifs. Le décret du 2 août 1881 divise les écoles maternelles en deux sections suivant l'âge des enfants, et celui du 28 juillet 1882 limite à 150 élèves au total l'effectif d'une école maternelle.

L'école maternelle devient donc une école comme les autres. La configuration des classes, où les bancs et les tables sont disposés en rangées parallèles, suffit à le montrer. Les programmes le confirment qui, en 1881, ajoutent aux éléments de lecture, d'écriture et de calcul, des « notions de sciences naturelles et de géographie ». Certes, les « leçons » doivent être courtes, entrecoupées d'exercices de gymnastique et de chants. Les jeux même gymniques. Mais il s'agit de trouver un exutoire à l'agitation des enfants, non d'encourager leur activité autonome. Le but premier reste la leçon, dont l'ambition frise la démence : ne prévoit-on pas les quatre opérations sur les dix premiers nombres ? L'école maternelle est bien devenue une école, mais elle n'est pas encore à la mesure des petits.

Dès lors **une question domine l'histoire des écoles maternelles : celle de leur évolution pédagogique**. Comment et quand ont-elles adopté la pédagogie spécifique qui leur assigne comme objectif le développement d'une intelligence sensori-motrice, et comme méthode l'exercice des enfants ?

En premier lieu, l'ambition des programmes fut vite tempérée par les directives pédagogiques. Un rôle essentiel revint alors aux inspectrices générales. Mlle Brès et surtout **Pauline Kergomard**. De 1879 à 1917, cette femme absolument remarquable donna aux maternelles une impulsion toute nouvelle. Elle soulignait l'importance de l'activité des enfants, de leur liberté, elle s'élevait contre le dressage, « crime de lèse-enfance ». Le jeu était pour elle plus qu'une détente, une forme essentielle de l'activité enfantine, « le travail des enfants ». Dès le 18 janvier 1887 elle faisait inscrire le jeu à la première ligne du programme, tandis que tout ce qui dépassait l'âge des enfants disparaissait : plus de notions, plus de leçons. A la dernière ligne, et pour les enfants de cinq ans seulement, « les premiers éléments du calcul, du dessin, de l'écriture et de la lecture ». P. Kergomard réclamait un mobilier à la taille des petits, elle s'indignait du « mobilier immobile », impossible à déplacer, bien avant que petites tables et petits fauteuils ne soient préconisés par la doctoresse Montessori. Bref, sans élaborer aucun système pédagogique, mais avec un sens très aigu des situations scolaires concrètes, cette femme éminente a donné à l'école maternelle sa direction actuelle.

Pour que cette conception triomphe, il fallait ou que l'école primaire toute entière se transforme, ou que soit reconnue à l'école maternelle une originalité spécifique. Or l'enseignement élémentaire évoluait assez peu : pour que la pédagogie qu'elle préconisait ne soit pas étouffée par le conformisme scolaire, P. Kergomard fut donc amenée à prendre des distances par rapport à l'école, ce qui lui était d'autant plus facile qu'elle n'était pas du métier. Répétant le mot de Félix Pécaut « l'enfant, avant six ans, n'est pas matière scolaire », elle affirmait : « l'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot », et elle aurait souhaité que l'on use d'un autre terme. Elle réussit du moins à sauvegarder une inspection particulière -départementale » des écoles maternelles, et à obtenir qu'on n'y sépare pas les sexes comme c'était la règle dans les écoles primaires (1887).

L'évolution pédagogique des maternelles va donc de pair avec la reconnaissance de leur spécificité.

