

ANNALES 2022

1er CONCOURS EXTERNE

CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

**DU CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DU
1^{ER} DEGRÉ DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES
PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE
NOUVELLE-CALEDONIE**

-----□□-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : **FRANÇAIS**

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

SUJET

Le sujet comporte 11 pages numérotées de 1 à 11 y compris la page de garde.

PREMIERE PARTIE (11 points)

PRODUCTION D'UNE REponse CONSTRuite ET REDIGEE

Document n°1 : Colette, *Claudine à l'école*, 1900, Editions Magnard Collège/LP, « Classiques et Contemporains », 2012.

Document n°2 : Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Tome II, Première partie « Formation », chap. II « La jeune fille », 1949, Éditions Gallimard, 2021.

Document n°3 : Florence Hinckel, *Renversante*, chapitre 4 « Histoires à l'eau de bleuet », L'école des loisirs, 2019.

Document n°4 : Ivan Jablonka, *Un garçon comme vous et moi*, chap.8 « Les maîtresses-mamans », Editions du Seuil, janvier 2021.

Question relative aux textes proposés :

Vous analyserez la question de l'égalité entre les filles et les garçons dans l'éducation à travers les quatre textes du corpus.

Document n°1 : Colette, *Claudine à l'école*, 1900, Editions Magnard Collège/LP, « Classiques et Contemporains », 2012.

Le délégué cantonal M. Dutertre vient interrompre un cours de couture...

Enfin M. Dutertre hausse la voix, et nous l'entendons demander : « On travaille bien, ici ? on se porte bien ? »

- On se porte fort bien, répond Mademoiselle Sergent, mais on travaille assez peu. Ces grandes filles sont d'une paresse !

Aussitôt que nous avons vu le beau docteur se tourner vers nous, nous nous sommes penchées sur nos cahiers, avec un air appliqué, absorbé, comme si nous oubliions sa présence.

- Ah ! Ah ! fait-il en s'approchant de nos bancs, on ne travaille pas beaucoup ? Quelles idées a-t-on en tête ? Est-ce que Mademoiselle Claudine ne serait plus la première en composition française ?

Ces compositions françaises, je les ai en horreur ! Des sujets stupides et abominables : « Imaginez les pensées et les actions d'une jeune fille aveugle. » (Pourquoi pas sourde et muette en même temps ?) Ou encore : « Écrivez, pour faire votre portrait physique et moral, à un frère que vous n'avez pas vu depuis dix ans. » (Je n'ai pas la corde fraternelle, je suis fille unique.) Non, ce qu'il faut que je me retienne pour ne pas écrire des blagues et des conseils subversifs, on n'en saura jamais rien ! Mais quoi, mes camarades – sauf Anaïs – s'en tirent si mal, toutes, que je suis, malgré moi, « l'élève remarquable en composition littéraire ».

Dutertre en est venu là où il souhaitait en venir, et je lève la tête, pendant que Mademoiselle Sergent lui répond :

- Claudine ? oh, si ! Mais ce n'est pas sa faute, elle est douée pour cela et ne se fatigue pas.

Il est assis sur la table, une jambe pendante, et me tutoie pour ne pas perdre l'habitude :

- Alors, tu es paresseuse ?

- Dame, c'est mon seul plaisir sur la terre.

- Tu n'es pas sérieuse ! Tu aimes mieux lire, hein ? Qu'est-ce que tu lis ? Tout ce que tu trouves ? Toute la bibliothèque de ton père ?

- Non, Monsieur, pas les livres qui m'ennuient.

- Tu te fais une jolie instruction, je parie ! Donne-moi ton cahier.

Pour lire plus commodément, il appuie une main sur mon épaule et roule une boucle de mes cheveux. La grande Anaïs en jaunit plus que de raison ; il ne lui a pas demandé son cahier à elle ! Cette préférence me vaudra des coups d'épingle en dessous, des rapports sournois à mademoiselle Sergent, et des espionnages quand je causerai avec mademoiselle Lanthenay. Elle est près de la porte de la petite classe, cette gentille Aimée, et me sourit si tendrement, de ses yeux dorés, que je suis presque consolée de n'avoir pu, aujourd'hui ni hier, causer avec elle autrement que devant mes camarades. Dutertre pose mon cahier et me caresse les épaules d'un air distrait. Il ne pense pas du tout à ce qu'il fait évidemment, é-vi-dem-ment...

- Quel âge as-tu ?

- Quinze ans.

- Drôle de petite fille ! Si tu n'avais pas l'air si toqué, tu paraîtrais davantage, tu sais ? Tu te présenteras pour le brevet au mois d'octobre prochain ?

- Oui, Monsieur, pour faire plaisir à papa.

- À ton père ? Qu'est-ce que ça lui fiche ! Mais toi, ça ne te remue pas beaucoup, donc ?

- Si, ça m'amuse de voir tous ces gens qui nous interrogeront ; et puis s'il y a des concerts au chef-lieu à ce moment-là, ça se trouvera bien.

- Tu n'entreras pas à l'École normale ?

Je bondis :

- Non, par exemple !

- Pourquoi cet emballement, jeune fille exubérante ?

- Je ne veux pas y aller, pas plus que je n'ai voulu aller en pension, parce qu'on est enfermé.

- Oh ! oh ! tu tiens tant à ta liberté ? Ton mari ne fera pas ce qu'il voudra, diable !

Document n°2 : Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Tome II, Première partie « Formation », chap. II « La jeune fille », 1949, Éditions Gallimard, 2021.

[...] On a souvent remarqué qu'à partir de la puberté, la jeune fille dans les domaines intellectuels et artistiques perd du terrain. Il y a beaucoup de raisons. Une des plus fréquentes, c'est que l'adolescente ne rencontre pas autour d'elle les encouragements qu'on accorde à ses frères ; bien au contraire ; on veut qu'elle soit aussi une femme et il lui faut cumuler les charges de son travail professionnel avec celles qu'implique sa féminité. La directrice d'une école professionnelle a fait à ce propos les remarques suivantes :

« La jeune fille devient tout à coup un être qui gagne sa vie en travaillant. Elle a de nouveaux désirs qui n'ont plus rien à voir avec la famille. Il arrive assez fréquemment qu'elle doive faire un effort assez considérable... Elle rentre la nuit dans sa famille recrue d'une fatigue colossale et la tête comme farcie de tous les événements du jour... Comment sera-t-elle alors reçue ? La mère l'envoie vite faire une commission. Il y a aussi à terminer les travaux ménagers laissés en suspens et elle a encore à s'occuper des soins de sa propre garde-robe. Impossible de dégager toutes les pensées intimes qui continuent à la préoccuper. Elle se sent malheureuse, compare sa situation à celle de son frère qui n'a aucun devoir à remplir à la maison et elle se révolte. »

Les travaux ménagers ou les corvées mondaines que la mère n'hésite pas à imposer à l'étudiante, à l'apprentie, achèvent de la surmener. J'ai vu pendant la guerre des élèves que je préparais à Sèvres accablées par les tâches familiales qui se surajoutaient à leur travail scolaire : l'une a fait un mal de Pott, une autre une méningite. La mère [...] est sourdement hostile à l'affranchissement de sa fille et, plus ou moins délibérément, elle s'applique à la brimer : on respecte l'effort que fait l'adolescent pour devenir un homme et déjà on lui reconnaît une grande liberté. On exige de la jeune fille qu'elle reste à la maison, on surveille ses sorties : on ne l'encourage aucunement à prendre elle-même en mains ses amusements, ses plaisirs. Il est rare de voir des femmes organiser seule une longue randonnée, un voyage à pied ou à bicyclette ou s'adonner à un jeu tel que le billard, les boules, etc. [...] Elles pensent que les triomphes éclatants sont réservés aux hommes ; elles n'osent pas viser trop haut. On a vu que se comparant aux garçons, des fillettes de quinze ans déclaraient : « Les garçons sont mieux. » Cette conviction est débilite. Elle encourage à la paresse et à la médiocrité.

Document n°3 : Florence Hinckel, *Renversante*, chapitre 4 « Histoires à l'eau de bleuet », L'école des loisirs, 2019.

La jeune Léa vit dans un monde à l'envers où les femmes représentent le genre dominant...

En mathématiques, j'ai toujours de meilleures notes que Tom. Enfin, depuis cette année seulement, parce qu'avant on avait à peu près les mêmes résultats. Depuis septembre, Tom a décidé qu'il préférerait nettement le français. Il dit qu'il a cessé de faire des efforts en mathématiques parce qu'il se trouve moins doué que moi. C'est vrai que quand on avait la même note, la professeuse me disait :

- Bravo, tu es très douée, Léa. Je te félicite.

Et à lui :

- Bon travail comme toujours, Tom. C'est parce que tu es sage et appliqué, continue comme ça.

Ma copie était donc certainement plus brillante comparée à la sienne, malgré la note semblable. De toute façon c'est comme ça, en général les filles sont meilleures en maths que les garçons. Eux préfèrent passer des heures à écrire dans leur journal intime et à lire des histoires à l'eau de bleuet. Les filles en sont incapables, elles ont trop besoin de bouger !

[...]

Maman aurait bien aimé que Tom continue d'être bon en maths.

- Tu aurais plus de choix de métiers pour plus tard !

- Et des métiers qui paient mieux, précise mon père.

- Eh oui, c'est comme ça, mon Tommy, soupire ma mère... La littérature est très respectée, dans notre pays, mais les métiers uniquement littéraires ne rapportent pas grand-chose.

Mon père opine du chef.

- C'est pour cela qu'on laisse ça aux garçons et qu'on leur fait croire qu'ils sont meilleurs dans ce domaine. Parce que ça ne rapporte pas grand-chose... Pourtant, dès qu'on passe un cap où il est question d'honneur ou d'argent ou de pouvoir, ça s'inverse, on leur fait croire que ce n'est plus pour eux et qu'ils sont moins bons.

Moi je n'en sais rien de tout ça. Tout ce que je sais, c'est que je préférerais être chirurgienne, plus tard, ou juge, ou huissière, ou architecte, ou développeuse informatique... Comme toutes ces femmes qu'on voit partout dans les médias. Il faudra juste que je continue à être bonne en maths, au moins jusqu'au bac.

Une fois, Tom m'a dit :

- J'aimerais bien être professeur des écoles à mi-temps, comme ça j'aurai du temps pour m'occuper de mes enfants, et avoir les mêmes vacances qu'eux.

Eh oui, sur les conseils de papa, Tom utilise le mot « professeur ». C'est le masculin de « professeuse », qui est le terme générique pour tout le monde, d'habitude. Ça m'a fait bizarre au début, mais maintenant je m'y suis faite.

J'ai un peu méprisé Tom... Puis, en y réfléchissant mieux, je l'ai envié de pouvoir faire ce choix tout simple, sans se prendre la tête. Pouvoir choisir de moins travailler plus tard... Ça doit être bien. Mais comme je suis une fille, je dois avoir plus d'ambition. Travailler plus pour gagner plus. Ça me fait terriblement peur, parce que peut-être que je n'y arriverai pas, et peut-être que plein d'autres filles sont plus fortes et douées que moi, et d'ailleurs certaines ne se privent pas de montrer les dents quand on est en compétition. Mais je dois tenir bon. Et y arriver.

Je ne veux pas être une perdante.

Document n°4 : Ivan Jablonka, *Un garçon comme vous et moi*, chap.8 « Les maîtresses-mamans », Editions du Seuil, janvier 2021.

À travers une enquête sur sa propre enfance, Ivan Jablonka cherche à comprendre ce qui a forgé son identité de genre. Dans cet extrait, il s'intéresse particulièrement au rôle de l'école. À l'occasion d'un séjour aux Etats-Unis pendant son année de cours préparatoire, il fait l'expérience de l'école américaine, mais il poursuivra sa scolarité en France.

Compulsant aujourd'hui mes cahiers de classe, je suis frappé par la fréquence des annotations négatives dans la marge : « Attention », « relis-toi », « manque de concentration ». Mon cahier de français de CM1 à la date du 24 septembre 1982, porte dans la marge ces remarques en rouge : « Très sale. À recopier » (j'ai corrigé en vert). Dictée du 3 mars 1983 : « Tu écris trop gros. » Le 7 mars : « Sale, -2 points. » Devant une de mes ratures : « Possèdes-tu une règle ? » En CM2, au mois d'avril 1984, mon cahier est plein de fautes d'orthographe soulignées ou barrées rageusement, de telle sorte que la feuille est couverte de traits rouges, avec des « mal dit », « insuffisant », « répétition », « fin à revoir », « attention à l'écriture », « attention a/à ». Pas un compliment, pas un encouragement, pas une remarque positive, à l'exception des notes (8, 8 ½ ou 9 sur 10) qui viennent laconiquement démentir ces critiques.

Loin de moi l'idée de faire le procès d'une institution qui m'a nourri. Car les reproches, ces listes de tout-ce-qui-ne-va-pas, étaient la contrepartie d'un enseignement rigoureux et d'un apport de culture qui contrastent là encore – mais cette fois en faveur de la France – avec la sympathique vacuité de la *grade school* américaine. Si je dis que l'école a fait de moi un homme, ce n'est par hâblerie, c'est parce qu'elle a maçonné le mur porteur de ma masculinité.

La dureté de l'école française, je l'ai encaissée et j'ai fini par l'accepter, la faire mienne, pour la transformer en dureté de soi, exigence envers soi-même, capacité de travail, volonté que je libérais comme une hormone, une substance qui me transformait en animal à la fois résistant et véloce, croisement du percheron et du pur-sang que j'avais admirés en classe de nature au château de Bellevue. Ma morale consistait à aller au-devant de l'effort, comme un refus de la facilité. [...]

Mon attitude de bon élève, et même d'élève idéal, n'était rien d'autre qu'une obéissance à des femmes auxquelles j'étais attaché par un amour filial, ce qui paraît assez logique, étant donné l'imbrication des tâches éducatives et domestiques que les femmes doivent assumer – témoin l'école dite « maternelle », dédiée aux tout-petits depuis la fin du XIX^e siècle. Mais pour les grands, c'est exactement la même chose : dès lors que les mamans s'occupent des enfants à la maison et que les enseignants sont majoritairement des enseignantes, toute école paraît « maternelle ». En outre, c'était ma mère, professeur de lettres, qui m'accueillait à l'heure du goûter, juste après que j'avais dit au revoir à ma maîtresse. Réciproquement, mes institutrices étaient de jeunes mamans : elles avaient parfois leur propre fils ou fille en classe, situation d'autant plus étrange à nos yeux qu'elle ne s'accompagnait d'aucun traitement de faveur, bien au contraire. [...]

Publié en 1913, le célèbre texte dans lequel Péguy rend hommage à ses instituteurs, ces « hussards noirs » de la République, beaux, sveltes, graves, sanglés dans leur uniforme, en pantalon, gilet et redingote, est une ode à la virilité de l'enseignement primaire. Moi, c'est auprès de ces femmes admirables, passionnées par leur métier, dévouées à la cause de l'Education nationale, que j'ai puisé ma force – force de travail en même temps que force virile. De cette mécanique scolaire bien rodée, je suis devenu non seulement le fin connaisseur, mais aussi le rouage, élève réfléchi, actif en classe, sage à peu près, espiègle juste ce qu'il faut, impeccablement éduqué à l'école des maîtresses-mamans ou des mamans-maîtresses.

DEUXIEME PARTIE (11 points)

CONNAISSANCE DE LA LANGUE

1. Dans l'extrait suivant de Colette, relevez et classez les phrases interrogatives (1,5 point) :

Dutertre en est venu là où il souhaitait en venir, et je lève la tête, pendant que Mademoiselle Sergent lui répond :

- Claudine ? oh, si ! Mais ce n'est pas sa faute, elle est douée pour cela et ne se fatigue pas.

Il est assis sur la table, une jambe pendante, et me tutoie pour ne pas perdre l'habitude :

- Alors, tu es paresseuse ?

- Dame, c'est mon seul plaisir sur la terre.

- Tu n'es pas sérieuse ! Tu aimes mieux lire, hein ? Qu'est-ce que tu lis ? Tout ce que tu trouves ? Toute la bibliothèque de ton père ?

- Non, Monsieur, pas les livres qui m'ennuient.

- Tu te fais une jolie instruction, je parie ! Donne-moi ton cahier.

2. Dans cet autre extrait de Colette, identifiez le référent du pronom personnel « on » et justifiez cet emploi (0,5 point) :

Enfin M. Dutertre hausse la voix, et nous l'entendons demander : « On travaille bien, ici ? on se porte bien ? »

- On se porte fort bien, répond Mademoiselle Sergent, mais on travaille assez peu. Ces grandes filles sont d'une paresse !

Aussitôt que nous avons vu le beau docteur se tourner vers nous, nous nous sommes penchées sur nos cahiers, avec un air appliqué, absorbé, comme si nous oublions sa présence.

- Ah ! Ah ! fait-il en s'approchant de nos bancs, on ne travaille pas beaucoup ? Quelles idées a-t-on en tête ? Est-ce que Mademoiselle Claudine ne serait plus la première en composition française ?

3. Dans l'extrait suivant de Simone de Beauvoir, proposez une analyse des propositions subordonnées relatives (2,25 points) :

Les travaux ménagers ou les corvées mondaines que la mère n'hésite pas à imposer à l'étudiante, à l'apprentie, achèvent de la surmener. J'ai vu pendant la guerre des élèves que je préparais à Sèvres accablées par les tâches familiales qui se surajoutaient à leur travail scolaire : l'une a fait un mal de Pott, une autre une méningite.

4. Dans la proposition du document n°3, « la professeuse me disait » (1,75 point) :

a. Expliquez la formation du mot « professeuse » ;

b. Comparez-la avec celles de « chirurgienne », « juge », « huissière », « architecte » et « développeuse ».

5. Dans l'extrait suivant d'Ivan Jablonka, relevez et analysez au moins deux figures de style et dites ce qu'elles nous apprennent de la pensée de l'auteur (5 points) :

[...] Si je dis que l'école a fait de moi un homme, ce n'est par hâblerie, c'est parce qu'elle a maçonné le mur porteur de ma masculinité.

La dureté de l'école française, je l'ai encaissée et j'ai fini par l'accepter, la faire mienne, pour la transformer en dureté de soi, exigence envers soi-même, capacité de travail, volonté que je libérais comme une hormone, une substance qui me transformait en animal à la fois résistant et véloce, croisement du percheron et du pur-sang que j'avais admirés en classe de nature au château de Bellevue. [...]

TROISIEME PARTIE (13 points)

ANALYSE DE SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Le corpus comprend trois documents pour une exploitation en classe de CE2.

Document n°1 : « Enseigner plus explicitement » Centre Alain Savary, Ifé, un dossier ressource, (extrait pages 2 et 3)

Document n°2 : Guide pédagogique « Français explicite », Hachette Editions, Les accords dans le groupe nominal, séance 44, pages 158 / 159

Document n°3 : Manuel de l'élève, « Français explicite » CE2, Hachette, page 123

- 1. D'après les documents du dossier, indiquez les éléments du programme du cycle 2 sur lesquels cette séquence est construite. (2 points)**
- 2. En vous appuyant sur le document n°1, relevez les éléments de la séquence (document n°2) qui démontrent que la démarche choisie ici est explicite. (3 points)**
- 3 - Proposez trois types d'activités ritualisées qui permettent d'entraîner et d'automatiser la notion d'accord dans le groupe nominal. (3 points)**
- 4. Dans la phase d'objectivation de la séance 2 (document n°2), le savoir et la stratégie sont formalisés sous forme de "J'apprends" et "J'ai compris". Proposez un contenu possible de cette trace écrite pour les deux rubriques. (4 points)**
- 5. Classez les quatre exercices du document n°3 du plus simple au plus complexe en indiquant les lettres de chaque exercice. (1 point)**

Document n°1 : « Enseigner plus explicitement » Centre Alain Savary, Ifé, un dossier ressource, (extrait pages 2 et 3)

Des cadres théoriques différents

Depuis quelques années, le vocable « pédagogie explicite » est utilisé par plusieurs courants de recherche au risque de malentendus :

- Du côté de ceux qui s'intéressent d'abord à la cognition ou à la didactique des disciplines (issus de différents courants, comme Michel Fayol du laboratoire LAPSCO de Université Blaise Pascal - Clermont Ferrand, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux du laboratoire ACTÉ de Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand), on souligne la nécessité d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves des procédures de base (chronologie, repérage dans l'espace, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, développement de la mémoire de travail, phonologie), en comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets des difficultés des élèves. Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, parce que « réussir n'est pas comprendre ».
- Une autre acception de l'enseignement explicite est popularisée par le canadien Steve Bissonnette, qui prône l'« instruction directe ». Selon lui, les mesures de soutien efficace passent par des actions de dire (rendre explicites les intentions et objectifs de la leçon pour les élèves, rendre explicite les prérequis dont les élèves auront besoin), de montrer (l'enseignant exécute la tâche et énonce le raisonnement adapté à haute voix) et de guider (l'enseignant amène les élèves à rendre explicite leur raisonnement préalable, fournit les rétroactions nécessaires). Les compétences ou les savoirs qui les composent sont décomposés en éléments les plus simples pour que les élèves apprennent progressivement, notamment pour les élèves en difficulté. Trois étapes au cours de la leçon sont donc récurrentes : le modelage (enseigner quoi, pourquoi, comment, quand et où, faire, par une démonstration magistrale) ; la pratique dirigée (proposer des tâches semblables à celles du modelage mais avec des rétroactions régulières et échanges d'idée entre élèves pour s'assurer de leur compréhension) ; la pratique autonome ou indépendante (l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage dans des problèmes ou des questions).
- De leur côté, les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-E.SCOL de l'université Paris 8 pensent que l'explicitation est au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires. Pour eux, expliciter ne tient pas seulement du dire, du propos, mais de situations explicites. À tâches ou consignes équivalentes, les élèves réinterprètent le sens des situations scolaires. Activisme n'est pas forcément activité intellectuelle : il n'est pas rare qu'un élève réussisse une tâche sans pour autant entrer dans le travail cognitif attendu par l'enseignant, parfois à l'insu de celui-ci. Lorsque ces petits malentendus s'accumulent, les difficultés vont grandissantes. Pour Jean-Yves Rochex, c'est donc en aidant les enseignants à se focaliser sur l'activité intellectuelle des élèves que l'on peut les aider à faire réussir les plus éloignés des réquisits scolaires.

44

Les accords dans le groupe nominal

Manuel pp. 122-123

	pluriel ; masculin/
2018	féminin).
Introduction	Savoir réaliser correctement les « chaînes d'accords » en genre et en nombre, entre le déterminant, le nom et l'adjectif, dans le groupe nominal, est essentiel à la bonne maîtrise de la langue.
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> • Étiquettes préparées et affichées au tableau : E1 : <u>cet</u> arbre centenaire <u>des</u> jardins fleuris <u>une</u> longue promenade <u>des</u> fleurs magnifiques E2 : <u>ma</u> première médaille <u>nos</u> meilleurs souvenirs <u>un</u> soleil étincelant <u>des</u> idées originales • Dictée de la page 121 du manuel de l'élève, écrite au tableau.

SÉANCE 1	55 min ou 35 min si l'exercice écrit et la préparation de la dictée sont faits à un autre moment de la journée.
Exercice écrit 10 min	Exercices de « J'évalue mes connaissances » à faire pour l'évaluation formative d'une notion déjà étudiée : « Je sais écrire le singulier et le pluriel des adjectifs », exercices 10 et 11 p. 124 du manuel de l'élève.
Dictée 10 min	Lecture de la dictée écrite au tableau. Vérification de sa compréhension. Repérage et étude des difficultés orthographiques (graphies des sons, homophones et accords). L'enseignant(e) entoure les difficultés dans la dictée écrite au tableau : Dans un joyeux vacarme, les jeunes patineurs rangent leurs affaires personnelles dans le grand vestiaire.
Mise en projet d'apprentissage environ 1 min	<p>Présentation de l'objectif d'apprentissage « Aujourd'hui, vous allez apprendre, dans un premier temps, à identifier le nombre et le genre d'un groupe nominal et, dans un second temps, à accorder tous les éléments qui le composent (déterminant/nom/adjectif). »</p> <p>Présentation des résultats attendus « À la fin de cette séance, vous saurez identifier le genre et le nombre d'un groupe nominal (savoir s'il est masculin ou féminin d'une part, et singulier ou pluriel d'autre part) et vous saurez accorder correctement un groupe nominal en genre et en nombre. »</p>
Explicitation et pratique guidée environ 34 min	<p>➤ Rappel des connaissances préalables Dire : « Vous avez déjà appris à reconnaître un groupe nominal. C'est un groupe de mots composé d'un nom, noyau du groupe, d'un déterminant, et parfois, d'un adjectif qui donne une information complémentaire sur le nom. Donnez-moi des exemples de groupes nominaux. » L'enseignant(e) en écrit quelques-uns au tableau.</p>
Explicitation	<p>➤ Sous-compétence 1 : Identifier le genre et le nombre d'un groupe nominal.</p> <p>• Exemple 1 (explicité par l'enseignant(e)) L'enseignant(e) montre les étiquettes E1 et demande : « Comment faire pour connaître le genre et le nombre de ces groupes nominaux ? » Il (elle) trace un tableau à double entrée qui comprend 2 colonnes (masculin/féminin) et 2 lignes (singulier/pluriel). Il (elle) explique la stratégie ; les élèves écoutent.</p> <p>Présentation de la stratégie « Je sais que, dans un groupe nominal, tous les mots s'accordent avec le nom principal que l'on appelle "le nom noyau". Cela signifie que tous les mots du groupe nominal ont le même genre (masculin ou féminin) et le même nombre (singulier ou pluriel) que le nom noyau. Je dois donc commencer par chercher le nom noyau et identifier son genre et son nombre.</p> <p>→ Dans le GN <u>cet</u> arbre centenaire, le nom arbre est le nom noyau. C'est un nom masculin (je peux dire un arbre) et il est au singulier. Le groupe nominal <u>cet</u> arbre centenaire est donc masculin singulier. (Placer l'étiquette dans la case masculin/singulier du tableau.)</p> <p>→ Dans le GN <u>des</u> jardins fleuris, le nom jardins est le nom noyau. C'est un nom masculin (je peux dire un jardin) et il est au pluriel (je vois un s à la fin de jardins). Le groupe nominal <u>des</u> jardins fleuris est donc masculin pluriel. (Placer l'étiquette dans la case masculin/pluriel du tableau.)</p> <p>→ Dans le GN <u>une</u> longue promenade, le nom promenade est le nom noyau. C'est un nom féminin (une) et il est au singulier. Le groupe nominal <u>une</u> longue promenade est donc féminin singulier. (Placer l'étiquette dans la case féminin/singulier du tableau.)</p> <p>→ Dans le GN <u>des</u> fleurs magnifiques, le nom fleurs est le nom noyau. C'est un nom féminin (je peux dire une fleur) et il est au pluriel (je vois un s à la fin de fleurs). Le groupe nominal <u>des</u> fleurs magnifiques est donc féminin pluriel. » Placer l'étiquette dans la case féminin/pluriel.</p>

	<p>L'enseignant(e) conclut : « Pour trouver le nombre et le genre d'un groupe nominal, je dois d'abord repérer le nom noyau et chercher s'il est au masculin ou au féminin, puis s'il est au singulier ou au pluriel (en m'aidant des marques du féminin et du pluriel du nom et de son déterminant). » En fonction du temps qu'il reste, l'enseignant(e) peut faire classer les groupes nominaux cités par les élèves et écrits au tableau au début de la séance.</p> <p>• Exemple 2 (travaillé avec les élèves)</p> <p>L'enseignant(e) affiche les étiquettes E2 au tableau et demande : « Quel est le genre et le nombre de ces groupes nominaux ? » Les élèves cherchent la réponse et la justifient en reprenant la stratégie. L'enseignant(e) les guide, si nécessaire, par des questions. Les élèves classent les mots sur leur ardoise dans un tableau à double entrée comme celui tracé au tableau.</p>
Pratique guidée	<p>• Entraînons-nous •</p> <p>Faire oralement (ou sur l'ardoise) l'exercice 1 p. 122 du manuel de l'élève.</p>
Explication	<p>➤ Sous-compétence 2 : Accorder le groupe nominal en genre et en nombre.</p> <p>• Apprenons ensemble • A</p> <p>Après la lecture de la situation du manuel p. 122, l'enseignant(e) vérifie la compréhension de la situation par les élèves. Il (elle) explique la démarche ; les élèves écoutent.</p> <p>Présentation de la stratégie</p> <p>« Je cherche le nom noyau du groupe nominal, puis je le mets au féminin et au pluriel. → patineur est le nom noyau. Il devient patineuse au féminin, puis je dois ajouter un s pour le mettre au pluriel : patineuses. → J'accorde le déterminant un. Au féminin singulier, il devient une mais, au pluriel, il devient des. → J'accorde l'adjectif bon. Il devient bonne au féminin (je double le n et j'ajoute un e), puis je dois ajouter un s pour le mettre au pluriel : bonnes. Au féminin pluriel, je dois donc écrire : des bonnes patineuses. »</p> <p>• Apprenons ensemble • B</p> <p>L'enseignant(e) reprend les étapes de la démarche du « Apprenons ensemble A » (compréhension et stratégie) en guidant les élèves par des questions.</p>
Pratique guidée	<p>• Entraînons-nous •</p> <p>Faire oralement (ou sur l'ardoise) les exercices 2 à 5 p. 122 du manuel de l'élève.</p>

SÉANCE 2	50 min ou 35 min si la correction de l'exercice écrit et la dictée sont faites à un autre moment de la journée.
Matériel	Dictée de la page 123 du manuel de l'élève, écrite au tableau. (Le tableau est fermé.)
Exercice écrit 5 min	Correction des exercices faits la veille : exercices 10 et 11 p. 124 du manuel de l'élève.
Dictée 10 min	L'enseignant(e) dicte la phrase. Correction : l'enseignant(e) ouvre le tableau et chaque élève corrige.
Explication 5 min	Rappel des stratégies explicitées lors de la séance 1 Revoir les stratégies pour identifier le genre et le nombre d'un groupe nominal et pour effectuer les accords en genre et en nombre dans un groupe nominal.
Pratique autonome 25 min	<p>• Je travaille seul(e) •</p> <p>• D'abord, tous les élèves font, par écrit, les exercices suivants : Sous-compétence 1 : Exercice 6 p. 122 et exercice 7 p. 123 du manuel de l'élève. Sous-compétence 2 : Exercices 8 et 9 p. 123 du manuel de l'élève.</p> <p>• Différenciation : Repérer les élèves en difficulté dans ces exercices et les aider. On peut leur proposer de refaire, par écrit, les exercices 4 et 5 de « Entraînons-nous », p. 122 du manuel de l'élève. Les élèves qui n'ont pas de difficulté font, seuls, l'exercice 10, puis l'exercice 11 de « Je vais plus loin ». Les exercices sont corrigés pendant la séance.</p>
Objectivation 5 min	<p>◀ J'APPRENDS / J'AI COMPRIS</p> <p>– L'enseignant(e) demande : « Qu'avez-vous appris ? » – Lire et commenter les rubriques « J'apprends » et « J'ai compris », p. 123 du manuel de l'élève.</p>
Révision	L'exercice « Je révise », p. 123 du manuel, peut être proposé à un autre moment de la journée.

À faire dans les semaines qui suivent la leçon	
Évaluations	<p>• Évaluation formative : Pour la semaine suivante, mémoriser « J'apprends », relire « J'ai compris » et faire les exercices 12 et 13 de « J'évalue mes connaissances », p. 124 du manuel de l'élève.</p> <p>• Évaluation sommative (bilan périodique) : photofiche 44 p. 257 du guide pédagogique.</p>
Réactivation	Pendant les semaines et les mois suivant la leçon ; revoir le cours et faire un exercice de la photofiche 44 à chaque réactivation (voir la planification de réactivation des compétences dans le guide pédagogique p. 14). La photofiche d'entraînement pourra être donnée à tous les élèves, celle de remédiation aux élèves plus en difficulté.



• Je travaille seul(e) •

A **Souligne** le nom noyau et **donne** le genre et le nombre de ces groupes nominaux.

Exemple : une petite poule rousse
→ *féminin singulier*

- a. un vieux puits bouché
- b. des fausses et épaisses fourrures brunes
- c. les massifs montagneux français
- d. une baguette fraîche* et croustillante
- e. cet important examen médical

B **Associe** chaque nom à son déterminant et à son adjectif.

- | | | |
|--------|------------|--------------|
| a. une | 1. dessert | A. dernière |
| b. mon | 2. voisins | B. farfelue |
| c. la | 3. idée | C. préféré |
| d. des | 4. semaine | D. charmants |

C **Remplace** chaque nom en gras par le nom proposé. Attention aux accords !

- a. un **biscuit** sec – saucisse
- b. des **peurs** bleues – yeux
- c. un **travail** quotidien – habitude
- d. des **livres** passionnants – émission
- e. une gentille **fée** – sorciers
- f. des **voyages** merveilleux – aventure

D **Complète** les noms en gras avec le plus d'adjectifs possible pour décrire cette scène.

- a. Un **lapin** saute dans l'**herbe**.
- b. Une **fillette** cueille des **fleurs**.
- c. Une **rivière** coule entre des **rochers**.



**1^{ERS} CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK
OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES
PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : **FRANÇAIS**

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

CORRIGE

Le corrigé comporte 13 pages y compris la page de garde.

PREMIERE PARTIE (11 points)

PRODUCTION D'UNE REPONSE CONSTRuite ET REDIGEE

Remarques :

Il est attendu que le candidat propose une analyse du corpus ; il s'agit bien, rappelons-le, de confronter plusieurs textes en lien avec une « question ». Les correcteurs doivent porter leur attention sur la construction de l'analyse proposée avec bienveillance et exigence. Ce corrigé propose des pistes d'étude mais en aucun cas, ne saurait être absolu et définitif.

Une introduction avec une problématique est attendue, un développement étayé et une conclusion incluant une réponse à la question également.

C'est la capacité du candidat à structurer son propos, à reformuler et à s'appropriier la « question relative aux textes proposés » qui est observée.

Ce qui serait éliminatoire serait donc un contre-sens flagrant, une organisation anarchique ou encore un commentaire purement paraphrasique.

On accordera 11 points au candidat selon le barème suivant :

- Introduction (présentation des documents, formulation de la problématique, annonce du plan) :
2 points
- Développement :
 - o Mise en relation des documents : **2 points**
 - o Texte structuré, propos pertinents : **4 points**
 - o Articulation entre les parties : **1 point**
- Conclusion : **1,5 point**
- Présentation : **0,5 point**

5 points seront consacrés à la maîtrise de la langue, sur l'ensemble de la copie (Parties 1, 2 et 3) : orthographe, grammaire, conjugaison, syntaxe, etc.

Remarques concernant le corpus :

Le premier extrait, issu du roman *Claudine à l'École* de Colette prend la forme d'un récit d'adolescence qui serait inspiré de sa propre jeunesse. Ce texte, par la légèreté de son ton et de son contenu a fait scandale lors de sa parution, mais c'est aujourd'hui un classique du tournant du

siècle qui est d'ailleurs exploitable en classe de troisième dans le cadre de l'écriture de soi. Le passage reste largement exploitable par les candidats, qu'ils connaissent ou pas le contexte de l'oeuvre.

Le deuxième extrait provient du fameux essai philosophique de Simone de Beauvoir, le *Deuxième Sexe*, paru au milieu du XXe siècle. Bien que l'essai soit riche et complexe, le passage proposé ici est très abordable et peut également être proposé à des élèves de troisième, notamment dans le cadre d'un travail sur l'argumentation.

Le troisième extrait est emprunté à un roman pour la jeunesse, *Renversante*, de Florence Hinckel, paru en 2019, genre qui intéresse directement les futurs professeurs des écoles, que les candidats connaissent peut-être ou qu'ils gagneront à découvrir. Il ne présente pas de difficultés particulières dès lors qu'a été élucidé le procédé qui organise tout le récit, c'est-à-dire, l'inversion des stéréotypes de genre.

Le texte d'Ivan Jablonka, *Un garçon comme vous et moi*, paru l'an dernier, est peut-être plus délicat car la notion de réversibilité des genres propre à l'auteur n'apparaît pas dans l'extrait, bien que le candidat puisse en faire l'hypothèse par une fine analyse du titre et de la notion de virilité qui est en revanche bien développée dans le passage proposé. Pour un candidat qui passerait « à côté » de ce concept, divers autres éléments restent néanmoins exploitables pour nourrir une copie.

Proposition de correction :

La question de l'égalité des genres tient une place prédominante dans notre actualité. L'égalité entre les hommes et les femmes a été déclarée « grande cause nationale » du précédent quinquennat. L'égalité, cette fois, entre les filles et les garçons est quant à elle un principe fondamental inscrit dans le code de l'éducation. Aussi nous paraît-il intéressant d'observer comment cette question a pu être abordée dans la littérature à travers quatre textes. *Claudine à l'École* est un roman de Colette, paru en 1900 et parfois appelé « semi-autobiographique » qui retrace l'année scolaire des quinze ans de l'héroïne. Ce n'est pas un texte qui aborde directement la question de l'égalité, mais qui par son contexte nous éclaire sur cette question. Au contraire du *Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir, essai philosophique paru en 1949, qui s'appuie sur un grand nombre de données issues de tous les domaines des sciences humaines (sociologique, historique, médical, etc) du XXe siècle, travail sans précédent qui a révolutionné la vision de la condition féminine. *Renversante* est un roman pour la jeunesse de Florence Hinckel paru en 2019, dans lequel le lecteur peut suivre les réflexions d'une jeune fille prénommée Léa qui vit dans un monde « renversé » où les femmes représentent le sexe dominant. C'est un texte intéressant à exploiter en classe car, même pour un lecteur au fait des stéréotypes de genre, les procédés d'inversion en font mieux apparaître l'arbitraire et permettent de remettre en question les évidences. Dans *Un Garçon comme Vous et Moi* paru en 2021, Ivan Jablonka mène une véritable enquête sur son enfance afin de comprendre quels événements ont forgé son identité de genre. Il faudra évidemment situer ces quatre extraits dans leurs contextes respectifs. Mais malgré les différentes époques, nous pourrions observer quelques points de convergence car ces quatre textes mettent en évidence les mêmes facteurs d'inégalité entre les filles et les garçons, le rôle de la famille et de l'école dans ces inégalités ainsi que leurs conséquences sur l'avenir des jeunes gens.

L'une des premières dimensions où s'opèrent les inégalités entre les filles et les garçons est dans la relation au corps. C'est particulièrement clair dans l'extrait de *Claudine à l'école*, où la jeune narratrice subit les mains baladeuses du délégué cantonal M. Dutertre, venu visiter sa classe. Alors que dans l'ensemble les jeunes filles semblent sincèrement penser que cet homme se soucie de leur scolarité (« nous nous sommes penchées sur nos cahiers, avec un air appliqué, absorbé, comme si nous oubliions sa présence », L.5-6), celui-ci semble néanmoins intéressé par un tout autre sujet. Il demande à voir le cahier de Claudine mais, remarque-t-elle : « pour lire plus commodément, il appuie une main sur mon épaule et roule une boucle de mes cheveux » (L.26-27). Il n'y a aucun rapport de nécessité entre l'expression du but « pour lire plus commodément » et les deux autres propositions. Ce procédé dénonce avec malice le faux prétexte derrière lequel se cache Dutertre : visiter la classe sert en vérité à courtiser les jeunes filles. Claudine n'est pas dupe, comme le montre l'insistance ironique sur l'adverbe : « Dutertre [...] me caresse les épaules

d'un air distrait. Il ne pense pas du tout à ce qu'il fait évidemment, *é-vi-dem-ment* », L.32-33). Plus ouvertement, M. Dutertre ramène Claudine à la question du paraître. De par son impertinence, son sens de la répartie, ses velléités de liberté, elle ne peut pas « paraître » c'est-à-dire, briller d'une façon toute superficielle, comme il le lui indique sans ambages : « si tu n'avais pas l'air si toqué, tu paraîtrais davantage » (L.36). Dans notre extrait du *Deuxième sexe*, le rapport au corps est évoqué dès les premières lignes. Le premier constat sur lequel s'appuie la réflexion de Simone de Beauvoir est le suivant : « (...) à partir de la puberté, la jeune fille dans les domaines intellectuels et artistiques perd du terrain » (L.1-2). La puberté étant l'étape dans la vie d'un être humain où s'acquièrent les fonctions de reproduction - et c'est seulement chez la jeune fille que cette étape devient un frein pour la scolarité - on peut y voir une volonté de ramener sans cesse la jeune fille à sa dimension physique et biologique. Tout se passe comme si, chez la jeune fille, le corps primait sur l'intellect. On voit cependant que l'auteure n'apporte aucune explication d'ordre biologique à cette perte de terrain pour les jeunes filles : « Il y a beaucoup de raisons. Une des plus fréquentes, c'est que l'adolescente ne rencontre pas autour d'elle les encouragements qu'on accorde à ses frères » (L.2-4). Nous reviendrons sur les facteurs des inégalités de traitement auxquelles sont confrontées les jeunes filles d'après Simone de Beauvoir, mais pour l'heure, notons qu'il n'y a pas de nécessité d'ordre biologique, seulement le constat d'une coïncidence temporelle et, somme toute, arbitraire, entre la puberté et l'évolution de ces inégalités. Les extraits de Colette et de Beauvoir doivent être replacés dans leurs contextes, c'est-à-dire la première moitié du XXe siècle. Nous ne pouvons dire avec certitude que ce qui est décrit dans le texte de Colette ne se produit plus aujourd'hui, néanmoins, alors que dans le récit de Colette, les deux autres adultes présentes n'interviennent en rien pour corriger l'attitude du délégué cantonal, le comportement de cet homme avec une collégienne de quinze ans serait aujourd'hui considéré comme inacceptable et répréhensible. Les choses se passent différemment chez Ivan Jablonka. La façon dont la rigueur de l'école française développe son propre rapport au travail a quelque chose de quasi biologique : « l'école a fait de moi un homme » ; « elle a façonné le mur porteur de ma masculinité » (L.15-16). Cela pose deux questions : quel est le rapport entre rigueur et virilité ? Et qu'entend-il par « virilité » ? Tout se passe comme si l'élève s'appropriait cette dureté du professeur qui devient chez lui « dureté de soi, exigence envers soi-même » (L.18). C'est une progressive transformation : il faut d'abord « l'[en]caisser », puis « l'accepter » pour enfin « la faire [sienne] ». La comparaison « comme une hormone » (L.18-19) montre que l'auteur lie étroitement le développement hormonal qui fait du garçon un homme sur le plan physique et sur le plan psychique. Mais à aucun moment, l'auteur n'exclut que ces qualités dites viriles que sont la volonté, l'exigence, la rigueur, soient réservées aux garçons. C'est qu'il existe chez Jablonka une « réversibilité des genres », présente dès le titre : « Un garçon comme vous et moi », car bien entendu, l'auteur n'entend pas exclure les lectrices par ce titre, mais bien leur indiquer qu'elles sont elles aussi des « garçons », c'est-à-dire des personnes ayant été forgées par la dureté de l'école française. Par ailleurs, comme il l'indique dans le dernier paragraphe, puisque « les enseignants sont majoritairement des enseignantes », ce sont les femmes qui sont les garantes de cette « force virile » qu'elles éveillent chez leurs élèves : « c'est auprès de ces femmes (...) que j'ai puisé ma force » (L.36-38).

La famille est le premier lieu où se jouent les inégalités entre les sexes. Dans *Claudine à l'école*, le père est absent et si Claudine l'évoque pour justifier qu'elle se présente au brevet (« pour faire plaisir à papa »), la réaction de M. Dutertre est éloquente : « à ton père ? Qu'est-ce que ça lui fiche ! » (L.38-39). Si l'on connaît le roman, on sait que le père de Claudine est peu impliqué dans son éducation. Si l'on ne connaît pas le texte, il est néanmoins aisé de déduire que l'avenir scolaire et professionnel de la jeune fille n'est pas une préoccupation. Avec le *Deuxième Sexe*, les inégalités de traitement entre les filles et les garçons va plus loin : tout est fait pour que la jeune fille ne puisse pas mener à bien sa vie scolaire puis professionnelle. La famille va mettre sur son chemin un certain nombre d'obstacles qui prennent la forme de charges qui s'accumulent comme le montre l'énumération des lignes 11 à 13 (la journée de travail, la commission, les travaux ménagers, les soins de la garde-robe, sans compter que c'est un âge où l'on est préoccupée par des « pensées intimes »). Cette surcharge de travail a donc des conséquences sur le plan scolaire, ou sur les acquisitions intellectuelles et artistiques, mais également sur la vie de la jeune fille, à plusieurs égards : la fatigue (« un effort assez considérable » ; « recrue d'une fatigue colossale » ; « la tête comme farcie ») ; l'humeur (« elle se sent malheureuse ») ; et cela

peut aller jusqu'à des conséquences graves sur la santé (« mal de Pott », « méningite »). C'est un véritable surmenage. Dans ce texte, on voit également que la mère joue un rôle important dans les injustices vécues par la jeune fille. C'est elle qui « envoie faire une commission » (L.11) après une longue journée de travail, qui noie sa fille de « travaux ménagers » et de « corvées mondaines » (L.16-17)... Elle est « sourdement hostile à l'affranchissement de sa fille » (L.19-20) : c'est comme un travail caché, une manipulation sournoise. Et en effet, il ne s'agit pas seulement de dire clairement à la jeune fille de rester à la maison, mais en plus de mettre en place toute une série d'obstacles pour l'empêcher de s'affranchir, de découvrir et d'exploiter son potentiel, enfin, de s'individualiser. Cela ne signifie pas, bien entendu, que toutes les mères sont de perverses manipulatrices, cela prêterait plutôt à sourire. La mère n'agit pas forcément de manière consciente, mais « plus ou moins délibérément » (L.20), comme si elle était conditionnée. Dans le monde inversé de *Renversante*, le père, conscient des stéréotypes qui font obstacle à l'épanouissement de son fils, essaie d'amener ses enfants à les remettre en question. Mais pour Jablonka, fils d'une enseignante, l'école reste « maternelle » bien après la grande section. Il se sent lié à ses enseignantes par un « amour filial », sentiment qui a probablement contribué à sa réussite scolaire.