Mais ce double mouvement heurtait le sentiment des parents, qui mettaient leurs enfants à la maternelle pour qu'ils apprennent, et celui du personnel, habitué à penser en termes scolaires. Il fallut donc attendre les débuts du XXe siècle pour qu'il commence à prévaloir. Alors en effet se modifient les attitudes envers l'enfant : on avise qu'il existe, non point adulte en petit, mais autre qu'un adulte, différent, original. Les progrès de la psychologie sont largement responsables de ce changement de climat. C'est l'époque où Alfred Binet fait découvrir aux instituteurs de la Seine que 5% des enfants sont myopes et ne peuvent lire au tableau si on les place au fond de la classe ; c'est celle où, avec le docteur Simon, il élabore le célèbre test d'intelligence qui porte leurs deux noms. En 1909, son livre : *Les Idées modernes sur les enfants* est tiré à plus de quinze mille exemplaires. Au même moment Claparède, Ribot, Buyse en Belgique, entreprennent des études convergentes. Bref l'enfant, ses aptitudes, ses intérêts, ses goûts commencent à être pris en considération, et c'est d'ailleurs, nous l'avons vu, l'époque où les contes envahissent les livres de lecture.

Ce changement d'attitudes envers l'enfant est de beaucoup la cause la plus importante de l'évolution des maternelles. Au vrai, c'en était la condition nécessaire. L'influence de tel ou tel pédagogue ne semble pas, à notre avis, avoir beaucoup joué. Binet cite Spencer, mais il ne connaît pas directement la pédagogie américaine dont il a entendu dire grand bien. Il ne mentionne pas Mme Montessori, dont la casa dei bambini a pourtant ouvert en 1906. Ces pédagogues n'ont exercé qu'une influence limitée, et leur apparition à cette époque précisément doit plutôt être notée comme un signe supplémentaire d'une évolution des idées sur l'enfant qui rend possible leurs théories.

Chronologiquement d'ailleurs, **l'évolution des maternelles accompagne l'éclosion des pédagogies nouvelles plus qu'elle ne les suit.** Commencée de façon très précoce avec les instructions de 1887, continuée avec celles de 1905 et 1908, elle s'achève dès 1921, avec le décret du 15 juillet qui leur donne leur statut actuel. Une disposition capitale atteste leur spécificité : on nommera de préférence dans les écoles maternelles des institutrices ayant obtenu au brevet supérieur une mention spéciale, et les directrices seront choisies parmi des institutrices ayant exercé cinq ans au moins dans des maternelles. Quand à la pédagogie, elle est fixée sans longues considérations théoriques, par un programme qui ne parle plus de notions, de principes ou d'éléments, mais toujours et partout d' « exercices » : le mot revient neuf fois en douze lignes. Exercices physiques, sensoriels, manuels, exercices de langage, d'observation, d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul : cette pédagogie du développement exclut la leçon en bonne et due forme.

Le cadre était assez large pour permettre aux maternelles de poursuivre leur évolution, qui se caractérise par son éclectisme et son indifférence doctrinale, remarque justement J.R. Naud-Ithurbide. La découverte la plus importante est sans doute celle du matériel montessorien, cylindres à emboîtements etc..., mais les maîtresses qui l'utilisent partagent rarement l'attitude d'abstention envers les enfants préconisée par la doctoresse italienne. Elles ne croient guère à la vertu éducative des vrais jeux. De même les méthodes d'un Freinet, d'un Claparède, d'un Decroly, d'un Perrière ont été mises à contribution, mais rarement appliquées systématiquement. L'école maternelle « s'infusa beaucoup moins qu'on ne le dit communément les idées nouvelles » (J.R. Naud-Ithurbide). Mais, libre d'évoluer, **elle semble aboutir, à la veille de la seconde guerre mondiale, à une réussite originale.** [...]

Antoine Prost
In Histoire de l'enseignement en France 1800-1967
Armand COLIN Paris 1968

L'école maternelle : une Ecole sans scolarisation, une Maternelle sans maternage

L'école maternelle doit donc maintenir les deux fonctions dominantes de gardiennage tranquille et d'éducation active des jeunes enfants ; aucune dissociation de ces fonctions ne doit être envisagée, comme le fut un temps, par les instances ministérielles. Mais elle y parviendra mieux si sont assurées les réformes nécessaires.

Certaines ne dépendant pas des maîtres : implantations accrues, surtout en zones rurales ; diminution des effectifs par classe ; articulation des écoles maternelles avec les crèches et les cours préparatoires (L'Ecole et la Nation, janvier 1975).