En dehors de la famille, les inégalités se jouent également à l'école. Dans chacun de nos quatre textes, la scolarité de jeunes filles ou d'un jeune garçon est abordée. Intéressons-nous à présent à cette dimension, en commençant par observer comment est apprécié le travail de l'élève, puis nous verrons comment est apprécié son comportement. Dans l'extrait de *Claudine à l'école*, on apprend que la jeune fille est « la première en composition française » (L.8). Si l'enseignante Mademoiselle Sergent reconnaît que Claudine est « douée » c'est aussitôt pour relativiser ce don par un défaut : « elle ne se fatigue pas » (L.19). Ainsi, tout mérite est retiré à l'élève pour la qualité de ses écrits. Il est intéressant de s'attarder sur l'expression « ce n'est pas sa faute » (L.19) qui n'est pas anodine. En quoi être première en composition française pourrait-il être une « faute » ? Plusieurs hypothèses sont possibles : l'enseignante suggère malicieusement que Claudine ne souhaite pas être première, qu'elle ne le fait pas exprès ; mais le mot « faute » reste connoté religieusement, aussi serait-on tenté de lire également qu'une jeune fille n'est pas censée être douée pour l'écriture et que c'est en soi quelque chose de subversif. Dans le *Deuxième Sexe*, nous l'avons dit, Simone de Beauvoir dénonce le manque d'encouragements dont peut souffrir une jeune fille. Dans l'extrait de *Renversante*, l'idée qu'il n'est pas fait pour les mathématiques serait venue à Tom des appréciations des « professeuses » : à copie égale, la jeune fille, Léa, est dite « douée », là où Tom est décrit comme « sage et appliqué ». Les enfants ont compris implicitement que le professeur pouvait voir le travail de Léa comme plus brillant, lié à un don, alors que pour son frère, il ne pouvait s'expliquer que par un dur labeur. La réussite en mathématiques serait inée pour l'une, acquise pour l'autre, en fonction de son genre. L'importance du rôle des enseignants dans les stéréotypes de genre est ainsi mise en évidence. Chez la jeune narratrice Léa, le stéréotype l'emporte sur le raisonnement : « Ma copie était donc certainement plus brillante comparée à la sienne, malgré la note semblable. » On voit que, malgré un fait irréfutable (« note semblable »), la jeune fille tire une conclusion illogique (« ma copie était donc certainement plus brillante »). Dès le début de l'extrait elle affirme avoir « toujours » été meilleure en mathématiques que son frère jumeau. Il est intéressant de relever le traitement des compléments circonstanciels dans les trois premières phrases du texte : la radicalité de « toujours » est bien vite relativisée par « enfin », « depuis cette année » et « depuis septembre ». Ainsi les choses n'ont pas toujours été ainsi, Tom perdant du terrain uniquement depuis qu'« il a décidé qu'il préférerait nettement le français », qu'« il a cessé de faire des efforts ». Le garçon aurait fait un choix : le français plutôt que les mathématiques. Florence Hinckel fait ici allusion à une idée reçue selon laquelle les élèves seraient plutôt « des littéraires » ou « des scientifiques », et généralement, cette idée reçue se mêle au stéréotype de genre : les filles seraient plutôt littéraires, les garçons, plutôt scientifiques. C'est une idée délétère car cela entraîne dans l'esprit des enfants que, s'ils rencontrent des difficultés dans une discipline, c'est qu'ils ne sont pas « faits » pour celle-ci, en partie sans doute, en raison de leur sexe, entraînant également le sentiment que tout effort est vain, et un découragement. Dans ce monde « renversé », c'est ce qui arrive à Tom. Au cours de son enquête sur son enfance, Ivan Jablonka, examine ses cahiers d'écolier et il va être « frappé » par les annotations de ses enseignants. Il en donne quelques exemples dans le premier paragraphe de l'extrait, mettant en évidence la dureté de ces remarques : « très sale » ; « possèdes-tu une règle ? »... Cela frappe également le lecteur adulte qui s'interroge alors sur

l'impact de ces annotations sur de très jeunes écoliers... Pourtant, dans le paragraphe qui suit, l'auteur va immédiatement mettre en lumière la « contrepartie » positive de cette pédagogie : la transmission d'une rigueur. Dans ce texte, on voit le bénéfice qu'un jeune garçon peut retirer de l'exigence de ses professeurs, comment elle nourrit son rapport au travail et forge son caractère d'écolier, futur étudiant et intellectuel. Bien que l'auteur estime que le processus puisse être le même pour les filles, il ne donne que l'exemple de son cas particulier, qui demeure celui d'un garçon.

On relève également une différence de traitement entre les filles et les garçons concernant l'appréciation de leurs comportements. L'impertinence de Claudine apparaît sous la plume de Colette comme une chose positive car l'autrice l'emploie comme un outil de connivence avec le lecteur. Ainsi, nous lecteurs, sommes les seuls à savoir ce que Claudine pense réellement de ses sujets de composition française, expliquant ainsi son apparente paresse : « des sujets stupides et abominables » (L.9) ; « ce qu'il faut que je me retienne pour ne pas écrire des blagues et des conseils subversifs, on n'en saura jamais rien ! » (L.13-14). L'impertinence de l'héroïne est encore à l'oeuvre dans ses réponses à M. Dutertre, lorsque celui-ci lui demande de confirmer son penchant pour l'oisiveté : « Dame, c'est mon seul plaisir sur la terre » (L.21) ; ou encore, quand avec condescendance, il lui demande si elle lit « tout ce qu'elle trouve », lui niant ainsi le sens du goût ou de l'esprit critique : « Non, monsieur, pas les livres qui m'ennuient » (L.22-24). L'autrice laisse voir que son héroïne a un certain sens de la répartie. Les traits de caractère de Claudine qui apparaissent dans cet extrait, vivacité, esprit, répartie, désir de liberté, ne sont pas jugés positivement par les adultes. Ainsi M. Dutertre lui reproche d'avoir l'air « toqué » avant de l'appeler « jeune fille exubérante ». En serait-il de même chez un garçon ? Jablonka indique avoir été un élève « sage à peu près, espiègle » (il raconte dans un autre chapitre la façon dont il pouvait provoquer certains professeurs) ce qui ne l'empêchait pas d'être considéré comme un « élève idéal ».

C'est enfin entre élèves que se jouent des situations conditionnées par le genre. Ainsi, bien que Claudine n'exprime aucunement le souhait de recevoir l'attention de M. Dutertre, elle s'attend à des repréailles d'une autre jeune fille de la classe. La rivalité féminine participe de la pression sociale exercée sur les jeunes filles.

Les inégalités de genre ont des conséquences sur la liberté des jeunes filles, ou du jeune homme dans une société inversée. Dans *Claudine à l'école*, le caractère de Claudine se fait jour à travers une revendication de liberté. Lorsque M. Dutertre lui demande pourquoi elle ne souhaite pas entrer à l'Ecole Normale, elle lui répond que c'est « parce qu'on [y] est enfermé ». Lorsqu'elle revendique sa liberté, la réaction du délégué cantonal est immédiatement de lui opposer la prison qui l'attend, à savoir, le mariage, et de faire planer sur elle la menace d'être considérée comme une mégère : « Oh ! Oh ! Tu tiens tant à ta liberté ? ton mari ne fera pas ce qu'il voudra, diable ! ». Dans le *Deuxième Sexe*, Beauvoir évoque les différents moyens mis en oeuvre pour réduire la liberté de la jeune fille : exiger qu'elle reste à la maison, surveiller ses sorties, décourager un certain nombre d'activités en les réservant aux jeunes hommes (voyages à pied, à bicyclette, billard, etc). Dans *Renversante*, la jeune Léa développe un certain nombre de stéréotypes de genre qui prennent la forme de vérités générales : « c'est comme ça » (avec une touche de fatalisme), « en général », et l'emploi de l'article défini « les filles », « les garçons » (L.10-11). Ainsi, dans ce monde à l'envers, les garçons ont des activités d'intérieur : « Eux préfèrent passer des heures à écrire dans leur journal intime et à lire des histoires à l'eau de bleuet » ; les filles ont des activités d'extérieur : « elles ont trop besoin de bouger ! » (L.11-12).

Les inégalités de genre ont également des conséquences sur la capacité d'ambition et l'évolution professionnelle des jeunes gens. Ainsi, dans *Claudine à l'école*, ce sont d'abord les adultes qui se montrent peu ambitieux pour les jeunes filles. D'abord, si l'on connaît le roman, on sait que Dutertre vient initialement interrompre un cours de couture, comme il en existait à cette époque, l'école formant la jeune fille à devenir une bonne ménagère. Mais dans notre extrait, on voit que, pour Dutertre, le chemin de Claudine semble tout tracé : le brevet puis l'Ecole Normale. Une jeune fille intelligente et qui a de bons résultats scolaires doit devenir enseignante. Notons ici que, dans trois de nos textes, le métier d'enseignant est particulièrement « genré », et considéré comme peu ambitieux par la société, ce qui implique un double mépris, pour le genre féminin et pour ce métier. La question de M. Dutertre posée sous la forme négative, « tu n'entreras pas à l'école normale ? » (L.42) indique qu'il s'agit pour lui d'une évidence, qu'il serait incongru qu'il en

soit autrement. Aucune autre ambition n'est possible. La réponse vive de Claudine (« Non, par exemple ! » L.43-44) est jugée en termes dévalorisants et décrédibilisants : c'est l'« emballement » d'une jeune fille « exubérante » (L.45). Notons que Dutertre n'évoque aucunement l'intérêt de ce métier, il l'impose à Claudine comme une évidence. À travers ce personnage du délégué cantonal, c'est une société étriquée qui est donnée à voir. Dans le monde à l'envers de *Renversante*, Léa étant une bonne élève, elle est naturellement ambitieuse et fait la liste des métiers qui l'intéressent pour l'avenir : chirurgienne, huissière, juge, architecte, développeuse informatique (L.25), là où son frère voudrait être « professeur des écoles à mi-temps » pour avoir le temps de s'occuper des enfants (L.29). Le père remarque avec perspicacité qu'il s'agit moins, dans cette société, de « genrer » les disciplines scolaires que de réserver au sexe dominant les lieux où résident « l'honneur », « l'argent », « le pouvoir » (L.22). Ainsi la plupart des métiers littéraires sont peu attractifs et donc très accessibles, sauf s'il s'agit d'entrer dans la sphère, par exemple, des grands écrivains, qui devient alors moins accessible pour le sexe dominé. Dans notre extrait du *Deuxième Sexe*, Simone de Beauvoir évoque ce que l'on pourrait aujourd'hui appeler une croyance limitante, et qu'elle appelle une « conviction débilite » (L.28). Elle consiste à penser qu'il existe une inégalité fondamentale entre les sexes. Comme l'exprime simplement et naïvement la citation de jeunes filles de quinze ans : « les garçons sont mieux », la jeune fille serait donc forcément inférieure. La conséquence de cette croyance est que toute velléité d'ambition pour la jeune fille est comme tuée dans l'oeuf : il ne faut pas réussir aussi bien qu'un homme (« les triomphes éclatants sont réservés aux hommes » L.25-26). Jablonka, lui, crée un néologisme, le mot composé « maîtresse-maman » (qui marche aussi dans l'autre sens « maman-maîtresse »), qui montre à quel point la femme est attachée à l'éducation des enfants dans toutes ses dimensions : l'école est dite « maternelle », les enseignants sont des enseignantes, les élèves côtoient parfois les enfants de leur enseignantes en classe... Mais comme nous l'avons dit auparavant, pour le petit Ivan, cette organisation est bénéfique et éveille chez lui un refus de la facilité qui est la base de toute ambition.

Ces extraits nous ont permis d'observer les différentes dimensions de la vie des jeunes personnes qui sont affectées par les inégalités de genre : d'abord physique, la jeune fille étant sans cesse ramenée à sa dimension biologique, elle peut aussi subir plus fréquemment des abus ; psychologique et social, car le présupposé selon lequel l'intellect est le domaine réservé du sexe dominant affecte négativement l'appréciation de la jeune fille de sa propre valeur, la freine dans ses ambitions et ses velléités de liberté. La famille et l'école jouent un rôle prépondérant dans la pérennisation des stéréotypes de genre et cela peut s'exprimer de manière très subtile, comme le choix du vocabulaire lorsqu'un professeur évalue un élève. Il est intéressant de mettre en perspective ces textes qui s'échelonnent de 1900 à nos jours. *Claudine à l'Ecole* n'affiche aucune revendication féministe mais les inégalités apparaissent de tout de même. Un demi-siècle plus tard, *Le Deuxième Sexe* fait état avec une grande rigueur des inégalités que subissent les jeunes filles. Aujourd'hui, elles peuvent sembler effarantes. Dans nos textes plus récents, la société a évolué, les inégalités se font plus subtiles, mais les mêmes problématiques demeurent. Le texte de Jablonka se démarque par son originalité. Les mots de « virilité », « garçon » sont désinvestis de la notion de genre. C'est une théorie, et peut-être un idéal vers lequel tendre, où la virilité ne serait plus une qualité propre à un genre particulier mais reconnaissable en chacun. Cela pourrait être une piste pour un traitement plus égal des filles et des garçons. Cependant, le récit de Jablonka comporte une limite : c'est le récit d'enfance d'un petit garçon et il n'est pas certain que les conditions qui ont permis sa réussite soient celles qui permettent également aux jeunes filles de réussir.

DEUXIEME PARTIE (11 points)

CONNAISSANCE DE LA LANGUE

REMARQUES :

1. Relevez et classez les phrases interrogatives dans l'extrait ci-dessous : → 1,5 point

Dutertre en est venu là où il souhaitait en venir, et je lève la tête, pendant que Mademoiselle Sergent lui répond :

- Claudine ? oh, si ! Mais ce n'est pas sa faute, elle est douée pour cela et ne se fatigue pas.

Il est assis sur la table, une jambe pendante, et me tutoie pour ne pas perdre l'habitude :

- Alors, tu es paresseuse ?

- Dame, c'est mon seul plaisir sur la terre.

- Tu n'es pas sérieuse ! Tu aimes mieux lire, hein ? Qu'est-ce que tu lis ? Tout ce que tu trouves ?

Toute la bibliothèque de ton père ?

- Non, Monsieur, pas les livres qui m'ennuient.

- Tu te fais une jolie instruction, je parie ! Donne-moi ton cahier.

→ 0,25 point par bonne réponse, 6 phrases interrogatives à identifier et classer.

Proposition de relevé et de classement des phrases interrogatives :

I. Interrogations totales :

- Claudine ?

- Alors, tu es paresseuse ?

- Tout ce que tu trouves ?

- Toute la bibliothèque de ton père ?

II. Interrogation partielle : Qu'est-ce que tu lis ?

III. Cas particulier, la question rhétorique : Tu aimes mieux lire, hein ?

2. Identifiez le référent du pronom personnel « on » et justifiez cet emploi : → 0,5 point

Enfin M. Dutertre hausse la voix, et nous l'entendons demander : « On travaille bien, ici ? on se porte bien ? »

- On se porte fort bien, répond Mademoiselle Sergent, mais on travaille assez peu. Ces grandes filles sont d'une paresse !

Aussitôt que nous avons vu le beau docteur se tourner vers nous, nous nous sommes penchées sur nos cahiers, avec un air appliqué, absorbé, comme si nous oubliions sa présence.

- Ah ! Ah ! fait-il en s'approchant de nos bancs, on ne travaille pas beaucoup ? Quelles idées a-t-on en tête ? Est-ce que Mademoiselle Claudine ne serait plus la première en composition française ?

Proposition d'analyse de la valeur du pronom personnel « on » dans l'extrait : identifier (0,25 point) et justifier (0,25 point)

Le pronom personnel indéfini « on » subit un emploi particulier car il est employé, dans le dialogue entre Mademoiselle Sergent et M. Dutertre, en lieu et place de « elles » pour désigner l'ensemble des élèves de la classe :

« on travaille bien ici ? On se porte bien ? » ; « on se porte fort bien ». Cet emploi implique que l'on parle des jeunes filles en leur présence comme si elles n'étaient pas là...

Par la suite, M. Dutertre continue d'employer ce pronom indéfini mais en s'adressant plutôt aux jeunes filles : « Ah ! ah ! Fait en s'approchant de nos bancs, on ne travaille pas beaucoup ? quelles idées a-t-on en tête ? » (L.7-8).

Dans le même temps, « on » étant indéfini, l'émetteur semble faire mine de ne désigner personne en particulier, pourtant le référent n'est pas inconnu et bien présent.

Comme l'indique *La Grammaire Méthodique du Français*, substitué à la troisième personne du pluriel, on « marque une distance, parfois ironique, avec le référent » (page 197). Ici, il y a une sorte de malice qui implique que les jeunes filles vont être prises en faute.

3. Proposez une analyse des propositions subordonnées relatives dans le passage suivant (texte 2) : → 2,25 pts

Les travaux ménagers ou les corvées mondaines que la mère n'hésite pas à imposer à l'étudiante, à l'apprentie, achèvent de la surmener. J'ai vu pendant la guerre des élèves que je préparais à Sèvres accablées par les tâches familiales qui se surajoutaient à leur travail scolaire : l'une a fait un mal de Pott, une autre une méningite.

→ **0,25 pt par relative correctement identifiée, 0,25 pt par antécédent correctement identifié, 0,25 pt par fonction de la relative correctement identifiée**

Proposition d'analyse des subordonnées relatives :

- [que la mère n'hésite pas à imposer à l'étudiante, à l'apprentie] : complément des antécédents « travaux » et « corvées », COD du verbe « imposer »
- [que je préparais à Sèvres] : complément de l'antécédent « élèves », COD du verbe « préparer »
- [qui se surajoutaient à leur travail scolaire] : complément de l'antécédent « tâches », sujet du verbe « se surajouter ».

4. « la professeuse me disait » (texte 3)

a. Expliquez la formation du mot « professeuse » ;

b. comparez-la avec celles de « chirurgienne », « juge », « huissière », « architecte » et « développeuse ». → 1,75 pt

→ **0,25 pt par bonne réponse, 7 éléments de réponse attendus**

a) Formation mot « professeuse ».

Ce mot est formé du radical « profess- » (0,25) qu'on retrouve dans le verbe « professer » et dans le nom masculin « professeur » ; ainsi que du suffixe « -euse » formant le substantif féminin (0,25). Il désigne ainsi le nom de métier d'une femme faisant profession d'enseigner.

b) Comparaison avec « chirurgienne », « juge », « huissière », « architecte » et « développeuse ».

Parmi les cinq autres noms féminins cités, nous pouvons relever que l'un est formé de façon identique à « professeuse » (« développeuse ») (0,25), deux sont formés de deux autres suffixes « -enne » pour « chirurgienne » (0,25), « -ière » pour « huissière » (0,25), et deux sont épécènes, identiques au masculin et au féminin (« juge », « architecte ») (0,25X2). Les suffixes « -enne » et « -ière » sont les formes féminines des suffixes masculins « -en » et « -ier ».

5. Dans l'extrait suivant (texte 4) :

[...] Si je dis que l'école a fait de moi un homme, ce n'est par hâblerie, c'est parce qu'elle a maçonné le mur porteur de ma masculinité.

La dureté de l'école française, je l'ai encaissée et j'ai fini par l'accepter, la faire mienne, pour la transformer en dureté de soi, exigence envers soi-même, capacité de travail, volonté que je libérais comme une hormone, une substance qui me transformait en animal à la fois résistant et vélocé, croisement du percheron et du pur-sang que j'avais admirés en classe de nature au château de Bellevue. [...]

Relevez et analysez au moins deux figures de style ; dites ce qu'elles nous apprennent de la pensée de l'auteur. → 5 pts

**→ 2 pts pour chaque figure de style pertinemment analysée (limite de 4 points) ;
1 pt pour la mise en relation entre l'analyse d'une figure de style et l'interprétation de la pensée de l'auteur.**

Proposition de relevé et d'analyse des figures de style et de mise en relation de l'analyse des figures de style avec l'interprétation de la pensée de l'auteur :

- **métaphore** : « elle a maçonné le mur porteur de ma masculinité »
comparé : école – comparant : maçon – point commun : fabrication d'un mur porteur, au sens propre pour le maçon, au sens figuré pour l'école
L'école a forgé chez le jeune Ivan une masculinité solide.

- **métaphore** : « la dureté de l'école française, je l'ai encaissée »
comparé : la dureté de l'école française » - comparant : un coup – point commun : il faut l'encaisser, le recevoir et le supporter.
Le comparant est implicite, c'est le verbe « encaisser » qui permet de le deviner. Il met en évidence la violence que peut représenter la dureté de l'école. L'élève est comme un boxeur ou quelqu'un qui, pris dans une lutte, reconnaît le coup qu'il faut encaisser.

- **comparaison** : « volonté que je libérais comme une hormone »
outil de comparaison : « comme » - comparé : la volonté – comparant : une hormone – point commun : stimulant
La volonté est une sorte de stimulant qui permet de produire l'effort de travail, comme l'hormone qui permet d'agir (exemple : adrénaline) ou de se développer (exemple : testostérone).

- **comparaison** : « une substance qui me transformait en animal à la fois résistant et véloce, croisement du percheron et du pur-sang que j'avais admirés en classe de nature au château de Bellevue »
outil de comparaison : verbe « transformer » - comparé : l'auteur (« me ») - comparant : « animal »
- points communs : résistant et véloce
La volonté de l'élève le rend robuste et vif.

NB. La comparaison est développée : le comparant est développé et décrit comme « un croisement du percheron et du pur-sang », un mélange de la robustesse du cheval de trait français et de la vélocité du cheval de course. Ces éléments apportent plus de force à la comparaison.

Ces quatre figures de style font apparaître le lien dans la pensée de l'auteur entre la pédagogie dans les écoles françaises et les valeurs considérées comme viriles.

TROISIEME PARTIE (13 points)

ANALYSE DE SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

1. D'après les documents du dossier, indiquez les éléments du programme du cycle 2 sur lesquels cette séquence est construite. (2 points)

COMPETENCE DU SOCLE TRAVAILLEE EN FRANÇAIS : MAITRISER L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE DE BASE

Attendu en lien avec cette compétence travaillée : (1 point)

2. Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).

Connaissances et compétences associées à cette compétence travaillée : (1 point)

CC1. **Comprendre le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase, la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/ nom/ adjectif (singulier/pluriel et masculin/féminin).**

CC2. **Utiliser** : ➤ des marques d'accord pour les noms et les adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ➤ d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...) ➤ des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice...) et les adjectifs (joyeux/joyeuse...).

2. En vous appuyant sur le document n°1, relevez les éléments de la séquence (document n°2) qui démontrent que la démarche choisie ici est explicite. (3 points)

On attend du candidat qu'il fasse apparaître les trois étapes récurrentes de la démarche explicite :

- étape de modelage,
- pratique guidée,
- pratique autonome.

Chaque étape est illustrée d'éléments empruntés dans la séquence proposée (voir les éléments surlignés dans le tableau ci-dessous) :

- présentation de l'objectif/ annonce de l'intention,
- présentation des résultats attendus / partage des critères de réussite,
- explicitation de la stratégie,
- bilan connaissances / bilan stratégies.

1 point par étape : 0,5 pour le nom de l'étape et 0,5 pour des éléments qui l'illustrent.