Il faut associer les autorités (surtout communales) et les équipes éducatives au choix des équipements et à la définition d'horaires souples, adaptés. Mais le principal des efforts s'investira, parallèlement à la formation initiale et continuée, dans l'élaboration sans cesse renouvelée d'une pédagogie,

Pédagogie de l'activité (non de l'agitation) qui alimentera ce que Maria Montessori appelait « le pouvoir absorbant de l'enfant ». Pédagogie de l'affectivité (non de la sensiblerie), qui s'appuiera sur les motivations de l'enfant et, au gré de l'occasion parfois suscitée, en créera d'autres. Pédagogie, un temps, ancrée dans le réel des choses, des situations vécues et, un temps, voguant dans cet imaginaire qui devient aussi vivant que la vie même. Pédagogie de la dédicace, de la constante offrande qui enrichit celui qui donne : « on ne travaille que pour quelqu'un », disait Freinet. Mais aussi pédagogie de compagnonnage car ainsi on travaille mieux, on joue mieux.

En résumé, il s'agit d'une pédagogie de la mesure (aussi éloignée de l'indifférence que de l'activisme pédagogiques), d'une pédagogie de la diversité : elle utilise toutes les procédures, cultive toutes les facultés, harmonieusement. Mieux encore ; elle tend à engager la totalité de ces facultés dans des activités concrètes et prolongées ; elle est fonctionnelle, car elle répond aux besoins de l'enfant ; elle est génétique et opérationnelle ; elle concilie liberté et sécurité, jeu et travail, travail et vie. Elle suscite la bonne humeur, ce signe du bonheur, fournit à l'esprit ses premières règles de pensée et à l'âme ses premières bonnes impressions. Dès lors, la prise de conscience de ce qu'ILS font conduit à la prise de conscience de ce qu'ILS sont, à la prise de conscience de l'école elle-même (Comment l'enfant perçoit l'école maternelle, L'Ecole maternelle française, décembre 1978). L'enfant a bientôt une vision aiguë de ce qui s'y passe. Sans surchauffe, les enfants mûrissent vite en Maternelle.

Il y a cent ans, le Conseil supérieur de l'Instruction publique félicitait l'école maternelle de garder la douceur affectueuse et indulgente de la famille -tout en préparant- au travail et à la régularité de l'école. Pour autant, l'école maternelle ne se substitue ni à la famille, ni à l'école primaire : »Ce n'est pas une école, c'est une maison », disent les nouveaux, à l'école d'Antony (Education et Développement, mai-juin 1978, p. 8) « Ce n'est pas une école au sens ordinaire du mot » disent les Instructions de 1908. C'est une Ecole sans scolarisation, une Maternelle sans maternage. Elle est un lieu de franchise, où jeux et travaux se déploient sans frontières, la discipline sans punitions, l'expression sans censure.

Jean Vial
Que sais-je
Presses Universitaires de France 1983

Permettre à chaque enfant une première expérience scolaire réussie

Permettre à chaque enfant une première expérience scolaire réussie est l'objectif majeur de l'école maternelle. Dotée d'une identité originale et d'une culture adaptée à l'âge et au développement des enfants qu'elle accueille, cette école de plein exercice se distingue de l'école élémentaire par la pédagogie qu'elle met en œuvre.

Les enseignants y ont le souci d'offrir à chaque enfant un cadre de vie et une organisation des activités qui favorisent son autonomie et lui laissent le temps de vivre ses premières expériences tout en l'engageant à de nouvelles acquisitions. Ils identifient avec précision les besoins de chacun, ils créent les conditions des découvertes fortuites et suscitent les expérimentations spontanées. Ils encouragent l'activité organisée et maintiennent un niveau d'expérience suffisant pour que, dans ses jeux, l'enfant construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité qui l'entoure. L'école maternelle constitue le socle éducatif et pédagogique sur lequel s'appuient et se développent les apprentissages qui seront systématisés à l'école élémentaire. C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales [...]