SÉANCE 1	55 min ou 35 min si l'exercice écrit et la préparation de la dictée sont faits à un autre moment de la journée.
Exercice écrit 10 min	Exercices de « J'évalue mes connaissances » à faire pour l'évaluation formative d'une notion déjà étudiée : « Je sais écrire le singulier et le pluriel des adjectifs », exercices 10 et 11 p. 124 du manuel de l'élève.
Dictée 10 min	Lecture de la dictée écrite au tableau. Vérification de sa compréhension. Repérage et étude des difficultés orthographiques (graphies des sons, homophones et accords). L'enseignant(e) entoure les difficultés dans la dictée écrite au tableau : Dans un joyeux vacarme, les jeunes patineurs rangent leurs affaires personnelles dans le grand vestiaire .
Mise en projet d'apprentissage environ 1 min	<p>Présentation de l'objectif d'apprentissage « Aujourd'hui, vous allez apprendre, dans un premier temps, à identifier le nombre et le genre d'un groupe nominal et, dans un second temps, à accorder tous les éléments qui le composent (déterminant/nom/adjectif). »</p> <p>Présentation des résultats attendus « À la fin de cette séance, vous saurez identifier le genre et le nombre d'un groupe nominal (savoir s'il est masculin ou féminin d'une part, et singulier ou pluriel d'autre part) et vous saurez accorder correctement un groupe nominal en genre et en nombre. »</p>
<p>Explicitation et pratique guidée environ 34 min</p> <p>Explicitation</p>	<p>➤ Rappel des connaissances préalables Dire : « Vous avez déjà appris à reconnaître un groupe nominal. C'est un groupe de mots composé d'un nom, noyau du groupe, d'un déterminant, et parfois, d'un adjectif qui donne une information complémentaire sur le nom. Donnez-moi des exemples de groupes nominaux. » L'enseignant(e) en écrit quelques-uns au tableau.</p> <p>➤ Sous-compétence 1 : Identifier le genre et le nombre d'un groupe nominal.</p> <p>• Exemple 1 (explicité par l'enseignant(e)) L'enseignant(e) montre les étiquettes E1 et demande : « Comment faire pour connaître le genre et le nombre de ces groupes nominaux ? » Il (elle) trace un tableau à double entrée qui comprend 2 colonnes (masculin/féminin) et 2 lignes (singulier/pluriel). Il (elle) explique la stratégie ; les élèves écoutent.</p> <p>Présentation de la stratégie « Je sais que, dans un groupe nominal, tous les mots s'accordent avec le nom principal que l'on appelle "le nom noyau". Cela signifie que tous les mots du groupe nominal ont le même genre (masculin ou féminin) et le même nombre (singulier ou pluriel) que le nom noyau. Je dois donc commencer par chercher le nom noyau et identifier son genre et son nombre. → Dans le GN [cet arbre centenaire], le nom arbre est le nom noyau. C'est un nom masculin (je peux dire un arbre) et il est au singulier. Le groupe nominal [cet arbre centenaire] est donc masculin singulier. (Placer l'étiquette dans la case masculin/singulier du tableau.) → Dans le GN [des jardins fleuris], le nom jardins est le nom noyau. C'est un nom masculin (je peux dire un jardin) et il est au pluriel (je vois un s à la fin de jardins). Le groupe nominal [des jardins fleuris] est donc masculin pluriel. (Placer l'étiquette dans la case masculin/pluriel du tableau.) → Dans le GN [une longue promenade], le nom promenade est le nom noyau. C'est un nom féminin (une) et il est au singulier. Le groupe nominal [une longue promenade] est donc féminin singulier. (Placer l'étiquette dans la case féminin/singulier du tableau.) → Dans le GN [des fleurs magnifiques], le nom fleurs est le nom noyau. C'est un nom féminin (je peux dire une fleur) et il est au pluriel (je vois un s à la fin de fleurs). Le groupe nominal [des fleurs magnifiques] est donc féminin pluriel. » Placer l'étiquette dans la case féminin/pluriel.</p>

	<p>L'enseignant(e) conclut : « Pour trouver le nombre et le genre d'un groupe nominal, je dois d'abord repérer le nom noyau et chercher s'il est au masculin ou au féminin, puis s'il est au singulier ou au pluriel (en m'aidant des marques du féminin et du pluriel du nom et de son déterminant). » En fonction du temps qu'il reste, l'enseignant(e) peut faire classer les groupes nominaux cités par les élèves et écrits au tableau au début de la séance.</p> <p>• Exemple 2 (travaillé avec les élèves)</p> <p>L'enseignant(e) affiche les étiquettes E2 au tableau et demande : « Quel est le genre et le nombre de ces groupes nominaux ? » Les élèves cherchent la réponse et la justifient en reprenant la stratégie. L'enseignant(e) les guide, si nécessaire, par des questions. Les élèves classent les mots sur leur ardoise dans un tableau à double entrée comme celui tracé au tableau.</p>
Pratique guidée	<p>• Entraînons-nous •</p> <p>Faire oralement (ou sur l'ardoise) l'exercice 1 p. 122 du manuel de l'élève.</p>
Explication	<p>➤ Sous-compétence 2 : Accorder le groupe nominal en genre et en nombre.</p> <p>• Apprenons ensemble • A</p> <p>Après la lecture de la situation du manuel p. 122, l'enseignant(e) vérifie la compréhension de la situation par les élèves. Il (elle) explique la démarche ; les élèves écoutent.</p> <p>Présentation de la stratégie</p> <p>« Je cherche le nom noyau du groupe nominal, puis je le mets au féminin et au pluriel.</p> <p>→ patineur est le nom noyau. Il devient patineuse au féminin, puis je dois ajouter un s pour le mettre au pluriel : patineuses.</p> <p>→ J'accorde le déterminant un. Au féminin singulier, il devient une mais, au pluriel, il devient des.</p> <p>→ J'accorde l'adjectif bon. Il devient bonne au féminin (je double le n et j'ajoute un e), puis je dois ajouter un s pour le mettre au pluriel : bonnes.</p> <p>Au féminin pluriel, je dois donc écrire : des bonnes patineuses. »</p> <p>• Apprenons ensemble • B</p> <p>L'enseignant(e) reprend les étapes de la démarche du « Apprenons ensemble A » (compréhension et stratégie) en guidant les élèves par des questions.</p>
Pratique guidée	<p>• Entraînons-nous •</p> <p>Faire oralement (ou sur l'ardoise) les exercices 2 à 5 p. 122 du manuel de l'élève.</p>

SÉANCE 2	50 min ou 35 min si la correction de l'exercice écrit et la dictée sont faites à un autre moment de la journée.
Matériel	Dictée de la page 123 du manuel de l'élève, écrite au tableau. (Le tableau est fermé.)
Exercice écrit 5 min	Correction des exercices faits la veille : exercices 10 et 11 p. 124 du manuel de l'élève.
Dictée 10 min	L'enseignant(e) dicte la phrase. Correction : l'enseignant(e) ouvre le tableau et chaque élève corrige.
Explication 5 min	Rappel des stratégies explicitées lors de la séance 1 Revoir les stratégies pour identifier le genre et le nombre d'un groupe nominal et pour effectuer les accords en genre et en nombre dans un groupe nominal.
Pratique autonome 25 min	<p>• Je travaille seul(e) •</p> <p>• D'abord, tous les élèves font, par écrit, les exercices suivants : Sous-compétence 1 : Exercice 6 p. 122 et exercice 7 p. 123 du manuel de l'élève. Sous-compétence 2 : Exercices 8 et 9 p. 123 du manuel de l'élève.</p> <p>• Différenciation : Repérer les élèves en difficulté dans ces exercices et les aider. On peut leur proposer de refaire, par écrit, les exercices 4 et 5 de « Entraînons-nous », p. 122 du manuel de l'élève.</p> <p>Les élèves qui n'ont pas de difficulté font, seuls, l'exercice 10, puis l'exercice 11 de « Je vais plus loin ».</p> <p>Les exercices sont corrigés pendant la séance.</p>
Objectivation 5 min	<p>◀ J'APPRENDS / J'AI COMPRIS</p> <p>– L'enseignant(e) demande : « Qu'avez-vous appris ? »</p> <p>– Lire et commenter les rubriques « J'apprends » et « J'ai compris », p. 123 du manuel de l'élève.</p>
Révision	L'exercice « Je révise », p. 123 du manuel, peut être proposé à un autre moment de la journée.

À faire dans les semaines qui suivent la leçon

Évaluations	<ul style="list-style-type: none">• Évaluation formative : Pour la semaine suivante, mémoriser « J'apprends », relire « J'ai compris » et faire les exercices 12 et 13 de « J'évalue mes connaissances », p. 124 du manuel de l'élève.• Évaluation sommative (bilan périodique) : photofiche 44 p. 257 du guide pédagogique.
Réactivation	Pendant les semaines et les mois suivant la leçon ; revoir le cours et faire un exercice de la photofiche 44 à chaque réactivation (voir la planification de réactivation des compétences dans le guide pédagogique p. 14). La photofiche d'entraînement pourra être donnée à tous les élèves, celle de remédiation aux élèves plus en difficulté.

3 - Proposez trois types d'activités ritualisées qui permettent d'entraîner et d'automatiser la notion d'accord dans le groupe nominal. (3 points, 1 point par type d'activités)

Des activités de dictée : dictée réflexive, dictée noircie, dictée sans erreur, phrase dictée du jour, dictée frigo...

Des activités de copie : copie flash, copie différée, copie marchée, copie au verso...

Le parcours de phrases • Écrire une phrase correcte au niveau du sens, de l'orthographe et de la ponctuation à partir de propositions au tableau.

Activités de manipulation : Transformation de phrases, classement de groupes nominaux, constitution de corpus (listes analogiques)...

Jeux de dominos, de memory, de l'oie sur les accords...

Jeux / activités en ligne.

4. Dans la phase d'objectivation de la séance 2 (document n°2), le savoir et la stratégie sont formalisés sous forme de "J'apprends" et "J'ai compris". Proposez un contenu possible de cette trace écrite pour les deux rubriques. (4 points)

Deux rubriques sont attendues : "J'apprends" et "J'ai compris". (2 points par rubrique)

"J'apprends" : la trace écrite des connaissances (1 point), illustrée d'un ou plusieurs exemples (1 point).

"J'ai compris" : la trace écrite des stratégies (1 point), illustrée d'un ou plusieurs exemples (1 point).

« J'apprends »

- Dans le groupe nominal, le déterminant et l'adjectif **s'accordent en genre** (masculin/féminin) **et en nombre** (singulier/pluriel) avec le **nom noyau** qu'ils accompagnent.

Exemples : un joli collier - une jolie bague - des jolis colliers - des jolies bagues
masculin singulier féminin singulier masculin pluriel féminin pluriel

« J'ai compris »

- Pour faire les accords dans le groupe nominal :
 - je cherche le genre et le nombre du nom noyau ;
 - j'ajoute, si nécessaire, les marques du féminin et/ou du pluriel.

Exemples : une fleur fanée - les vêtements neufs
féminin singulier masculin pluriel

5. Classez les quatre exercices du document n°3 du plus simple au plus complexe en indiquant les lettres de chaque exercice. (1 point)

Réponse attendue : ACBD ou CABD

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : **MATHEMATIQUES**

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

SUJET

Le sujet comporte 9 pages y compris la page de garde.

Liste des documents :

Document 1 : **Délibération n°127 du 13 janvier 2021** relative aux programmes scolaires et l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie – Annexe 2 – pages 112 à 115

Document 2 : **Grandeurs et mesures au cycle 3** (Eduscol), https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mathematiques/69/5/RA16_C2_MATHS_grandeur_et_mesures_doc_maitre_587695.pdf, consulté le 16 juin 2022

Document 3 : « **Le bocal à bonbons** », Claire Lommé, Le Café pédagogique, 22 juin 2021, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/06/22062021Article637599389306559730.aspx>, consulté le 17 juin 2022

Document 4 : **Productions d'élèves**, cycle 3

PREMIERE PARTIE (7 points)

La Nouvelle-Calédonie est un archipel comprenant cinq îles principales : la Grande Terre, Lifou, Maré, l'Île des Pins, et Ouvéa.



En plus de ces cinq îles, de nombreuses autres îles et îlots sont dispersés dans tout l'archipel.

Rémi et sa famille décident de partir du port de Nouméa à bord de leur catamaran pour se rendre sur l'îlot Ronde.

Partie 1 : Traversée en mer (2 points)

La vitesse du catamaran s'exprime en nœud. La famille de Rémi navigue à une vitesse moyenne de 20 nœuds. On sait que 1 nœud correspond à 1,852 km/h.

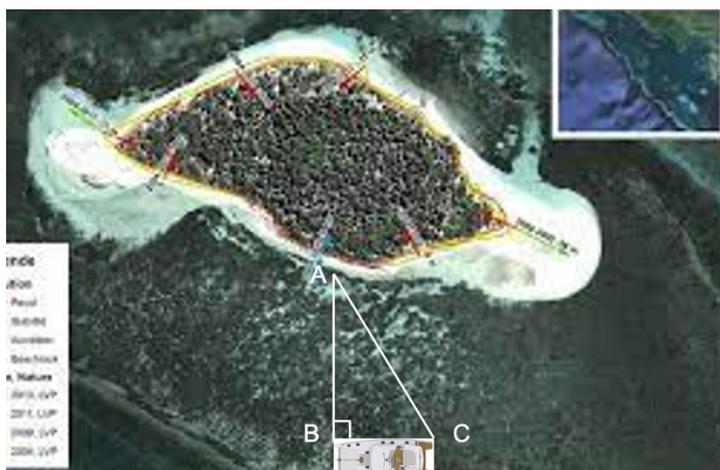
1. La distance entre le port et l'îlot Ronde est d'environ 27,8 km. Calculer le temps mis par Rémi et sa famille pour parcourir cette distance. Vous arrondirez le résultat à la minute près.
2. Sachant qu'ils ont mouillé leur catamaran vers 11h30, à quelle heure sont-ils partis du port ?

Partie 2 : Au mouillage (3 points)

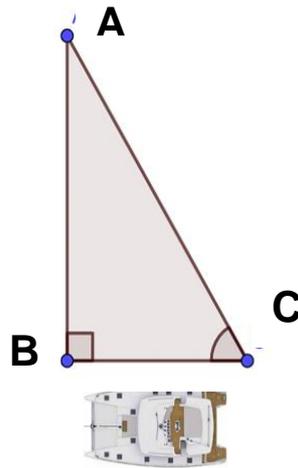
Une fois l'ancre jetée, le catamaran se positionne face au vent et parallèlement à l'îlot.

Liam, le fils de Rémi, décide de rejoindre l'îlot avec l'annexe du catamaran. Il sait qu'il ne peut pas aller tout droit car il toucherait une partie du récif.

Il doit emprunter le chemin représenté par le segment [AC] où il y a un peu plus de fond. Il sait que l'angle entre ce chemin et le bord du catamaran représenté par le segment [BC] est de 82° . La longueur du catamaran est d'environ 14 mètres.



1. Sur votre copie, dessiner le triangle ABC. représenté ci-dessous, à l'échelle $\frac{1}{200}$.



2. Calculer la distance AC en justifiant les étapes de la rédaction. Vous arrondirez le résultat à l'unité près.
3. Quelle distance supplémentaire, en mètre, a été rajoutée pour éviter de passer sur le récif ? Vous arrondirez le résultat à l'unité près.

Partie 3 : Sur l'îlot. (2 points)

Sur l'îlot, Liam ramasse 36 coquillages et 126 graines d'un arbre. Il souhaite faire des paquets de compositions identiques c'est-à-dire :

- Le nombre de coquillages doit être le même.
- Le nombre de graines doit être le même.
- Tous les coquillages et toutes les graines doivent être utilisés.

1. Liam peut-il faire 4 paquets ? Justifier.
2. Combien de paquets au maximum pourra faire Liam ? Justifier votre réponse.
3. Quelle sera la composition de chaque paquet ?

DEUXIEME PARTIE (6 points)

Les superficies en km^2 de certains îlots de Nouvelle-Calédonie sont regroupées dans le tableau ci-dessous :

Nom des îlots	Ange	M'Bé	Larégnère	M'Ba	M'Bo	Canards	Maître	Signal
Superficie en km^2	0,415	0,3	0,218	1	0,4	0,02	0,5	0,58

- I. Écrire, sur votre copie, la réponse pour chaque question. Aucune justification n'est demandée. **(0,75 point par bonne réponse)**

QUESTIONS	Réponse A	Réponse B	Réponse C
1) La valeur minimale correspond à la superficie de	L'îlot Larégnère	L'île aux Canards	L'îlot M'bé
2) L'étendue de cette série est :	$0,98 km^2$	$0,7 km^2$	$1 km^2$
3) La moyenne des superficies est d'environ :	$3,433 km^2$	$8 km^2$	$0,43 km^2$
4) Le pourcentage d'îlots ayant une superficie supérieure ou égale à $0,5 km^2$ est :	100%	64,5%	37,5%

- II. On souhaite réaliser un diagramme circulaire représentant la superficie en km^2 des îlots ci-dessus **(1 point)**.

Sur votre copie, recopier et compléter le tableau ci-dessous (en arrondissant les valeurs à l'unité près).

Nom des îlots	Ange	M'Bé	Larégnère	M'Ba	M'Bo	Canards	Maître	Signal	
Superficie en km^2	0,415	0,3	0,218	1	0,4	0,02	0,5	0,58	
Mesure d'angle en degré									

- III. Voici deux réponses d'élèves à la question « Calculer la médiane des superficies. » **(2 points)**

1. Analyser chaque réponse en expliquant l'erreur commise par chacun des élèves.

Réponse d'Émilie	Réponse de Noa
<p>La médiane est la moyenne des deux valeurs centrales. Donc</p> $(1 + 0,4) \div 2 = 0,7$	<p>Voici la série :</p> $0,02 - 0,218 - 0,3 - 0,4 - 0,45 - 0,5 - 0,58 - 1$ <p>La médiane est la valeur centrale soit 0,4.</p>

2. Proposer une réponse à la question posée.

1. A partir des documents 1, 2 et 3 :
 - a. Indiquez en quoi les notions abordées dans la composante « Grandeurs et mesures » consolident celles abordées en « Nombres et calculs » au cycle 3 ?
 - b. Identifiez les points saillants d'une démarche efficace en grandeurs et mesures.
2. A partir du document 4,
 - a. Indiquez l'objectif d'apprentissage de la séance.
 - b. Analysez les erreurs dans les productions d'élèves, en indiquant les difficultés rencontrées, les réussites et les stratégies utilisées.
 - c. Identifiez les variables didactiques présentes dans la tâche à réaliser par les élèves. Proposez des évolutions possibles de ces paramètres permettant de simplifier ou de complexifier la tâche proposée.

DOCUMENT 1 : Délibération n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires et l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie – Annexe 2 – pages 112 à 115

5 Dans la continuité des cycles précédents, le cycle 3 assure la poursuite du développement des six compétences majeures des mathématiques : chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner et communiquer. La résolution de problèmes constitue le critère majeur principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines des mathématiques, mais elle est également le moyen d'en assurer une appropriation qui en garantit le sens. Si la modélisation algébrique relève avant tout du cycle 4 et du lycée, la résolution de problèmes permet déjà de montrer comment des notions mathématiques peuvent être des outils pertinents pour résoudre certaines situations.

10 Les situations sur lesquelles portent les problèmes, sont le plus souvent, issues d'autres enseignements, de la vie de classe ou de la vie courante. (...)

GRANDEURS ET MESURES

15 Au cycle 3, les connaissances des grandeurs déjà rencontrées au cycle 2 (longueur, masse, contenance, durée, prix) sont complétées et structurées, en particulier à travers la maîtrise des unités légales du Système international d'unités (numération décimale ou sexagésimale) et de leurs relations. Un des enjeux est d'enrichir le concept de grandeur en abordant la notion d'aire d'une surface et en la distinguant clairement de celle de périmètre. Les élèves approchent la notion d'angle. Ils se familiarisent avec la notion de volume en lien avec celle de contenance.

20 Mesurer une grandeur consiste à déterminer, après avoir choisi une unité, combien d'unités ou de fractionnements de cette unité sont contenus dans cette grandeur, pour lui associer un nombre (entier ou non). Les opérations sur les grandeurs permettent de donner du sens aux opérations sur leurs mesures (par exemple, la somme 30 cm + 15 cm peut être mise en relation avec la longueur de deux bâtons de 30 cm et 15 cm, mis bout à bout).

25 Les notions de grandeur et de mesure de la grandeur se construisent dialectiquement, en résolvant des problèmes faisant appel à différents types de tâches (comparer, estimer, mesurer). Dans le cadre des grandeurs, la proportionnalité sera mise en évidence et convoquée pour résoudre des problèmes dans différents contextes.

30 Dans la continuité du cycle 2, le travail sur l'estimation participe à la validation de résultats et permet de donner un sens concret aux grandeurs étudiées et à leur mesure (estimer en prenant appui sur des références déjà construites : longueurs et aire d'un terrain de basket, aire d'un timbre, masse d'un trombone, masse et volume d'une bouteille de lait, etc.).

(...)

Objectifs

L'enseignement des grandeurs et de leurs mesures doit permettre aux élèves de comprendre le sens des mesures de grandeurs qu'ils rencontrent à l'école ou dans leur vie quotidienne et qu'ils rencontreront dans un cadre professionnel. Pour cela, ils doivent, d'une part, comprendre à quoi correspond la grandeur dont on leur parle, et d'autre part, avoir une représentation la plus précise possible de ce à quoi correspond une mesure donnée. Pour ce faire, l'acquisition de connaissances et la construction des compétences visées à la fin de chacun des cycles doit s'appuyer sur des situations concrètes, en abordant les apprentissages au travers de situations problèmes le plus souvent empruntées à la vie courante ou issues d'autres disciplines.

Progressivité des apprentissages

Il faut prendre le temps de construire chacune des grandeurs étudiées à l'école primaire avec les élèves, ce qui implique de travailler dans un premier temps les grandeurs pour elles-mêmes, indépendamment des mesures, en invitant les élèves à observer un objet ou comparer plusieurs objets selon différents points de vue. Il est important en effet qu'à de multiples occasions les élèves constatent que l'on peut associer plusieurs grandeurs à un même objet (...)

Comparer des solides selon une grandeur donnée développe chez les élèves la capacité à prendre de la distance par rapport à un objet, à mettre de côté certaines données observables pour n'en cibler qu'une seule ; il s'agit là d'une première étape vers l'abstraction et la modélisation.

Dans un deuxième temps, lorsque la grandeur retenue est bien identifiée, il sera alors possible d'introduire une puis plusieurs mesures associées : par exemple, la notion de masse étant acquise on pourra introduire sa mesure en kilogramme. (...)

Au cycle 3, en plus de la poursuite du travail sur les grandeurs rencontrées au cycle 2, s'ajoutent les grandeurs aire, volume et angle, et des unités de mesure associées sont progressivement introduites.

Les préfixes utilisés pour les unités (de milli- à kilo-) doivent être connus des élèves en fin de cycle. L'utilisation de ces préfixes permet, tout au long du cycle, de renforcer le travail sur les nombres entiers et décimaux. L'utilisation des nombres et des opérations arithmétiques permet de résoudre des problèmes impliquant les grandeurs étudiées. Des formules pour calculer des mesures de grandeurs sont progressivement établies et régulièrement utilisées (aire du rectangle, longueur du cercle, volume du pavé droit, etc.). (...)

Stratégies d'enseignement

(...)

Découvrir des unités et mesurer des grandeurs

Les unités que l'on étudie à l'école appartiennent au système international ; elles sont le résultat d'un choix arbitraire. L'existence d'autres systèmes dont certaines unités perdurent montre à tout un chacun que d'autres choix sont possibles (...) Au cycle 3, les mesures peuvent encore être déterminées par un « mesurage », par exemple à l'aide du rapporteur pour les angles, mais plus souvent qu'au cycle 2 ce sont des calculs, s'appuyant sur des mesures et parfois aussi des formules, qui permettent de déterminer les mesures de grandeurs cherchées (longueur d'un cercle ; aire d'un triangle, d'un rectangle ou d'un disque ; volume d'un pavé droit). Certaines mesures de longueurs ou d'aires peuvent également être établies par comptage, en s'appuyant sur des quadrillages ; ces dénombrements permettent de renforcer la compréhension de ces grandeurs et la notion de mesure. De façon plus générale, une fréquentation régulière des différentes unités est nécessaire pour qu'elles aient du sens pour les élèves.

Notons que l'enseignant doit faire preuve d'une vigilance particulière au moment où les élèves découvrent et s'approprient de nouvelles unités. (...)

50 En dehors des unités de durée et d'angle, les systèmes d'unités sont décimaux, le travail sur l'écriture des nombres et celui sur les mesures vont donc se nourrir mutuellement ; au cycle 3, la compréhension de l'écriture à virgule des nombres décimaux peut ainsi être travaillée et renforcée dans le cadre des mesures :

55 - les activités de mesurage permettent de comprendre qu'en prenant une unité de mesure dix fois plus grande, on trouve un nombre d'unités dix fois plus petit : 100 cm c'est 10×1 dm ou encore 1×1 m ; de la même façon, 143 ml = 14,3 cl, car 1 cl = 10 ml. Ces exercices contribuent à renforcer la compréhension de notre système décimal de position.

60 - dire qu'un objet mesure 12 mm ou 1,2 cm selon l'unité choisie permet aussi de renforcer la lecture correcte de 1,2, de le voir comme un nombre plutôt que comme deux nombres entiers séparés par une virgule.

L'étude du système sexagésimal (base 60) que nous utilisons pour les heures peut également contribuer à la compréhension de notre système décimal de position, la comparaison des deux systèmes constituant un problème très intéressant, mais le travail sur ce point doit rester modeste et s'appuyer principalement sur les relations connues des élèves en les invitant à les rendre explicites ;

65 par exemple : $\frac{1}{4}$ h = 0,25 h = 15 min. On voit ici que les 25 centièmes d'heures ne sont pas 25 minutes. Les sommes ou les différences de durées permettent quant à elles de revenir sur les techniques opératoires dans le système décimal, en particulier pour la gestion des retenues. (...)

Effectuer des changements d'unités

70 Au cycle 2, les élèves effectuent des changements d'unités entre les quelques unités introduites au cours du cycle pour chacune des grandeurs étudiées. Ces conversions peuvent être motivées par la résolution d'un problème, mais aussi faire l'objet d'exercices décrochés : pour permettre aux élèves de donner sens à ce travail technique on veillera à toujours rester dans des situations proches des besoins de la vie courante. (...)

75 Les tableaux des unités (ou tableaux de conversions) sont des outils efficaces pour institutionnaliser la suite des préfixes dès le cours moyen, mais les conversions s'appuyant sur les relations connues ou le sens des préfixes restent néanmoins requises, et non l'utilisation mécanique de tableaux de conversion. (...)

Quelques points de vigilance

Les périmètres et les aires

85 Le périmètre et l'aire varient toujours dans le même sens quand on agrandit ou réduit une figure. Par exemple un carré qui a un périmètre plus grand qu'un autre carré a également une aire plus grande. Ceci n'est plus nécessairement le cas lorsque les figures n'ont plus la même forme, qu'elles ne sont pas un agrandissement l'une de l'autre : il se peut par exemple qu'une figure B ait une aire plus grande que l'aire de la figure A mais un périmètre plus petit que celui de la figure A, comme sur la figure ci-dessous. Le fait que l'aire et le périmètre varient en sens contraire va généralement à l'encontre de l'intuition, pour les élèves mais aussi parfois pour les adultes.

90 Il est donc nécessaire, après les avoir introduites, de confronter les notions de périmètre et d'aire, afin de permettre aux élèves de bien les différencier, de voir à quoi elles correspondent pour une même figure et de comprendre à travers les exemples rencontrés qu'elles ne sont pas liées, mais au contraire que des figures peuvent avoir même périmètre sans que l'on puisse en déduire de liens concernant leurs aires.

DOCUMENT 3 : « Le bocal à bonbons », Claire Lommé, Le Café pédagogique, 22 juin 2021, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/06/22062021Article637599389306559730.aspx>, consulté le 17 juin 2022

(....)

Pourquoi travailler l'estimation en mathématiques ?

(...)

5 Et estimer, c'est indispensable pour bien calculer : on sait à peu près où on va, on régule sa démarche au fur et à mesure en s'autocorrigeant si on sort des clous du possible. Cela sécurise, mais pas seulement : savoir estimer participe à nourrir la compréhension du nombre. Les élèves sont souvent en difficulté lorsqu'il s'agit d'estimer des décimaux au centième ou au millième près : ils n'ont en fait pas encore tout à fait bien compris la construction du nombre. Estimer nécessite de savoir

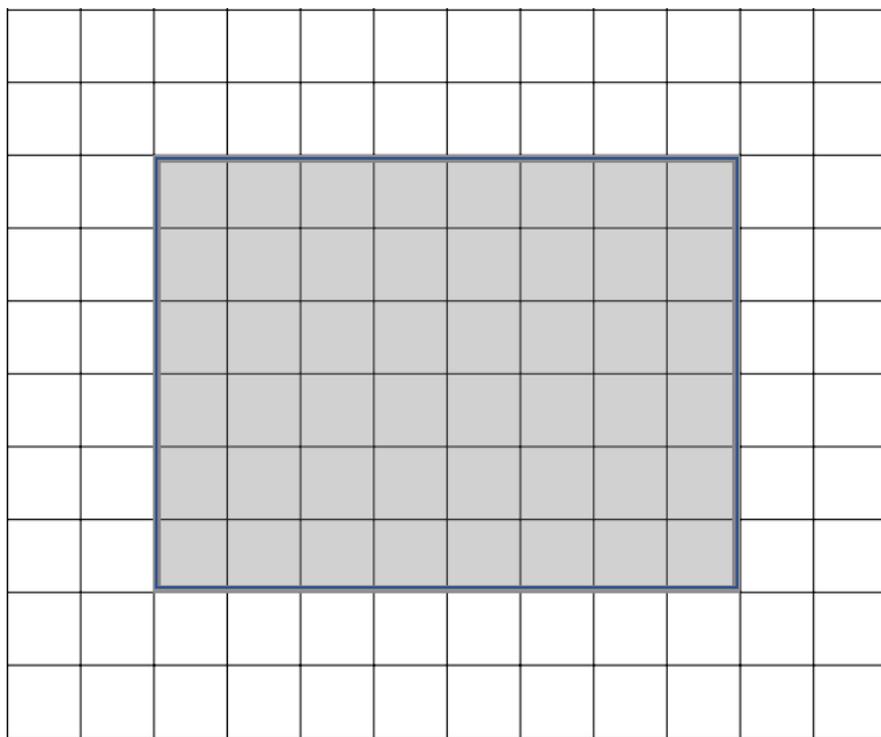
10

Comparer, ordonner, décrire et penser le nombre. Finalement, estimer est une compétence qui pourrait être considérée comme certificative, tant elle ne peut être validée complètement qu'en bout de chaîne. Sans compter la méthodologie de mesure et le recours aux modèles que la question rend nécessaires.

DOCUMENT 4 : Productions d'élèves, cycle 3

Consigne : Détermine le périmètre de la figure grisée.

Matériel : Une feuille quadrillée sur laquelle est représentée la figure grisée.



Chaque carreau de la feuille mesure 1 cm de côté.

La figure n'est pas à l'échelle.

Productions d'élèves :

Elève A :

$$5,9 \text{ cm} + 5,9 \text{ cm} + 8 + 8$$

$$\begin{array}{r} 5,9 \\ + 5,9 \\ + 8 \\ + 8 \\ \hline 27,8 \text{ cm} \end{array}$$

Elève B :

$$(L \times l) \times 2 = 28 \text{ cm}^2$$

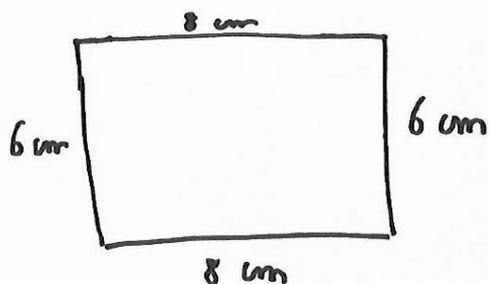
Elève C

$$(L) 8 \times 8 = 16$$

$$(l) 6 \times 6 = 36$$

$$\begin{array}{r} 36 \\ + 16 \\ \hline 52 \text{ cm} \end{array}$$

Elève D



$$8 + 8 + 6 + 6 = 28$$

Le périmètre est de 28 cm.

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : MATHEMATIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°2

Le corrigé comporte 5 pages y compris la page de garde.

II	1	<table border="1"> <tr> <th>Nom des flots</th> <th>Ange</th> <th>M'Bé</th> <th>Larégnère</th> <th>M'Ba</th> <th>M'Bo</th> <th>Canards</th> <th>Maître</th> <th>Signal</th> <th>Total</th> </tr> <tr> <td>Superficie en km²</td> <td>0,415</td> <td>0,3</td> <td>0,218</td> <td>1</td> <td>0,4</td> <td>0,02</td> <td>0,5</td> <td>0,58</td> <td>3,433</td> </tr> <tr> <td>Mesure de l'angle en degrés</td> <td>44</td> <td>31</td> <td>23</td> <td>105</td> <td>42</td> <td>2</td> <td>52</td> <td>61</td> <td>360</td> </tr> </table>	Nom des flots	Ange	M'Bé	Larégnère	M'Ba	M'Bo	Canards	Maître	Signal	Total	Superficie en km ²	0,415	0,3	0,218	1	0,4	0,02	0,5	0,58	3,433	Mesure de l'angle en degrés	44	31	23	105	42	2	52	61	360	0,125 par bonne réponse dans la limite
		Nom des flots	Ange	M'Bé	Larégnère	M'Ba	M'Bo	Canards	Maître	Signal	Total																						
		Superficie en km ²	0,415	0,3	0,218	1	0,4	0,02	0,5	0,58	3,433																						
Mesure de l'angle en degrés	44	31	23	105	42	2	52	61	360																								
8 bonnes réponses attendues																																	
III.1	0,5	<u>Réponse d'Émilie</u> : elle n'a pas ordonné les valeurs.																															
	0,5	<u>Réponse de Noa</u> : Il a pris qu'une seule valeur centrale alors que l'effectif total est pair.																															
III.2	1	<u>Réponse</u> : 0,5 pour ordonner les valeurs : 0,02 – 0,218 – 0,3 – 0,4 – 0,45 – 0,5 – 0,58 – 1 0,5 pour le calcul $(0,4 + 0,45) \div 2 = 0,85 \div 2 = 0,425$																															

TROISIEME PARTIE – ANALYSE D'UN DOSSIER- 7 POINTS

Résumés des documents

Le **document 1** est un extrait de la délibération n°127 du 13 janvier 2021. Il rappelle les compétences majeures travaillées en mathématiques et présente les incontournables de la démarche à développer en grandeurs et mesures, au cycle 3.

Le **document 2** est un extrait du document Eduscol « Grandeurs et mesures au cycle 3 ». Il indique les objectifs, la progressivité des apprentissages au cycle 3, les stratégies d'enseignement et un point de vigilance.

Le **document 3** est un extrait d'article paru dans « Le café pédagogique ». Il rappelle l'importance de travailler l'estimation en mathématiques.

Le **document 4** présente le matériel et 4 productions d'élèves basés sur la consigne « Vous déterminerez le périmètre de la figure A ».

SITUATION 1 :

Question	Barème	Éléments de correction	Commentaires
1.a Les notions abordées dans la composante « Grandeurs et mesures » qui consolident celles abordées en « Nombres et calculs » au cycle 3	1,5 pts	<p>Les 6 compétences majeures : chercher, représenter, modéliser, calculer, raisonner et communiquer</p> <p>La résolution de problèmes</p> <p>Les problèmes issus de la vie de classe ou de la vie courante</p> <p>Le tableau de conversion (ou le tableau des unités) est utilisé pour institutionnaliser la liste des préfixes, en s'appuyant sur les relations</p> <p>La compréhension et l'utilisation des nombres entiers et de l'écriture à virgule des nombres décimaux</p> <p>L'utilisation des techniques opératoires / d'opérations arithmétiques / du calcul</p> <p>Le sens donné aux opérations</p> <p>L'estimation pour valider un résultat</p>	0,25 par proposition dans la limite de 1,5 pts
1.b Les points saillants	1,5 pts	<p>Le travail sur les grandeurs, indépendamment des mesures</p> <p>La mesure des grandeurs en choisissant une unité</p> <p>La maîtrise des unités légales du système international d'unités</p> <p>L'utilisation des formules / du calcul</p> <p>La résolution de problèmes issus de situation de vie courante</p> <p>Le travail autour de la modélisation et l'abstraction</p> <p>Les conversions en utilisant le sens des préfixes et les relations connues</p> <p>L'estimation d'une mesure</p>	0,25 par proposition dans la limite de 1,5 pts
2.a L'objectif d'apprentissage de la séance	1 pt	<p>Déterminer le périmètre d'une figure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En cm - Par comptage de carreaux - Par calcul en utilisant la formule du périmètre. 	0,25 0,25 par proposition
2.b analyse des erreurs des productions des élèves, en indiquant les difficultés rencontrées, les réussites des	2 pts	<p><u>Elève A :</u> L'élève a préféré mesurer la figure au comptage des unités élémentaires. Une erreur dans la mesure est faite : 5,9 cm au lieu de 6 cm.</p>	0,5

élèves et les stratégies utilisées		La connaissance de la notion de périmètre est sous-jacente : les longueurs et les largeurs sont additionnées. Bonne utilisation de la retenue. Ajout des nombres décimaux maîtrisé. L'unité est correcte.	
		<u>Elève B :</u> Le résultat du périmètre est correct, mais la formule n'est pas écrite correctement : la longueur et la largeur sont multipliées au lieu d'être additionnées. L'unité choisie par l'élève est fautive : cm^2 au lieu de cm. Une confusion entre les formules et les unités, de périmètre et d'aire, est à noter.	0,5
		<u>Elève C :</u> L'élève a confondu la formule de l'aire et du périmètre : il multiplie les longueurs entre elles, puis les largeurs entre elles. Ils additionnent ensuite les produits : on note un oubli dans la symbolisation : le signe « + » n'est pas noté, même si la somme est correcte. Bonne utilisation de la retenue. Il indique l'unité de mesure le cm. Le résultat obtenu est faux.	0,5
		<u>Elève D :</u> L'élève a représenté et additionné correctement les mesures. Il a donné un résultat correct. La formule n'est pas utilisée. Une phrase réponse est indiquée, l'unité également.	0,5
2c. Les variables didactiques	1 pt	<p><u>Variable didactique au niveau de la consigne :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vous déterminerez le périmètre de la figure A, en nombre de carreaux. - Vous déterminez le périmètre de la figure A, en cm. - Vous déterminez le périmètre de la figure A, en mm. <p><u>Variable didactique au niveau du matériel proposé :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - figure A non quadrillée - utilisation d'une règle graduée uniquement en cm - utilisation de gommettes carrées de 1 cm de côté pour déterminer le périmètre <p>Ou autre variable didactique proposée par le candidat</p>	<p>0,5 pt pour l'une des variables didactiques <u>pour la consigne</u></p> <p>0,5 pt pour l'une des variables didactiques <u>pour le matériel</u></p> <p>0,5 dans la <u>limite d'un point</u> pour cette question</p>

**1^{er} CONCOURS EXTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT
DE PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**

**EPREUVE : ETUDE DE DOCUMENTS SUR LA CULTURE OCEANIENNE EN GENERAL OU
KANAK EN PARTICULIER**

---ooOo---

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT : 1

SUJET

Ce sujet comporte 3 pages numérotées de 1 à 3.

Document A: **la grande cérémonie finale** –COUTUME KANAK Sébastien LEBEGUE – Au vent des îles- ADCK
2018

Document B : **Aux pays des morts** –Contes du monde entier - Contes de Nouvelle Calédonie – NATHAN

QUESTIONS

1^{ère} partie : (10 points)

Proposez une synthèse, concise et organisée du corpus en faisant apparaître une problématique émanant de la mise en relation des documents A et B.

2^{ème} partie : (10 points)

Proposez une exploitation pédagogique ayant comme support un des deux documents en cycle trois.

Document A:

La grande cérémonie finale

Dans la soirée, la grande coutume finale consiste, pour le clan du père, à remettre le « souffle de vie » aux oncles maternels et à demander pardon pour le non maintien de celui-ci. Le don est supérieur à celui fait par les oncles maternels dans l'après-midi et sera complété par un sac comprenant tous les effets personnels du défunt, *le moyap*. La répartition des dons s'opère en trois alignements principaux correspondant aux trois gestes à effectuer : le pardon, rendre la vie et le retour des biens.

Les pièces d'étoffe et les nattes sont comme dans les coutumes de l'après-midi étendues au sol, signe du lien entre les clans.

Ces alliances sont telles qu'elles se poursuivent dans le temps malgré la mort des individus. Sur les étoffes sont dépliées les robes et les vêtements. Au sommet, plusieurs monnaies kanak et l'argent sont liés entre eux et placés en évidence. Au centre, au niveau des hommes, une perche, symbole du clan à la terre, est plantée dans le sol. Enfin, sur le côté, un tas de taros et d'ignames est accompagné de plusieurs régimes de bananes, de légumes et de produits alimentaires comme le riz et le sucre.

C'est d'abord les orateurs du clan de l'homme qui prennent la Parole, le premier d'entre eux tient une perche en main pour déclamer son discours. Chaque parole est suivie d'une geste qui est remis directement dans la main de l'un des oncles maternels. Lorsque les trois Paroles sont prononcées par les paternels, les gestes sont acceptés et une Parole retour est dite par un aîné du clan maternel. Ce retour est toujours accompagné d'un don symbolique.

A la fin de la cérémonie, les dons sont emportés, un repas est servi aux maternels, certains dorment sur place, puis ils reprennent la route pour rejoindre leur tribu.

COUTUME KANAK Sébastien LEBEGUE – Au vent des îles- ADCK 2018

Document B :

Aux pays des morts

Un jour, Watote, le chef de Goro, alla à Gadji rendre visite à Vendegou. Une bande de jeunes gens l'accompagnaient. Après un jour et demi de navigation, leur traversée se termina et ils accostèrent. C'était le soir. En ce temps-là, on n'avait que le feu pour s'éclairer. Il fallait donc aller chercher du bois pour les arrivants. Les jeunes gens de Goro partirent dans la forêt de Kuduru avec ceux de Gadji, à la nuit tombante. L'un d'eux s'était mis en retard. Alors qu'il essayait de rattraper ses compagnons, il rencontra une grand-mère avec sa petite fille. La vieille s'adressa au jeune homme dans la langue commune aux gens de sud de la grande-terre et de Kunié.

-Viens donc avec nous.

Le garçon la suivit et ne s'aperçut même pas qu'elle l'emmenait au plus profond de la forêt.

Surtout, il ne devina pas qu'il avait affaire à l'esprit d'un mort.

La femme fit tomber sur lui un profond sommeil. Quand il en sorti, il se trouvait devant un antre peuplé de gens au regard vide et fixe. C'étaient des hommes, des femmes, des vieux, des enfants qui tous se tenaient en silence. Ils portaient des beaux manteaux, faits avec la racine de la paille qui sert à couvrir les maisons. Les deux femmes et le garçon avancèrent parmi les *fantômes* et arrivèrent à l'emplacement réservé à la vieille et sa petite-fille.

- Ici, nous sommes au domaine des morts à Ka-Wete. Je t'ai trouvé et je te garde avec moi.

Pendant ce temps à Gadji, on cherchait le garçon partout. On avait fait des torches en feuilles de cocotier et fouillé en vain toute la forêt. Alors le conseil se réunit à la chefferie pour savoir que faire. Un vieillard prit la parole :

- Je suis certain que ce sont *les esprits* qui l'ont emmené. On pensa tout de suite au sorcier de Wapanga et des hommes allèrent le trouver.

- Ce garçon n'est pas de chez nous, vous pouvez me croire. Cependant, il me semble avoir senti des présences qui se dirigeaient du côté d'Oro.

Les gens de Gadji continuèrent leur route et s'adressèrent au gardien du domaine des morts à Oro. Celui-ci alla faire des prières auprès des esprits et la grand-mère rendit le prisonnier.

Fait étrange, ce n'est pas à Oro qu'on le retrouva mais à Gadji. Il était assis, épuisé à l'endroit même où il avait pénétré la forêt. On l'emmena vite à la chefferie où un vieux lui prépara des médicaments pour le purger et lui redonner des forces. Il se mit bientôt à vomir des rats, des souris, des lézards et des chauves-souris et d'autres bêtes répugnantes que les chouettes, chasseurs des morts, apportaient comme nourriture aux esprits.

De nos jours encore, Oro est le lieu où les morts viennent habiter sous les pins colonnaires. Pour s'y rendre, ils empruntent un sentier funèbre qui fait le tour de l'île. Lorsqu'il y a un décès à Kunié, il vaut mieux passer par un autre chemin si l'on ne veut pas faire une mauvaise rencontre.

Narrateur Roch Afikoua

Contes du monde entier -contes de Nouvelle Calédonie – NATHAN

**1^{ER} CONCOURS EXTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT
DE PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALEDONIE**

**EPREUVE : ETUDE DE DOCUMENTS SUR LA CULTURE OCEANIEENNE EN GENERAL,
KANAK EN PARTICULIER**

---ooOo---

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT : 1

Le corrigé comporte 3 pages numérotées de 1 à 3.

PROPOSITION DE CORRIGE

1ère partie : (10 points)

Proposez une synthèse, concise et organisée du corpus en faisant apparaître une problématique émanant de la mise en relation des documents A et B.

Problématiques proposées :

En quoi un conte traditionnel kanak peut-il servir de support pour travailler l'esprit critique et la mise en relation du savoir culturel et la pensée personnelle des élèves ?

La notion de vie et de mort, peuvent-elles trouver leur place dans l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak ?

Comment enseigner la notion de « deuil » à partir du croisement culturel qui émane de ces deux textes ?

	Intérêt du document	Idées essentielles
Document A	<p>Ce document est un extrait du livre « Coutume KANAK ». Il décrit la cérémonie coutumière finale d'un deuil à Hienghène.</p> <p>L'auteur illustre le rôle des clans maternels et paternels dans cette coutume de « Pardon ». Chaque geste et parole sont codifiés selon des rites culturels ancestraux.</p> <p>Dans ce texte, deux éléments de la culture kanak sont identifiés ; la personne et le clan et la parole. Cette relation forme un tout dans cette coutume et permettra au candidat de faire une analyse argumentée par ses connaissances culturelles personnelles qui pourront être sanctionnées dans cette épreuve.</p>	<p>Les cérémonies coutumières rythment le cycle de la vie des kanak et les renvoient à l'origine de leur peuple.</p> <p>La mort est un passage marqué par la parole du pardon mais aussi par les alliances qui scellent l'identité de la personne et de son clan autour des échanges et des dons nourriciers et pécuniaires.</p> <p>La cérémonie du deuil est une coutume structurée et organisée qui obéit à des règles familiales et patriarcales où le don est un principe fondamental.</p>

		<p>La force de la parole est ici fortement ancrée et toujours véhiculée par les hommes qui détiennent le pouvoir. Cet événement nous rappelle que toute coutume est une force immuable qui marque le souffle de vie donné ou le souffle de vie perdu.</p>
Document B	<p>Ce document est un conte extrait du livre « Contes du monde entier- contes de Nouvelle-Calédonie. Le conte est l'un des modes de construction et d'expression de la pensée. Il se termine souvent par une réflexion que d'aucuns pourraient considérer comme leçon de vie, leçon de morale. C'est autour du conte que s'organisent les peurs, les plaisirs, les satisfactions, mais encore les frustrations de l'enfant. Le thème de ce conte a un rapport étroit avec les valeurs auxquelles notre société tient beaucoup, à savoir : l'obéissance, la solidarité familiale, le respect des anciens et des aînés, la vie, la mort, les rites de passage, le bien et le mal.</p> <p>Le conte est un outil pédagogique pour la transmission des valeurs morales et sociales de la société calédonienne, comme il l'a été dans les sociétés traditionnelles.</p>	<p>Au travers de ce conte plusieurs entrées culturelles peuvent être abordées :</p> <p>Dans la culture kanak, il n'est pas bon de désobéir.</p> <p>Le monde des morts et des esprits est partout présent. Le jeune homme du conte s'est vu piégé par la vieille femme représentant l'esprit de la mort qui l'emmena dans le monde des « fantômes ». C'est grâce à la solidarité de la chefferie et aux pouvoirs du sorcier et du gardien du domaine des morts que le jeune homme a pu faire le passage de la mort à la vie.</p> <p>La médecine naturelle fût utilisée pour le soigner et le libérer des esprits.</p> <p>Il existe des lieux « tabou » qui doivent être respectés par les vivants .</p>

Barème proposé :

- **Introduction** : phrase amorce du sujet traité, présentation des documents, formulation de la problématique, annonce du plan : **2 points**

- **Développement** :

* **mise en page, enchaînement des propos** : **1 point**

* **texte structuré** (principales idées clairement énoncées en évitant paraphrase, verbiage et plaquage de point de vue personnel) : **3 points**

* **mise en relation des textes** (convergence, divergence, complémentarité sans formulation de point de vue personnel) : **2 points**

- **Conclusion** : réponse à la problématique et ouverture du sujet : **2 points**

2^{ème} partie : (10 points)

Proposez une exploitation pédagogique ayant comme support un des deux documents en cycle trois.