La responsabilité de l'école maternelle est donc double. Il lui appartient d'abord de mener à bien les apprentissages premiers. Il lui appartient aussi d'engager tous les élèves, sans exception, dans cette première étape des apprentissages fondamentaux, sans laquelle l'entrée dans l'écrit ne saurait être réussie.

Les « apprentissages premiers » ne sont pas dénommés tels parce qu'ils sont chronologiquement les premiers auxquels soient confrontés les tout jeunes élèves. Ils sont premiers parce qu'ils permettent à l'enfant de découvrir que l'apprentissage est dorénavant un horizon naturel de sa vie. Ils lui permettent d'entrer dans cette articulation entre jeux et activités par laquelle il deviendra progressivement un écolier qui aime apprendre, qui a pris conscience qu'il existe des chemins qui mènent à des savoir-faire inédits, à des connaissances toujours neuves. La première étape des « apprentissages fondamentaux » suppose, pour être menée à bien, le cadre spécifique de la pédagogie de l'école maternelle. C'est cette dynamique qui donne à cette école sa nécessaire unité, son identité et son intégrité.

Dans cet esprit, les présents programmes concernent la totalité de l'école maternelle, et les compétences qui y sont détaillées sont celles de fin de grande section. [...]

Toutefois, le vécu quotidien des enfants ne se réduit pas au temps scolaire. Il y a bien sûr la vie familiale, mais aussi des moments durant lesquels l'enfant est pris en charge dans d'autres modes d'accueil. Tout en gardant sa liberté d'action et ses spécificités, l'école maternelle joue un rôle pivot dans le réseau des institutions de la petite enfance pour mettre en place les synergies possibles et éviter les incompatibilités et les surcharges.

Les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés. Cette situation impose confiance et information réciproques. Il est important que l'école explique, fasse comprendre et justifie ses choix, qu'elle donne à voir et à comprendre ses façons de faire. Elle doit prendre le temps d'écouter chaque famille et lui rendre compte fidèlement des progrès ou des problèmes passagers rencontrés par son enfant. La qualité de cette relation est le socle de la nécessaire co-éducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire. [...]

L'enseignant est particulièrement attentif aux réactions des enfants mais n'interprète pas trop hâtivement leurs productions. L'enjeu est de comprendre les cheminements et d'évaluer les progrès pour adapter les exigences et ajuster les propositions de manière à ce que chaque enfant découvre, tout au long de sa scolarité, des activités sans cesse renouvelées et inscrites dans des progressions d'apprentissage cohérentes. L'évaluation est une dimension centrale de l'activité des enseignants, à l'école maternelle comme dans les autres niveaux de la scolarité primaire. Elle facilite l'adaptation des activités aux besoins de la classe comme de chacun des élèves.

Des outils variés ont été produits par les maîtres ou leur ont été proposés. Ils permettent de faire le point au moment où chacun des enfants commence à mettre ses premiers acquis au service des exigences d'une nouvelle étape d'apprentissages. L'école maternelle entretient des liens étroits avec l'école élémentaire. Cette articulation, qui ne concerne pas que les enseignants de la grande section et du cours préparatoire, est structurée par le projet de chacune des deux écoles. Elle permet une véritable programmation des activités du cycle des apprentissages fondamentaux et un suivi individualisé de chacun des élèves au moment de la rupture délicate mais nécessaire entre école maternelle et école élémentaire.

Les enseignants de maternelle jouent souvent un rôle important dans la détection précoce et dans la prévention des handicaps. L'enjeu est de repérer les difficultés potentielles, de susciter la coopération des autres services de la petite enfance et de se donner ainsi toutes les chances de les résoudre. Il s'agit dans tous les cas, et tout au long de la scolarité maternelle, d'assurer un accompagnement de l'enfant, qui respecte son identité, son rythme, ses besoins en lui donnant les conditions d'une scolarité heureuse et réussie. [...]

Qu'apprend-on à l'école maternelle ?

B.O. du 14.02.2002