Soit le candidat propose une liste détaillée d'activités ou dans le cadre d'un projet d'activités.

- Pertinence des activités ;
- Liens symboliques et culturels clairement identifiés ;
- Une démarche cohérente au niveau de l'exploitation pédagogique.

Soit le candidat propose une programmation précise :

- dans laquelle les différentes étapes sont clairement identifiées ;
- les domaines en rapport sont clairement identifiés ;

Soit le candidat propose une séquence

- le nombre de séances est indiqué.
- Les objectifs de séances (intermédiaires) sont identifiés ;

Soit le candidat propose une séance

- les objectifs sont définis en terme de comportements évaluables et observables ;
- les différentes phases de la séance sont clairement détaillées

Barème proposé:

- Pertinence et diversité des activités inscrites dans les domaines d'enseignement (**4 points**)
- Liens symboliques et culturels identifiés. Référence aux programmes EFCKNC (**1,5 points**)
- Démarche cohérente au niveau de l'exploitation pédagogique (**4 points**).
- Valorisation exposée (**0,5 point**).

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°1

Le sujet comporte 5 pages y compris la page de garde.

Thème : Santé et bien-être à l'école primaire

Références :

TEXTE 1 : Délibération n° 186 du 1er décembre 2016 relative à la Charte d'application des orientations de politique éducative de la Nouvelle-Calédonie.

TEXTE 2 : Lettre de rentrée d'Isabelle CHAMPMOREAU, Vice-présidente du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 17 février 2022.

TEXTE 3 : Réussir, être bien, être ensemble à l'école élémentaire, Didier JOURDAN, Jean-Christophe AZORIN et Christine JOURDAN - GHE Éditions Février 2021.

TEXTE 4 : Tenir compte des émotions pour enseigner, pour apprendre, Régis GUYON - Diversité n° 195 – mai/août 2019

Description de la situation :

La santé et le bien-être contribuent à offrir aux élèves les conditions favorables aux apprentissages et visent à permettre à chacun d'entre eux d'acquérir les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à la construction d'un individu et d'un citoyen responsables. Elles concourent à créer un environnement scolaire favorable et constitue un élément clé d'une École du bien-être et de la bienveillance.

Questions posées au candidat :

Quelle définition pourriez-vous donner de la santé et du bien-être à l'école ?

Exposez en quoi il est important d'éduquer les enfants à la santé et au bien-être ?

Quelles sont les disciplines mobilisées autour de cette notion ?

TEXTE 1 : Délibération n° 186 du 1er décembre 2016 relative à la Charte d'application des orientations de politique éducative de la Nouvelle-Calédonie.

SECTION 3 : ANCRER L'ÉCOLE DANS SON ENVIRONNEMENT, UN CLIMAT SCOLAIRE AU SERVICE DE L'ÉPANOUISSEMENT DE L'ÉLÈVE

Réussite scolaire et bien-être des élèves.

Article 12 : Le bien-être de l'élève, tant physique que mental et social, est un élément essentiel de sa réussite. Pour satisfaire cet objectif, dans le cadre des compétences des communes, et dans le strict respect des dispositions de la loi organique modifiée n° 99-209 du 19 mars 1999 prévues notamment à son article 20 pour les provinces, la Nouvelle-Calédonie garantit à chaque enfant, dans le respect de la culture de chacun, un environnement de travail favorable à son épanouissement personnel, un accès équitable à l'éducation pour la santé et à l'éducation au développement durable, un accès à un service sanitaire et social scolaire, une prise en charge adaptée des enfants à besoins éducatifs particuliers. Ces éléments concourent à transmettre aux élèves la dimension essentielle du respect de soi-même et d'autrui, favorisant ainsi leur bien-être, leur réussite et leur intégration à l'École, en internat, dans la vie sociale et la société calédonienne. Actions de promotion de santé Article 12-1 La réussite pour tous et la lutte contre les inégalités à l'École sont garanties par les actions de promotion de santé assurées par tous les personnels, dans le respect des missions de chacun. Toute la communauté éducative telle que définie à l'article 20 de la présente délibération participe à la réalisation de cet objectif.[...]

TEXTE 2 : Lettre de rentrée d'Isabelle CHAMPMOREAU, Vice-présidente du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 17 février 2022.

« Je souhaite que notre école soit prioritairement l'école du bien-être, soucieuse de la santé des élèves et centrée sur l'apprentissage des fondamentaux pour les plus jeunes. Elle s'engagera aussi à construire autour des élèves et de nos jeunes, un cadre intellectuel, émotionnel et matériel propice aux apprentissages, afin de les encourager à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Les enjeux de santé s'intégreront davantage tout au long du parcours de l'élève. C'est pourquoi, en complément du temps d'enseignement disciplinaire inscrit dans les programmes, je préconise une attention toute particulière pour les activités physiques et sportives. Au primaire, un temps quotidien doit leur être consacré.

Par ailleurs, une véritable politique publique de santé scolaire sera redéfinie au cours de l'année 2022 et des financements lui seront dédiés de manière pérenne. Elle tiendra compte des enjeux de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers [...] »

TEXTE 3 : Réussir, être bien, être ensemble à l'école élémentaire, Didier JOURDAN, Jean-Christophe AZORIN et Christine JOURDAN - GHE Éditions Février 2021.

PREFACE

Le dispositif « réussir, être bien, être ensemble » a été lancé conjointement en 2018 par les membres du gouvernement en charge de la santé et de l'éducation. Il est l'expression opérationnelle des politiques éducatives et de santé dans le cadre du « Projet Éducatif de la Nouvelle-Calédonie » et du plan de santé « Do Kamo ! Être épanoui ! ». Il vise à répondre aux besoins propres du territoire calédonien en matière d'éducation et de santé des enfants. Il concerne toutes les écoles des trois provinces. Il s'agit d'un dispositif complet dont l'objectif est de permettre aux écoles d'agir efficacement au service de la réussite éducative de tous les élèves et de l'amélioration de leur santé. Il vise spécifiquement la réduction des inégalités de santé. Il ambitionne de former et d'outiller les enseignants en matière d'éducation à la santé et d'articuler leur action à celle des professionnels de santé. Le dispositif « réussir, être bien, être ensemble » est co-porté par la Direction de l'enseignement et l'Agence sanitaire et sociale en partenariat avec l'enseignement privé, la direction des affaires sanitaires et sociales, les provinces et les instituts de formation des enseignants. Ce dispositif innovant est conduit en partenariat avec la chaire UNESCO et centre collaborateur OMS « Educations & Santé ». « Réussir, être bien, être ensemble » aborde la santé du point de vue de l'éducation. En effet, il s'agit d'intervenir non pas en réponse à une demande ou du fait d'une maladie mais bien de mettre en œuvre des activités pédagogiques visant à développer chez tous les élèves la capacité à prendre en charge leur propre santé de façon autonome et responsable au sein d'un environnement, un contexte social, religieux et culturel déterminé. Par essence, en Nouvelle-Calédonie plus encore qu'ailleurs, la santé est un concept pluriel qui renvoie aux ancrages culturels et sociaux. Elle se réfère également aux choix individuels. La santé est ici perçue comme une ressource de la vie quotidienne et non un but en soi. Elle n'est pas un état mais un essai d'équilibre. Il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources environnementales, culturelles, sociales et individuelles. Loin d'une démarche de transmission de règles intangibles définies une fois pour toutes, il s'agit de la construction progressive d'un rapport autonome et responsable à la santé. La démarche de co-construction de cet outil pédagogique destiné à l'ensemble des enseignants de l'école primaire ainsi qu'aux partenaires des écoles sur le territoire a mobilisé plus de 150 personnes. Les ressources produites s'appuient ainsi d'une part sur les pratiques des professionnels des trois provinces et d'autre part sur les données de la recherche internationale. Charge à chacune et à chacun de faire vivre cet outil au service de tous les élèves de Nouvelle-Calédonie ! [...]

Le dispositif « Réussir, Être Bien, Être Ensemble » est une spécificité calédonienne.

La démarche consiste en la valorisation, la mutualisation et l'enrichissement des pratiques des professionnels via une démarche de co-construction d'un outil pédagogique (démarche de conception continuée dans l'usage) destiné à l'ensemble des enseignants de l'école primaire ainsi qu'aux partenaires des écoles sur le territoire. La santé tient une place spécifique à la fois parce qu'elle est l'une des conditions de possibilité de la réussite scolaire et parce qu'elle constitue un champ essentiel

d'exercice de la citoyenneté. C'est en tant que milieu de vie qui accueille les enfants calédoniens et comme espace privilégié d'éducation, que l'école est en capacité de promouvoir la santé des enfants et de contribuer à réduire les inégalités de santé qui sont souvent liées au statut.

TEXTE 4 : Tenir compte des émotions pour enseigner, pour apprendre, Régis GUYON - Diversité n° 195 – mai/août 2019

Joie, surprise, douleur, satisfaction, admiration, enthousiasme, indignation, colère, anxiété, inquiétude, peur, détresse, découragement, haine... On pourrait lister à l'infini nos états émotionnels. Et ces émotions s'expriment, se manifestent à travers notre corps, et se lisent dans nos rires, nos pleurs, nos cris ou plus simplement dans notre regard, nos gestes, nos mimiques... Sans aller jusqu'à dire que nous sommes gouvernés par nos seules émotions, qui orienteraient nos pensées, nos faits et gestes, nous ne pouvons pas non plus prétendre que l'homme est un être purement rationnel, guidé sans affect pour apprendre, comprendre, s'informer, réfléchir, se motiver, agir. Il est en tout cas difficile de déterminer qui, des émotions ou de la raison, gouverne l'autre. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les mécaniques émotionnelles à l'œuvre dans les échanges, qui frôlent parfois l'hystérie sur les plateformes numériques et les réseaux sociaux... Ce qui semble certain, c'est que nous apprenons perpétuellement de ce, et donc de ceux et celles qui nous entourent. Et les émotions constituent un déterminant agissant sur notre fonctionnement individuel – et notre psychisme – de manière positive et constructive, tout autant que négative et potentiellement destructrice.[...]

Les émotions constituent une véritable question d'éducation et un sujet de taille pour qui veut comprendre ce qui se joue dans l'acte d'apprendre, comme dans celui d'enseigner. Car, dans la relation éducative, les personnes en présence sont tout autant des êtres de raison, que des êtres d'émotions. Dans l'entretien qu'il nous a accordé, Philippe Meirieu souligne que les émotions ne doivent pas être prises comme des éléments qui amélioreraient ou freineraient l'acte de transmettre : « il n'y a pas la transmission qui s'effectuerait exclusivement sur le registre du rationnel et auxquels certains seraient réfractaires parce qu'ils seraient figés dans le registre de l'émotionnel. La transmission, même apparemment rationnelle, véhicule de l'émotionnel. »[...]

Multiplés sont les exemples de situations éducatives – et ce numéro en explore quelques-unes – où les émotions viennent perturber ou à l'inverse enrichir les savoirs mis au travail. L'anxiété a une influence évidente sur la capacité des élèves à investir les apprentissages ; elle peut aussi entraîner ou jouer un rôle dans un processus de refus ou de rupture scolaire. De même, on sait combien la réussite, la persévérance scolaire des élèves tiennent aussi des émotions dans la relation de confiance qui peut se construire avec l'enseignant.e ou l'institution. Et à l'inverse on sait combien il est compliqué de retisser des liens à la suite d'incidents ou dans le cadre de processus de rupture.

De la même manière, les relations entre l'école et les familles – à travers les rencontres, les entretiens, les bulletins, etc. – mettent en jeu des dimensions émotionnelles extrêmement fortes, où les sensibilités peuvent s'exacerber. Et parce que l'éducation est aussi une affaire de socialisation, on doit considérer les émotions comme étant déterminées, provoquées ou induites par un contexte social et culturel. D'autant plus si on considère que la socialisation a pour finalité de faire désirer et in fine adhérer les individus aux valeurs sociales et au respect des normes socialement valorisées.

Ainsi tous les acteurs intervenant dans la relation éducative, professionnels, enfants, et même parents, sont des êtres sociaux et des êtres d'émotions. Tous les gestes professionnels, toutes les décisions prises dans la situation éducative, sont à la fois préparés et soutenus par une réflexion et des choix clairement posés, tout en étant adaptés à un contexte, conditionnés par l'expérience et des « réflexes de métiers ».

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----□□-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTÈME EDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE SUJET N°1

Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.

Thème : Santé et bien-être à l'école primaire

DESCRIPTIF SYNTHÉTIQUE

La politique éducative sociale et de santé en faveur des élèves vise à réduire les inégalités sociales, d'éducation et de santé pour permettre la réussite de tous les élèves et promouvoir une École plus juste et plus équitable. Elle contribue à offrir aux élèves les conditions favorables aux apprentissages et vise à permettre à chacun d'entre eux d'acquérir les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à la construction d'un individu et d'un citoyen responsables. Elle concourt à créer un environnement scolaire favorable et constitue un élément clé d'une École du bien-être et de la bienveillance à travers l'éducation à la santé (parcours civique), ainsi que la connaissance et la gestion des émotions.

PROPOSITION D'ELEMENTS DE REPONSE

- **Quelle définition pourriez-vous donner de la santé et du bien-être à l'école ? Exposez en quoi il est important d'éduquer les enfants à la santé et au bien-être ?**

Le développement de la promotion de la santé des jeunes, particulièrement dans le milieu scolaire, apporte une plus-value incontestable pour leur réussite éducative, en participant à la bonne acquisition des apprentissages et en contribuant au bien-être de chaque individu dans une approche globale. La promotion de la santé recouvre plusieurs dimensions : physique, psychique, environnementale et sociale.

- **Comment les thématiques émotions, santé et bien-être sont-elles liées ?**
- **Quelles sont les disciplines mobilisées autour de cette notion ?** EMC, Langage, Arts, EPS, Sciences

PROPOSITION D'INTERROGATIONS COMPLÉMENTAIRES UTILES À L'ENTRETIEN

- Quelles sont les priorités territoriales en terme de santé publique ?
- Quelles sont les suivis accompagnements dépistage médicaux dont bénéficient les élèves à l'école primaire ?
- Quels sont les différents partenaires institutionnels qui interviennent dans le cadre de la santé à l'école ?
- Quelles mises en œuvre pourriez-vous proposer pour les 30 minutes quotidiennes de sport préconisés par la lettre de rentrée, en plus du quota horaire ?
- Comment les thématiques émotions, santé et bien-être sont-elles liées ?
- Quelles entrées proposées en langage / français pour travailler l'éducation à la santé et le bien-être ?
- Comment sensibiliser et mobiliser les parents d'élève aux problématiques de santé ?
- A partir de quel cycle peut-on travailler les addictions ?
- Quel est la limite entre le rôle d'instruction et le rôle d'éducation des parents concernant les problématiques de santé ?
- Pouvez-vous expliquer ce qu'est « un signalement enfance en danger », qui le fait ? et dans quel cadre ?

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°2

Le sujet comporte 6 pages y compris la page de garde.

Thème : L'erreur, un outil pour apprendre

Références :

TEXTE 1 : Article « Ne pas faire de l'erreur un échec », Evelyne CHARMEUX, Cahiers pédagogiques, Janvier 2012

TEXTE 2 : Extrait de « L'erreur, un outil pour enseigner », Jean-Pierre ASTOLFI, ESF, 1997

TEXTE 3 : Extrait de la Délibération n°127 du 13 janvier 2021 relative au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Valeurs de la Nouvelle-Calédonie

Description de la situation : L'erreur est un impondérable de l'acte d'apprendre. Omniprésente et multiforme, elle est encore souvent mal perçue et sanctionnée dans notre système scolaire. La question du droit à l'erreur est posée.

Questions posées au candidat :

En quoi l'erreur constitue-t-elle un outil pour enseigner, un outil pour apprendre ?

L'erreur constitue-t-elle un instrument pertinent au service de l'évaluation ?

TEXTE 1 : Article « Ne pas faire de l'erreur un échec », Evelyne CHARMEUX, Cahiers pédagogiques, Janvier 2012

« Si l'on n'apprend pas à échouer, on échoue à apprendre ». (Tal Ben-Shahar)

Pour adapter cette formule, rapportée par Bruno Koeltz dans le *Nouvel Observateur*, nous pourrions dire : « Si l'on n'a pas commis d'erreurs en apprenant, c'est une erreur de croire qu'on a appris. » [...]

REPENTIR

Ce n'est pourtant pas d'aujourd'hui que l'importance de l'erreur en matière d'apprentissage a été soulignée et démontrée. Innombrables sont les exemples et analyses qui prouvent la nécessité de s'être trompé pour mieux comprendre et retenir. Cela n'empêche que, même si l'on est séduit, voire convaincu par cette affirmation, ses implications sur la conception du travail en classe ne vont pas de soi, si bien qu'il n'est pas évident de la mettre en pratique. Pourquoi l'erreur est-elle en général sanctionnée en classe ? Le but est généralement de « culpabiliser » l'erreur, comme le montre l'emploi du terme de « faute ». On pense en effet que la honte de cette faute va pousser, grâce au repentir, les élèves à mieux travailler. Raisonement aux relents vaguement religieux, auquel des connaissances élémentaires en psychologie ôtent toute crédibilité.

En fait, ce désir de culpabiliser est renforcé et justifié par trois données des pratiques de classe, dont on ne sait si elles sont les causes ou les conséquences de ce désir... En classe, on n'a pas le temps, et il faut des résultats rapides. Ce qu'aggrave encore le discours actuel qui est à peu près ceci : « *Moins on perd de temps à apprendre, plus vite on sait* » – et plus vite on est « *rentable* ». Donc, tout ce qui ralentit les résultats, comme la réflexion, la recherche, le tâtonnement, le travail d'équipe, est soigneusement déconseillé, pour ne pas dire interdit. On n'a droit qu'à un seul essai.

Du coup, les essais en question sont conçus pour être facilement corrigés : on donne aux élèves des exercices à faire, qui ne peuvent avoir qu'une seule solution, installant ainsi l'affreux système binaire : c'est bon ou c'est mauvais. Si la solution trouvée n'est pas la bonne, c'est forcément une « faute », que l'on ne peut que punir.

Et surtout, ces exercices sont donnés aux élèves individuellement, si bien que la solution est de leur seule responsabilité. Si la solution est mauvaise, c'est évidemment de leur « faute ».

DU TEMPS

Comment éviter les conséquences désastreuses de ces pratiques sur les apprentissages des enfants ? D'abord sur le problème du temps. Contrairement aux propos officiels, aucun apprentissage ne peut se faire vite. Célestin Freinet aimait à rappeler plaisamment, que, même quand on est très pressé, il est inutile et dangereux de tirer sur les fleurs pour qu'elles poussent plus vite. De même, si l'on veut des élèves solidement équipés d'un savoir efficace, il est nécessaire qu'ils aient du temps pour le construire : expérimenter, analyser, reprendre, tâtonner ; bref, voir que ça ne va pas, comprendre pourquoi et recommencer, échanger avec les pairs et leurs idées différentes, chercher de la documentation, etc.

DU COMPLEXE

Ensuite, celui des activités proposées. Ce n'est pas avec des exercices que l'on peut obtenir le résultat évoqué. Les exercices n'ont jamais rien enseigné : ils ne peuvent servir qu'à fixer certaines découvertes, mais jamais à les provoquer – et encore à condition qu'ils soient ludiques, jamais évalués ni notés. Ce sont plutôt des problèmes auxquels il faut confronter les élèves, car on apprend quand on se heurte. Des problèmes aux solutions plurielles, que l'on adoptera selon des critères d'efficacité et de rentabilité, par rapport à la situation problématique proposée. Il faut aussi que ces situations-problèmes soient valorisantes, donc complexes, mais vécues en petits groupes solidaires, pour partager les difficultés qu'entraîne leur complexité.

DU COLLECTIF

Enfin, sur la question du travail individuel. Conception quasi sacrée du travail scolaire en France, il a pour effet de laisser l'élève seul responsable de ce qu'il produit. Or, surtout pour des enfants jeunes, ce qui apparaît comme un échec personnel au regard des autres est très difficile à supporter. Elle installe une image dévalorisée de soi qui paralyse les apprentissages ultérieurs. Pour que les enfants deviennent capables d'assumer personnellement la responsabilité de ce qu'ils ont fait, il faut qu'ils aient pu d'abord la partager. C'est une des nombreuses raisons de la nécessité de faire travailler les enfants en groupes solidaires, y compris pour les tâches de projet. On sait bien, par exemple, qu'il est prudent d'éviter que la responsabilité de la nourriture des poissons rouges de la classe ne soit confiée à un seul enfant : si l'un de ces pensionnaires tombe malade, ce sera insupportable pour l'enfant.

C'est dans le groupe que l'on apprend à être soi et à affronter seul les difficultés. On n'apprend rien seul, et surtout pas à fonctionner seul.

A ces conditions essentielles, il faut ajouter celles qui correspondent à l'ambiance de la classe.

DU SENTIMENT

Chaque fois que l'enseignant manifeste sa colère, ou même simplement sa déception devant les erreurs d'un élève, il interdit toute prise en compte positive de cette erreur. Il ajoute à la déception personnelle de l'enfant qui n'a pas réussi la culpabilité d'avoir déçu le maître, sentiment destructeur. On retrouve ici une vieille erreur (pas positive, celle-là, et affreuse coriace) des enseignants. Erreur que nous avons tous commise et qui empoisonne notre métier : celle qui consiste à réagir affectivement aux résultats des élèves en manifestant sa joie personnelle devant une réussite ou sa tristesse devant un échec.

[...] Ce qu'il faut comprendre ici, c'est que les sentiments de sympathie n'ont rien à voir avec les performances des élèves. Les élèves doivent se sentir appréciés de la même manière, qu'ils réussissent ou non. Quand il y a réussite, c'est toute la classe qui est satisfaite, et quand elle n'y est pas, c'est tous ensemble qu'on analyse ce résultat, pour y trouver des solutions et pour progresser : et c'est aussi agréable, car c'est la règle du jeu !

Il faut enfin ajouter à ces conditions l'image que l'enseignant donne de sa relation personnelle à l'erreur. Comme le dit Tal Ben Sahar, il faut accepter de n'être pas parfait, y compris aux yeux des élèves : savoir reconnaître ses propres erreurs et savoir évoquer celles qu'on a commises étant élève. Loin de risquer d'être dévalorisé à leurs yeux, on y grandit, au contraire, et surtout, on se rapproche d'eux et on les rassure : ils commettaient des erreurs en classe et ils s'en sont sortis, c'est donc qu'il y a de l'espoir ! [...]

TEXTE 2 : Extrait de « L'erreur, un outil pour enseigner », Jean-Pierre ASTOLFI, ESF, 1997

Quel statut donner à l'erreur ?

L'erreur peut être considérée comme une faute dans un modèle d'apprentissage dit transmissif.

Une faute mise à la charge de l'étudiant qui ne se serait pas assez investi, motivé et qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences. Dans ce contexte, l'erreur sera souvent sanctionnée lors d'une évaluation finale. [...] JP Astolfi propose une typologie des erreurs en fonction de leurs origines.

Typologie des erreurs.

- L'erreur peut relever de la compréhension des consignes.

Les termes employés pour un questionnement ne sont pas clairs sur les attentes pour les étudiants : Ex : analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure...

Le vocabulaire employé par chaque discipline est spécifique et ainsi source de problème pour les élèves. On trouve des mots nouveaux, un lexique spécialisé et des mots de la langue courante qui sont utilisés de manière différente.

La question dans la consigne n'est pas toujours interrogative ou se présente sous la forme de deux questions posées successivement.

- L'erreur peut résulter d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique.

L'étudiant est sous l'influence du contrat didactique. Il « sait qu'il est attendu et, si le contrat fonctionne bien, il sait où on l'attend ». Donc, dans la réponse de l'étudiant, il y aura à la fois la réponse à la question posée et la réponse à l'enseignant qui la pose.

Les erreurs proviennent des difficultés de l'étudiant à décoder les règles implicites de la situation. [...]

- L'erreur peut témoigner des représentations notionnelles inappropriées des élèves.

Comme l'indique Bachelard, le principal obstacle est la représentation de ce que l'on sait déjà. « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle ». L'esprit ne peut « se former qu'en se réformant ». Les obstacles surviennent lorsque nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà ; ces moyens n'étant pas nécessairement appropriés ou corrects amènent les élèves à faire des erreurs.

- L'erreur peut être liée à des opérations intellectuelles impliquées.

Certaines opérations ne sont pas disponibles à tout moment chez l'étudiant.

- L'erreur peut provenir des démarches adoptées par les élèves.

Devant un problème donné, et lorsque on laisse le choix de stratégie de résolution, les élèves adoptent souvent des démarches bien différentes de ce qu'attend l'enseignant. On trouve des procédures différentes de la procédure « canonique » attendue.

- L'erreur peut être due à une surcharge cognitive.

Différentes conditions influent sur l'efficacité de la mémorisation. Quand l'étudiant est face à une situation-problème qui lui demande une mobilisation de nombreuses informations en mémoire, la concentration peut se faire uniquement sur un des aspects. Ils perdent le sens du problème.

- L'erreur peut être liée au fait que les élèves ne transfèrent pas des outils utilisés dans une discipline à une autre discipline.

Pour comprendre cette difficulté de transfert, la psychologie distingue dans un problème : ses traits de surface (« habillage ») et traits de structure (opérations logiques requises pour la résolution). Il semblerait qu'un élève aux prises avec deux situations dans des disciplines différentes, soit d'abord sensible à la similarité de leurs traits de surface et donc ne ferait pas le rapprochement entre leurs outils communs.

- L'erreur peut résulter de la complexité propre du contenu.

L'origine des erreurs pourrait, en effet, se rapporter à la complexité interne dans le sens où elle peut avoir des répercussions du point de vue psychologique de l'apprenant (charge mentale, nature des opérations intellectuelles...).

Comment prendre en compte les erreurs des élèves dans l'apprentissage ?

Il faut analyser la valeur des erreurs en essayant de déterminer leurs origines.

Mais la prise en compte ne s'arrête évidemment pas là. Il faut ensuite que les élèves prennent conscience de leurs erreurs.

Comme l'indique Stella BARUK, lorsque l'apprenant identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment même où il en prend conscience.

Pour faciliter cette prise de conscience, il faut que l'enseignant mette en place des situations qui :

- créent des conflits sociocognitifs (confrontation de ses représentations à celle des autres)
- travaillent sur la métacognition (réflexion sur son propre fonctionnement).

TEXTE 3 : Extrait de la Délibération n°127 du 13 janvier 2021 relative au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Valeurs de la Nouvelle-Calédonie

DOMAINE 2 : Les méthodes et outils pour apprendre – Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.

Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. [...]

DOMAINE 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques - Démarches scientifiques

L'élève sait mener une démarche d'investigation. Pour cela, il décrit et questionne ses observations ; il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ; il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; il modélise pour représenter une situation ; il analyse, argumente, mène différents types de raisonnements (par analogie, déduction logique...) ; il rend compte de sa démarche. Il exploite et communique les résultats de mesures ou de recherches en utilisant les langages scientifiques à bon escient. [...]

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE SUJET N°2

Le corrigé comporte 3 pages y compris la page de garde.

Thème : L'erreur, un outil pour apprendre

DESCRIPTIF SYNTHETIQUE DES TEXTES PROPOSES

Le texte 1 est un article issu d'un dossier des cahiers pédagogiques consacré à « L'erreur, pour apprendre » ; il a été écrit par Evelyne Charmeux, professeure honoraire et chercheuse en pédagogie, qui dresse un état des lieux en 2012 du statut de l'erreur à l'Ecole.

Le texte 2 présente une typologie d'erreurs, classée en 8 catégories, élaborée par Jean-Pierre Astolfi, professeur d'Université en sciences de l'éducation et chercheur en didactique des sciences, et proposé dans l'ouvrage de référence didactique « L'erreur, un outil pour enseigner » en 1997.

Le texte 3 est un extrait de la Délibération n°127 du 13 janvier 2021 de Nouvelle-Calédonie relatif au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Valeurs qui place l'erreur au cœur des compétences de base à acquérir par les élèves dans les domaines 2 (les méthodes et outils pour apprendre) et 4 (les systèmes naturels et les systèmes techniques).

PROPOSITION D'ELEMENTS DE REPONSE

- **En quoi l'erreur constitue-t-elle un outil pour enseigner, un outil pour apprendre ?**

Erreur ou faute ?

La faute est considérée en tant que relevant de la responsabilité de l'apprenant. L'apprenant aurait dû l'éviter. Elle peut être due à une négligence passagère, de la distraction ou de la fatigue. L'enseignant évalue la faute pour la sanctionner.

L'erreur est considérée en tant que « symptôme » de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné. L'enseignant relève et explique les erreurs antérieures de la même nature pour pouvoir les prévenir (Astolfi, 2015).

Conception de l'erreur

Dans le modèle transmissif, c'est l'élève qui est considéré comme le " fautif ". Les erreurs commises sont perçues et vécues comme des dysfonctionnements didactiques, qui auraient dû être évités, si les conseils donnés avaient été écoutés et l'attention convenablement dirigée. C'est la raison pour laquelle elle se trouve sanctionnée, à défaut peut-être d'un mode de traitement mieux approprié ...

Dans le modèle comportementaliste, l'erreur prend un aspect différent. L'activité de l'élève est guidée pas à pas, par une série graduée d'exercices et de consignes. La conception sous-jacente est alors empruntée à la psychologie dite behavioriste : par transfert des expérimentations à l'enfant, l'idée est qu'il est toujours possible de faire apprendre une notion, même compliquée, à condition de procéder à la décomposition de ses étapes et difficultés en unités élémentaires aussi limitées qu'il est nécessaire, puis de renforcer positivement chaque acquis partiel, plutôt par récompense que par sanction. Avec ce modèle, comme avec le précédent, les erreurs ne devraient normalement pas survenir. Si des erreurs malgré tout se produisent, elles seront moins imputées à la responsabilité défaillante de l'élève qu'à la manière dont a été pensée la progression didactique par l'enseignant ou le manuel.

Dans le modèle constructiviste, on n'évacue plus l'erreur mais on s'efforce d'en comprendre la cause et la signification, voire même de prendre appui sur elle pour améliorer l'enseignement. Le but visé est toujours bien de l'éliminer à terme des productions des élèves, mais pour y parvenir on prend le parti de la laisser apparaître, voire de la provoquer, pour s'efforcer de mieux de la traiter. Quittant le statut de fautes condamnables ou de bogues regrettables, les erreurs deviennent à présent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves se trouve affrontée.

L'erreur est inhérente au processus d'apprentissage

L'apprentissage n'est pas un processus linéaire. Il passe par essais, tâtonnements, erreurs, échecs... Il y a donc pour les élèves un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir.

Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne en autonomie.

Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence. Le professeur doit donc percevoir l'erreur comme un indice des étapes intellectuelles qu'a effectué l'élève en question, afin de voir à quel obstacle a été confronté son système de pensée.

- **L'erreur constitue-t-elle un instrument pertinent au service de l'évaluation ?**

L'évaluation par compétence

C'est en mettant l'élève en position de faire et parfois, de mal faire, et en s'auto-évaluant qu'il pourra prendre conscience de ses erreurs pour déconstruire et reconstruire les compétences. L'évaluation par compétence est pensée dans une logique de formation. La simple observation de ce que fait un élève peut suffire. Ce mode d'évaluation reconnaît la place de l'erreur qui devient un passage nécessaire pour apprendre.

L'erreur permet alors de réconcilier les élèves avec l'évaluation pour réussir et ne plus être en échec. La remédiation s'inscrit alors comme une étape nécessaire afin de permettre à l'élève de s'améliorer et pour acquérir les compétences visées du référentiel de formation.

Le traitement de l'erreur

Au lieu de la sanctionner ou de l'éviter, il convient de placer l'erreur au centre de la démarche pédagogique.

L'erreur est nécessaire. Elle est une étape dans l'acquisition de la connaissance. On peut admettre qu'un élève a progressé si, après s'être trompé, il peut reconnaître qu'il s'est trompé, dire où et pourquoi il s'est trompé, et comment il recommencerait sans produire les mêmes erreurs. Pour cela, le caractère instructif de l'erreur, pour le professeur comme pour l'apprenant, doit être clairement explicité au sein de la classe.

Corriger, ce n'est pas juger : c'est aider à apprendre. Ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme, c'est pointer des réussites précises et des erreurs précises. Ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est ouvrir à d'autres activités.

Le professeur doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs.

PROPOSITION D'INTERROGATIONS COMPLÉMENTAIRES UTILES À L'ENTRETIEN

- En quoi la prise en compte bienveillante de l'erreur peut-elle contribuer à lutter contre le décrochage scolaire ?
- Quelle place de l'erreur dans l'École de la bienveillance ?
- Quelle plus-value d'une correction des erreurs à plusieurs (binôme, groupe d'élèves) ?

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----□□-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°3

Le sujet comporte 5 pages y compris la page de garde.

Thème : Gestes professionnels et postures des enseignants

Références :

TEXTE 1 : Argumentaire MHM - article publié sur le site methodeheuristique.com par Nicolas PINEL, 6 octobre 2018

TEXTE 2 : Quelles sont les difficultés que rencontrent les formateurs qui accompagnent des équipes enseignantes engagées dans la MHM (Méthode Heuristique de Mathématiques) ?, Nicolas PINEL, 17 mars 2019

TEXTE 3 : Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation, Annie FEYFANT, Chargée d'études à l'Institut français de l'éducation - ENS de Lyon, 9 février 2016

TEXTE 4 : Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? Dominique BUCHETON, Professeure Honoraire de l'Université de Montpellier, France, Publication CNESEO (conseil national d'évaluation du système scolaire), 30 mars 2017

Description de la situation :

Gestes professionnels et postures d'enseignants, la question de l'effet maître se pose à l'école.

Questions posées au candidat :

Au regard des documents proposés, quels sont les gestes professionnels qui permettent un enseignement efficace ?

Citez quelques caractéristiques de la méthode MHM.

Quel est l'intérêt pour l'enseignant d'anticiper et de planifier des gestes professionnels et/ou postures adaptés ?

TEXTE 1 : Argumentaire MHM - article publié sur le site methodeheuristique.com par Nicolas PINEL, 6 octobre 2018

Pour répondre à plusieurs demandes, je propose ici un argumentaire sur le choix de MHM. [...]

Pourquoi MHM ?

- C'est une méthode qui s'appuie sur les programmes et leurs ajustements.
 - C'est une méthode d'enseignement construite sur des bases scientifiques (pédagogiques, didactiques) claires. La quasi-totalité des sources est citée dans le guide. Elle a été construite sur une tentative de synthèse pragmatique des recherches en mathématiques (Brissiaud, Charnay, Dias, Houdement, etc.) mais aussi des chercheurs étrangers, en pédagogie (Meirieu, Connac, Houdé, Lescouarch, Hattie, Tricot, etc.). Combien de fichiers, manuels ont cette assise ? Combien d'outils l'explicitent clairement ? Un test pour vérifier la qualité d'un manuel en CM : allez voir comment ils enseignent la multiplication par 10... Quand on vous raconte qu'il s'agit d'ajouter des zéros, vous pouvez alors sérieusement remettre en cause la qualité didactique de l'ouvrage....
 - C'est une méthode qui s'appuie explicitement sur les recommandations officielles : les recommandations de la conférence de consensus du CNESEO, le rapport Villani-Torossian.
 - C'est une méthode qui donne l'apparence d'être clé en main mais qui demande un changement de posture professionnelle. Elle est exigeante. Elle ne considère pas l'enseignant comme un simple exécutant mais comme un professionnel compétent qui doit mettre en œuvre des gestes professionnels plus complexes qu'il n'y paraît : conduite de classe, enseignement explicite, analyse, étayage, etc. C'est d'ailleurs ce qui explique des mises en œuvre très variées !
 - C'est une méthode qui préconise le travail en équipe, car la responsabilité pédagogique doit aussi être ancrée à la liberté pédagogique.
 - C'est une méthode qui a prouvé son efficacité. Les enseignants qui l'ont utilisée ont évalué et constaté des progrès et des compétences des élèves acquises et bien acquises. Certes pas dans le cadre d'une évaluation scientifique standardisée qui d'ailleurs est quasi impossible à faire...
- Enfin, c'est une méthode évolutive, mise à jour chaque année sur les recherches les plus récentes, les retours des enseignants, les demandes institutionnelles...

TEXTE 2 : Quelles sont les difficultés que rencontrent les formateurs qui accompagnent des équipes enseignantes engagées dans la MHM (Méthode Heuristique de Mathématiques) ?, Nicolas PINEL, 17 mars 2019

Accompagner un enseignement des mathématiques demande à revenir sur la démarche manipuler-verbaliser-abstraire, démarche détaillée dans le guide de la méthode. La difficulté est que l'on passe trop souvent du manipuler à l'abstraire ou qu'on laisse les élèves en difficulté trop longtemps dans le « manipuler ». Le point clé me semble être l'accompagnement de l'élève vers l'abstraction et par extension, le travail mené avec et par l'enseignant pour construire ce cheminement. C'est particulièrement vrai pour les élèves en difficulté. Quand un élève est en réussite en manipulant mais

qu'il n'est pas en capacité de passer à l'écriture mathématique abstraite, qu'est-ce que je lui propose ? Comment je lui apprends à verbaliser, simuler la situation, imaginer mentalement ? C'est là tout l'enjeu des variables didactiques des situations, variables qu'il faut rendre explicite aux enseignants en les accompagnant. Donc, comprendre la démarche demande aussi à l'enseignant de bonnes bases didactiques ! La démarche manipuler-verbaliser-abstraire gagne en efficacité (à mon sens) en s'appuyant sur un enseignement explicite. Il reste parfois un certain « fantasme » qui voudrait que l'élève doit trouver par lui-même, qu'on ne veut pas lui dire certaines choses parce que « sinon c'est trop facile »...Or, offrir la juste rétroaction (celle qui permet à l'élève de comprendre comment il peut faire pour réussir la prochaine fois), ou l'explicitation d'une procédure avec des mots précis et concis concourent directement à des apprentissages plus réussis. Il y a un impact direct d'une démarche claire et explicite :

- présenter clairement ce qu'on va apprendre, en faisant le lien avec ce qui a été vu avant
- présenter l'objet d'apprentissage avec les exemples (voire contre exemples) les plus adaptés, en montrant comment raisonner (faire le haut-parleur de sa pensée),
- mettre les élèves en activité, en offrant les rétroactions nécessaires, etc.

TEXTE 3 : Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation, Annie FEYFANT, Chargée d'études à l'Institut français de l'éducation - ENS de Lyon, 9 février 2016

Le 5 février dernier, la Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle » organisait une journée d'étude sur « Les gestes professionnels des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ». La colonne vertébrale de cette journée a été deux extraits vidéos, des moments de vie d'une même classe et deux enseignants, l'une de français, l'autre de maths.

Dans son introduction à la journée, Luc Ria a posé le décor, sur le fond et sur la forme que pouvaient prendre les réflexions et travaux sur les gestes professionnels. Quelles méthodes pour les étudier ? Existe-t-il une culture partagée sur des gestes professionnels ? Les enseignants sont isolés, dans des espaces clos et s'ils inventent, testent des gestes professionnels, ils peuvent avoir des difficultés à partager ces gestes, à créer des référentiels. Par ailleurs, il existe des gestes porteurs d'un héritage culturel, historique et de valeurs symboliques. Enfin pour le travail scolaire, il peut exister des lourdeurs qui empêchent de faire un pas de côté pour observer ces gestes.

Fadi El Hage et Sonia Constantin, de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, ont présenté un outil d'analyse des gestes professionnels, qu'ils utilisent en formation, et pour des évaluations formatives ou sommatives de futurs enseignants.

Leur approche se veut holiste, systémique (et complexe), intégrant plusieurs composantes :

- analyse du contexte institutionnel (projets, culture de l'environnement, climat scolaire, etc.) ;
- contexte social et environnemental (milieu socioculturel, valeurs et idéologies, formation, etc.) ;
- planification de l'enseignement (résultats d'apprentissage attendus, activités prévues, logistiques, etc.) ;

- stratégies pédagogiques (habiletés pédagogiques, théories de l'apprentissage, modalités d'évaluation, etc.) ;
- communications, relations interpersonnelles et interactions (gestion des conflits et des émotions, leadership, etc.)

Jean Duvillard, professeur de musique et chargé d'un module corps et voix à l'ESPE de Lyon, propose de s'intéresser aux micro-gestes (main, voix, regard, usage du mot, déplacement). En quoi les micro-gestes participent à la construction de l'identité professionnelle ? Comment permettre aux étudiants en master MEEF de se les approprier en formation ? Ces micro-gestes sont analysés dans le cadre de trois registres d'enseignement : ceux de l'instruction (art oratoire, discours injonctif, usage du mot), de la médiation (enseignant animateur, confiance partagée, importance du regard) et de l'autorité (enseignant instituteur, parole instituante, implication de la personne). Il observe que la principale préoccupation chez les jeunes enseignants est le registre de l'autorité.

Ces gestes professionnels sont-ils révélateurs des préoccupations des enseignants ? On peut observer par exemple une posture d'attente des enseignants, marque d'une préoccupation de contrôler les élèves. Existe-t-il des gestes pédagogiques ou didactiques, pour enseigner et faire apprendre ? Certains gestes d'enseignement sont co-construits en classe, induisant une double signification pour l'enseignant et les élèves : quelles peuvent être les interprétations des gestes professionnels par les élèves ? Pour la formation, une mise en lumière des gestes professionnels peut servir aux enseignants à voir ce qui leur échappe, à situer leurs valeurs et celles de leurs élèves. Être enseignant est un métier complexe, et on ne laisse pas vraiment aux débutants le temps d'apprendre ces gestes (par rapport à d'autres professions) : il faudrait dans les formations que le temps consacré à ces gestes soit à la hauteur des enjeux, sans tomber dans le piège de définir un nouvel objet fétiche de formation.

TEXTE 4 : Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? Dominique BUCHETON, Professeure Honoraire de l'Université de Montpellier, France, Publication CNESEO (conseil national d'évaluation du système scolaire), 30 mars 2017

Une posture est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un nœud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement. Ainsi, le cycliste expérimenté dispose d'un ensemble impressionnant de postures pour s'ajuster aux côtes et aux descentes, gérer les virages. Ce n'est pas le cas du novice. Les postures sont acquises dans et par l'histoire et l'expérience du sujet. Elles se révèlent, se transforment dans et par l'activité. Inversement, l'activité évolue au cours de la tâche selon le capital de postures dont l'élève dispose.

L'étude de l'activité de l'enseignant dans la classe a mis en évidence que son travail et les gestes et postures qui l'actualisent relèvent d'un ensemble de préoccupations enchâssées les unes dans les autres dans une architecture très complexe. Nous l'avons appelé le « multi agenda de l'enseignant ». Ce sont les gestes professionnels, langagiers et non langagiers, qui sont adressés aux élèves en vue de mettre en œuvre différentes préoccupations souvent conjointes :

- le souci du pilotage (espace, temps, dispositifs, types d'exercices) ;
- le souci de l'atmosphère (la nature de l'espace dialogique laissé aux élèves, la gestion de l'autorité, de la relation avec les élèves) ;
- le souci du tissage (construire des relations, avec le « déjà-là » des élèves, le dedans et le dehors de l'école, le souci en amont d'explicitation du sens des tâches, de leur enjeu, de leur déroulement, en aval, des stratégies et savoirs convoqués. Ces gestes de tissage explicites sont globalement très faibles dans l'enseignement académique (environ 7 % des interactions engagées par les enseignants, contre 50 % dans l'enseignement technique).
- le souci d'étayage : la nature de l'aide apportée pour « faire penser », « faire faire », « faire comprendre » ;
- le souci des apprentissages spécifiques, en principe central, mais pas toujours (objets enseignés, gestes d'étude, gestes sociaux, compétences, attitudes, valeurs).

Ces préoccupations multiples se conjuguent entre elles selon les moments pour donner lieu à des types de conduite de la classe variables. Ce sont des formes diverses d'étayage, assez vite reconnues par les élèves. Elles évoluent en fonction des observations et des analyses que l'enseignant fait de la situation de travail en cours (l'avancée de la leçon, de la tâche, des difficultés didactiques rencontrées, des difficultés ou facilités des élèves). Autrement dit, tout en agissant et faisant avancer le cours, l'enseignant ajuste la nature de son étayage didactique (le mot didactique englobe le pédagogique dont il est l'élément majeur).

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----□□-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE SUJET N°3

Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.

Thème : Gestes professionnels et postures des enseignants

DESCRIPTIF SYNTHÉTIQUE :

TEXTE 1 : Dans cet argumentaire, le point principal est de redonner envie de faire des mathématiques aux élèves et aux enseignants en créant des situations motivantes. Nicolas Pinel croit beaucoup en la manipulation. Pour lui, elles sont la porte d'entrée vers les concepts. MHM est donc une réponse donnée à l'état des lieux sur les difficultés rencontrées à l'école, les problèmes d'enseignement et puis, de façon plus globale, sur le besoin de changer et de se tourner vers une autre façon d'enseigner les mathématiques.

TEXTE 2 : Dans la méthode MHM, son auteur, Nicolas Pinel met en exergue l'importance de l'accompagnement de l'élève et donc de l'enseignant qui est confronté à de nouvelles postures. Il parle d'accompagnement de l'élève pour construire... le manipuler-verbaliser-extraire préconisant un enseignement explicite.

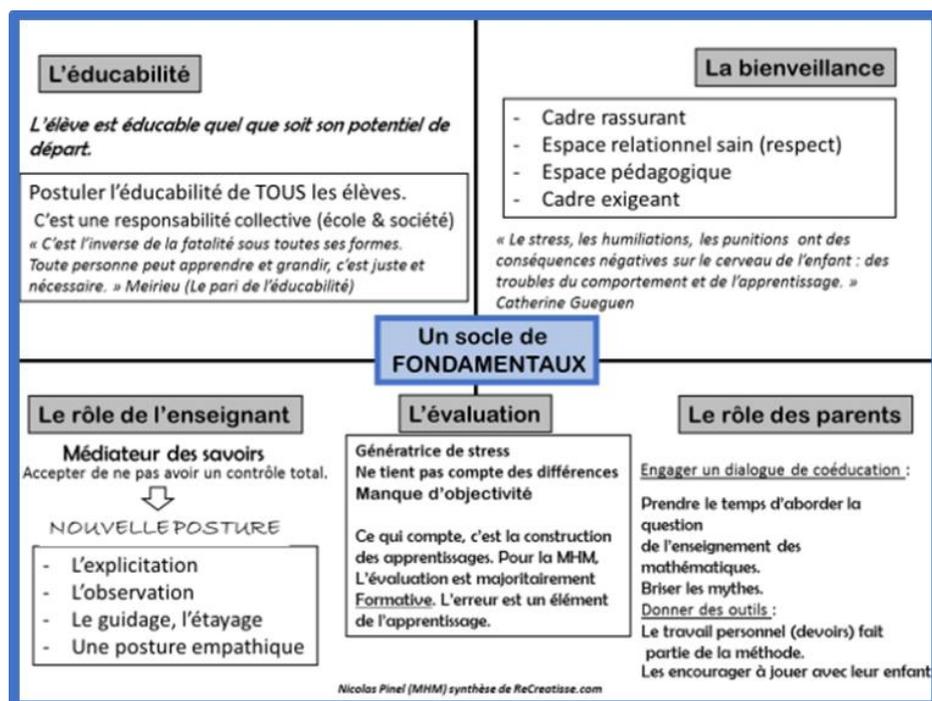
TEXTE 3 : La journée d'étude organisée le 6 février 2016 montre à quel point les gestes professionnels deviennent une préoccupation dans la formation des enseignants.

TEXTE 4 : Dominique BUCHETON définit le terme de posture. L'ensemble des préoccupations des enseignants est présentée sous forme de « multi agenda de l'enseignant »

PROPOSITION D'ELEMENTS DE REPONSE

- **Au regard des documents proposés, quels sont les gestes professionnels qui permettent un enseignement efficace ?** le pilotage, l'atmosphère/le climat de classe, le tissage, l'étagage ...
- **Citez quelques caractéristiques de la méthode MHM ?**
 - Considère le rapport Villani-Torossian manipuler-verbaliser extraire
 - Enseignement explicite / accompagnement de l'élève vers l'abstraction
 - Gestes professionnels

C'est une méthode qui demande un changement de posture professionnelle. L'enseignant doit mettre en œuvre des gestes professionnels plus complexes qu'il n'y paraît : conduite de classe, enseignement explicite, analyse, étayage, etc.



● **Quel est l'intérêt pour l'enseignant d'anticiper et de planifier des gestes professionnels et/ou postures adaptés ?**

- Un enseignement explicite
- Enseignement/explicitation des stratégies
- Une recherche de situations permettant l'engagement, la motivation
- Le statut de l'erreur...

PROPOSITION D'INTERROGATIONS COMPLÉMENTAIRES UTILES À L'ENTRETIEN

- Qu'est-ce que la démarche explicite ?
- Pensez-vous qu'il soit possible pour un enseignant débutant de mettre en œuvre dans sa classe la méthode MHM ? Pourquoi ?
- Les postures et gestes professionnels ont-ils toujours été une préoccupation des enseignants et/ou formateurs d'enseignants ? Quelles peuvent en être les raisons ou les causes ?
- Pouvez-vous citer quelques exemples de gestes professionnels ?
- Les parents peuvent-ils jouer un rôle de coéducation en mathématiques ?
- Pourquoi de plus en plus d'élèves sont en difficulté scolaire ?
- Que comprenez-vous du triptyque manipuler-verbaliser-extraire ?
- Un geste d'étayage peut-il être un frein aux apprentissages ?

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----□□-----

EPREUVE ORALE D'ADMISSION :

**ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°4

Le sujet comporte 5 pages y compris la page de garde.

Thème : L'absentéisme scolaire

Références :

TEXTE 1 : L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire, Sophie Cristofoli, MENESR-DEPP, bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire, 2015

TEXTE 2 : Lutte contre le décrochage scolaire repéré sur le site académique de Nouméa, Octobre 2018

Description de la situation :

L'absentéisme entretient des liens complexes avec les caractéristiques sociales des élèves, leur rapport à l'école et leurs performances scolaires.

Questions posées au candidat :

Quel lien entre le climat scolaire, l'absentéisme scolaire et le bien-être des élèves ?

En quoi est-il important de mesurer l'absentéisme à l'école ?

Quels sont les incidences de l'absentéisme voire du décrochage scolaire sur les politiques publiques ?

TEXTE 1 : L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire, Sophie Cristofoli, MENESR-DEPP, bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire, 2015

En France, la loi du 28 mars 1882 (loi Ferry) a introduit la notion d'obligation scolaire et, avec elle, l'absentéisme, induit par des manquements abusifs ou répétés à ladite obligation scolaire. L'absentéisme peut ainsi apparaître comme un problème en tant que tel, comme un dysfonctionnement dans l'institution scolaire. L'élève absentéiste commettant une infraction aux règles de l'école, cette approche peut conduire à proposer des sanctions, comme à une certaine époque, la suppression des allocations familiales. Ce refus des règles par l'élève absentéiste explique aussi qu'il soit parfois vu comme un délinquant potentiel.

Or, la plupart des études [...] montrent que les absences répétées à l'école sont souvent le symptôme ou l'élément précurseur de bien des difficultés concernant l'élève absentéiste lui-même, plutôt que le fonctionnement régulier de l'institution.

L'absentéisme scolaire est ainsi reconnu comme allant souvent de pair avec d'autres troubles et conduites à risque. Il peut être l'expression d'un échec ou d'un désinvestissement scolaire, mais aussi de difficultés personnelles, relationnelles et sociales.

Ainsi, l'absentéisme peut être relié à deux problèmes [...] : la déscolarisation et le décrochage. La déscolarisation constitue d'une certaine façon le stade ultime de l'absentéisme, quand le jeune âgé de moins de 16 ans n'est plus un élève, car il a cessé complètement de fréquenter l'institution scolaire. Même marginale, il s'agit d'une situation particulièrement préoccupante [...] Cependant, l'absentéisme ne conduit pas nécessairement à la déscolarisation. [...] Dans le second cycle où la plupart des élèves ont dépassé l'âge de l'obligation scolaire, l'absentéisme y reste un sujet crucial.

Le décrochage correspond au cas des jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme. Le lien avec l'absentéisme n'est pas aussi mécanique que pour la déscolarisation (un parcours sans aucune absence peut s'achever par un échec à l'examen sans nouvelle tentative), mais la recherche montre que l'échec scolaire et le décrochage sont souvent précédés ou accompagnés par des absences répétées [...] vaincre l'absentéisme est un enjeu d'importance dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire.

Indépendamment de ces liens complexes avec la déscolarisation et le décrochage, l'absentéisme est un phénomène difficile à définir et à mesurer. Il convient tout d'abord de désigner les absences que l'on va retenir dans le repérage des élèves absentéistes. En effet, pour aboutir à une mesure bien standardisée, il faut définir une période d'observation et une fréquence pour les absences. Les résultats obtenus risquent d'être très sensibles à ces deux paramètres. Pour obtenir un indicateur représentatif, la période d'observation doit être assez longue, mais si elle l'est trop, une partie des absences risque d'être oubliée. La place dans l'année scolaire est aussi importante : l'absentéisme tend à croître au fil de l'année scolaire ; assez logiquement, il est plus faible dans une période qui comporte des vacances scolaires. Définir un seuil d'absence est aussi un exercice délicat et il paraît utile d'en retenir au moins deux. Dans le cadre des enquêtes administratives, il est souvent fait référence au seuil réglementaire de quatre demi-journées d'absence par mois pour repérer

l'absentéisme, mais un seuil à dix demi-journées est aussi utilisé pour définir l'« absentéisme lourd ». La fréquence de collecte des données est mensuelle, alors que pour les enquêtes ponctuelles, comme celles qui interrogent directement les élèves, le recueil a lieu une seule fois dans l'année.

Ensuite, la plus grande part des absences des élèves sont justifiées, notamment par des problèmes de santé : en 2013-2014, les élèves du second degré public ont perdu en moyenne 5 % de leur temps d'enseignement du fait de leurs absences, et ce taux tombe à 1,2 % si l'on se limite aux absences non. La « justification » des absences est aussi une question délicate. Si nombre d'absences ne sont pas régularisées (c'est-à-dire sans motif d'excuse), d'autres le sont avec un motif qui semble illégitime aux responsables de l'établissement, et seront donc aussi considérées comme « non justifiées ».

En termes de collecte de données et d'observations, deux points de vue sont envisageables pour étudier l'absentéisme : l'un se fondera sur le repérage administratif des établissements, l'autre interrogera directement les élèves, pour leur demander la fréquence de leurs absences. La première approche recueillera généralement des données globales par établissement (même si une récupération de données individuelles anonymes est théoriquement possible), la seconde permettra de collecter des données sur les caractéristiques des élèves et leur rapport à l'école.

Par ailleurs, la question de la justification des absences que nous avons évoquée est alors une raison de divergence non négligeable. Les élèves peuvent considérer que leurs absences

Au-delà de cette définition de l'absentéisme visant la plus grande rigueur, on peut considérer de nombreuses manifestations de l'absentéisme, qui ne sont pas toutes facilement repérables. [...]

- L'absentéisme chronique : celui-là est continu et répété, il montre la difficulté d'intégration scolaire de l'élève qui se place en marge de l'institution. Il se caractérise par certains traits chez les absentéistes tels que le fort rejet de l'école, le retard scolaire, les amitiés avec des pairs qui sont eux aussi absentéistes, des frères et sœurs absentéistes.

- L'absentéisme perlé : c'est lorsque l'élève manque un cours par-ci, par-là, à sa convenance, c'est un absentéisme occasionnel et discontinu. On retrouve dans cette catégorie le « zapping » ou l'absentéisme choisi : pour certains élèves, l'absentéisme n'est pas un rejet de l'école, mais simplement le résultat de préférences accordées à d'autres activités (sport, repos, travail) ; c'est ce que TOULEMONDE identifie comme l'absentéisme de consumérisme scolaire : les élèves utilisent l'enseignement à la carte et les options sont particulièrement concernées par l'absentéisme, les élèves leur accordant souvent moins d'importance.

- L'absentéisme par défaut de motivation : celui où l'élève perd le sens de l'école. Il est un « présent-absent ». Cet absentéisme ne s'appuie donc plus sur la seule absence physique. BLAYA, quant à elle, les nomme les absents de l'intérieur ou drop in : ce sont les élèves qui, malgré leur présence, ne participent absolument pas à l'activité de la classe. Leur manque de mobilisation scolaire rejoint l'absentéisme quant aux effets sur la scolarité. La prolongation massive des études vers le lycée accompagnée d'une incertitude des débouchés professionnels sur le marché du travail se sont traduites par une augmentation du nombre d'élèves concernés.

- Le vrai-faux absentéisme : pour TOULEMONDE et COSTA-LASCOUX, l'élève est présent dans le

lycée, en dehors de la classe, cette forme d'absentéisme est liée à l'absentéisme par défaut de motivation. On retrouve aussi dans cette catégorie, l'absentéisme de retard : le fait d'arriver systématiquement en retard en cours, signe d'une certaine démobilisation, parfois acceptée par les enseignants.

- L'absentéisme de respiration : il s'agit des absences liées au stress et au besoin de récupérer. Il est la conséquence de la lourdeur des programmes, des évaluations et des horaires.

- L'absentéisme contraint : il résulte d'une décision de l'institution, exclusion provisoire de la classe, exclusion temporaire ou définitive de l'établissement. Cette exclusion de cours peut être intentionnellement provoquée par des élèves afin de ne pas assister au cours.

Dans ces 3 derniers cas, on notera que l'élève n'est pas entièrement responsable de son absence, mais qu'elle est aussi le résultat du fonctionnement de l'institution

- L'absentéisme de confort : absences le samedi matin, la veille ou le lendemain des vacances. Il révèle l'érosion de la règle de droit ou de la règle tout court.

- L'absentéisme couvert par les parents : cet absentéisme risque d'échapper au repérage administratif, si des motifs d'excuse valables sont donnés par les parents. Cette attitude des parents peut provenir d'une culture anti-scolaire, d'un certain « laxisme », ou de l'aide dont ces parents ont besoin de la part de leurs enfants.

- L'absentéisme par nécessité économique : les élèves s'absentent pour cause de « petits boulots ». Si les filles sont moins sujettes à l'absentéisme que leurs homologues masculins, l'effet du sexe n'est pas des plus importants, en particulier dans l'enquête PISA. [...] Le milieu social a sa part, mais son influence semble passer essentiellement par l'investissement éducatif, souvent favorisé dans les milieux aisés.

[...] On note aussi une augmentation de l'absentéisme au fil de la scolarité et en cas de retard. L'absentéisme est aussi assez fortement corrélé aux résultats en mathématiques et en lecture.

Finalement, c'est sûrement le climat scolaire et le « ressenti d'élève » qui ont le rôle le plus important dans le comportement absentéiste.

Deux hypothèses prospectives en émergent. D'une part, apparaît une première figure de l'absentéisme : celle de l'élève mal dans sa peau, qui subit son environnement scolaire [...] et qui se ressent plutôt comme un mauvais élève. L'absentéisme étant souvent associé au mal-être [...] D'autre part, le lien entre bien-être et absentéisme révèle sa complexité à travers l'existence de l'élève absentéiste « cool », très entouré de copains, bien dans sa peau et avec ses pairs quoique pas forcément à l'aise avec les apprentissages et les enseignants [...] Il est intéressant de constater, de façon très significative [...] qu'avoir de mauvaises relations avec les professeurs, les ressentir comme injustes ou non-bienveillants, influent au maximum sur le comportement absentéiste. S'agissant de la politique éducative, il est plus facile, bien que délicat, d'améliorer les relations entre élèves et professeurs plutôt que de modifier le milieu social ou la situation familiale.

Par ailleurs, le lien entre absentéisme et violence est confirmé, bien qu'il ne soit pas possible de savoir si l'absentéisme aggravé conduit à la délinquance. En revanche, les élèves absentéistes sont plus

victimes de faits de violence que les autres. [...]

TEXTE 2 : Lutte contre le décrochage scolaire repéré sur le site académique de Nouméa, Octobre 2018

La lutte contre le décrochage scolaire est une priorité [...] au niveau du Projet éducatif de la Nouvelle Calédonie [...] Cette démarche vise à réduire les taux de sortie des jeunes sans qualification et sans diplôme. [...] La Nouvelle-Calédonie montre par la mobilisation de tous les personnels et la mise en place de différentes actions permettant d'offrir aux élèves les plus en difficulté, sur le point d'abandonner, de reprendre confiance pour un nouveau départ dans leur formation.

- En amont mieux prévenir l'absentéisme,
- Dynamiser la veille active dans chaque établissement scolaire,
- Développer la "persévérance scolaire",
- Mieux accompagner l'ensemble des acteurs (depuis la formation initiale des enseignants...)
- Moderniser l'offre de formation,
- Installer des dispositifs coordonnés de lutte contre le décrochage scolaire.

La politique de lutte contre le décrochage s'appuie sur deux leviers :

- la prévention en favorisant la persévérance scolaire,
- la remédiation pour proposer des solutions de retour en formation aux jeunes qui ont « décroché ».

La meilleure prévention contre le décrochage réside dans le repérage précoce des signes révélateurs d'un désengagement et dans la construction pour chaque élève d'un rapport positif à l'école. Les établissements scolaires et leurs équipes éducatives sont au cœur du dispositif de prévention.

Par conséquent, lutter contre le processus du décrochage implique en plus d'un travail d'ingénierie, une mobilisation forte de toute la communauté éducative, que ce soit au sein de la classe, que ce soit dans et en dehors de l'établissement scolaire. Le renforcement des mesures de lutte contre le décrochage scolaire implique une approche partenariale avec les collectivités, les associations et les autres acteurs concernés par la formation et l'insertion. Elle nécessite de développer des alliances éducatives pour être plus efficace dans les réponses qui vont être construites.

L'absentéisme est l'une des premières étapes d'un processus pouvant conduire au décrochage scolaire. La prévention et la lutte contre l'absentéisme contribuent donc à prévenir le décrochage.

Les corps d'inspection pédagogique sont engagés dans le soutien et la formation auprès des professeurs afin d'identifier les élèves en cours de désengagement scolaire. Ils interviennent également afin de développer des stratégies communes pour donner ou redonner l'envie d'apprendre. [...] en donnant du sens aux apprentissages, en rendant l'évaluation des élèves plus progressive et en construisant encore mieux les apprentissages sur les éléments déjà maîtrisés. [...] La première alliance doit être nouée avec les familles en les informant des projets d'accompagnement et en les associant de façon positive et constructive à la problématique des jeunes.

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----□□-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE SUJET N°4

Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.

Thème : L'absentéisme

DESCRIPTIF SYNTHÉTIQUE ET PROPOSITION D'ÉLÉMENTS DE RÉPONSE

L'absentéisme des élèves est un phénomène complexe, difficile à définir et donc à mesurer. Il s'agit pourtant d'un enjeu d'importance. Plusieurs études, menées depuis plus de vingt ans, ont montré que l'absentéisme des élèves était souvent précurseur de la déscolarisation ou du décrochage scolaire, qu'il était un symptôme lié non seulement aux conditions de scolarité, mais aussi à la situation socio-familiale et à certains facteurs personnels. Il peut être l'expression d'un malaise, voire d'un mal-être, chez l'élève concerné. Étroitement lié au climat scolaire, il en est un des indicateurs. Les enquêtes PISA 2012 et victimation 2013 présentent chacune des questions sur le climat scolaire, le bien-être de l'élève et son assiduité scolaire. Ces deux enquêtes ciblent uniquement des élèves soumis à l'obligation scolaire, des adolescents de 15 ans pour l'une et des collégiens pour l'autre. Ces données vont être exploitées ici afin d'apporter quelques éclairages sur les liens complexes que l'absentéisme entretient avec les caractéristiques sociales et familiales des élèves, leur rapport à l'école et leurs performances scolaires. L'objectif de cet article est de mettre en évidence l'association de l'absentéisme avec le bien-être de l'élève et d'apporter quelques éléments descriptifs de cette relation.

PROPOSITION D'INTERROGATIONS COMPLÉMENTAIRES UTILES À L'ENTRETIEN

- Qui sont les élèves absentéistes ?
- Dans quel milieu social vivent-ils ?
- Quelle est leur vision du climat scolaire dans l'établissement ?
- Quel est leur rapport avec l'institution scolaire ?
- Quel est leur rapport avec leurs camarades ?
- Quel est le lien entre l'absentéisme et les résultats scolaires ?
- Y a-t-il une corrélation entre absentéisme et violence ?
- Pourquoi l'enfant rencontre-t-il des difficultés à l'école ?

- Quelles sont les origines et les solutions ?
- Comment aider l'enfant face à ses difficultés. ?
- Le décrochage scolaire existe-t-il le primaire ?
- La différenciation pédagogique serait-elle la réponse à l'échec scolaire ?
- L'école fabrique de la réussite et de l'échec scolaire: qu'en pensez-vous?
- Comment remédier à l'absentéisme et au décrochage scolaire ?
- Comment rendre efficaces les dispositifs d'aide aux élèves en difficultés ?
- L'échec scolaire n'est-il pas nécessaire au fonctionnement social ?
- Quelles solutions pour ces élèves trop souvent absents?
- Comment feriez-vous dans votre classe pour réduire l'absentéisme ?
- Que feriez-vous si l'absence de l'élève perdure malgré les moyens mis en œuvre ?
- Comment aider un élève à "aimer" venir à l'école ?

POINTS IMPORTANTS QUE LE CANDIDAT DOIT METTRE EN EXERGUE

Attendre du candidat :

- Qu'il évoque l'obligation de scolarisation.
- Qu'il aborde les moyens de prévenir le décrochage scolaire par l'école.
- Qu'il puisse distinguer difficulté scolaire et absentéisme.
- Qu'il évoque les moyens mis en œuvre par les collectivités publiques pour réduire l'absentéisme et réduire le décrochage scolaire.
- Qu'il évoque les élèves scolarisés dans les quartiers défavorisés.
- Qu'il indique ce que veut dire la réussite d'un élève aujourd'hui.

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----□□-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°1

Le sujet comporte 1 page.

APSA : Natation

Compétence spécifique : Adapter ses déplacements à des environnements variés.

Cycle d'enseignement : Cycle 2

Niveau de classe : CE1

Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle- Calédonie.
- Annexe 1 n°127 du 13 janvier 2021 relative au socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs de la Nouvelle-Calédonie
- Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire.

Description de la situation :

Après avoir mené avec vos élèves la première séance de natation en piscine, vous constatez que plus d'une dizaine d'entre eux n'ose pas entrer dans l'eau même avec un objet d'aide à la flottaison et très difficilement avec l'accompagnement d'un adulte.

Question posée au candidat :

Proposez une progression d'activités sur plusieurs séances qui permettrait aux élèves concernés de dépasser leur appréhension voire leur phobie de l'eau.

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE



**ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°1

Le corrigé comporte 3 pages.

APSA : Natation

PROPOSITIONS D'INTERROGATION UTILES A L'ENTRETIEN
--

EN LIEN AVEC LE SUJET PROPOSÉ

L'enseignement de la natation a évolué et il est aujourd'hui couramment admis qu'il faut être parfaitement à l'aise dans l'eau avant d'apprendre les différentes techniques de nage. Or, beaucoup de personnes éprouvent des peurs liées à l'eau (que l'on nomme aussi aquaphobies), qui peuvent prendre de multiples formes. Par exemple, certaines personnes appréhendent de mettre le visage dans l'eau tandis que d'autres savent nager mais ne s'aventurent jamais en grande profondeur.

Trois attitudes, souvent adoptées spontanément par les pratiquants, montrent rapidement leurs limites et peuvent même avoir pour effet d'ancrer la peur de l'eau.

- Se faire violence : Quelqu'un qui a peur de la profondeur pourra par exemple réussir à traverser la piscine en se forçant, en mettant toute sa volonté pour taire ses émotions mais ce n'est qu'une solution à très court terme. La peur n'aura pas disparu pour autant la fois suivante. Le but ne devrait pas être de "faire avec" la peur mais de trouver les moyens de se sentir réellement en sécurité (y compris en cas de situations imprévues) et de prendre plaisir à être dans l'eau.

- Raisonner la peur : Comme toute phobie, la peur de l'eau s'accompagne de représentations irrationnelles : par exemple celle d'étouffer si l'on met le visage dans l'eau ou ne pas être capable de flotter. Face à ces représentations, il est souvent tentant de faire appel à la raison pour démontrer que ces croyances sont fausses. Pourtant, cette stratégie atteint vite ses limites, surtout quand les émotions sont profondément ancrées. Face à des situations ressenties comme très dangereuses le cerveau n'est en général pas perméable au raisonnement.

• Entrer en compétition avec les autres : Les activités aquatiques se déroulant souvent en groupe, on peut être tenté de se comparer avec les autres pratiquants pour juger ses propres progrès. Pourtant, chaque expérience, chaque vécu, est différent et deux personnes n'éprouvent jamais les mêmes

émotions. Il est donc tout à fait normal que la progression ne se fasse pas pour chacun au même rythme.

- **La peur de l'eau est-elle irréversible ?** Il est toujours possible de se réconcilier totalement avec l'eau et de prendre plaisir à pratiquer des activités aquatiques.

- **Pensez-vous que le fait de rapidement apporter des techniques de nage soit une solution ?** Non, le seul processus efficace pour vaincre la peur de l'eau consiste à éprouver dans l'eau des sensations agréables qui viendront se substituer progressivement aux souvenirs des expériences désagréables. L'apprentissage de techniques ne suffit donc pas, les notions de plaisir et de détente doivent être au centre de la démarche et sont les seuls moyens pour réellement dépasser sa peur de l'eau.

- **Si l'on convient qu'il est essentiel de prendre son temps, afin d'inscrire de nouvelles sensations en mémoire, quelles activités proposer ?** Vaincre la peur de l'eau et apprendre à nager constitue un parcours progressif dont les principales étapes sont :

- Prendre plaisir à s'immerger
- Pouvoir se laisser flotter en étant détendu
- Ressentir des appuis au niveau des mains et des pieds pour se déplacer

Il faudra passer du temps à expérimenter chacune de ces étapes avant de passer à la suivante. Paradoxalement, c'est en prenant son temps que l'on en gagne finalement. De nombreux échecs sont dus à un apprentissage technique prématuré. A l'opposé, quelqu'un qui est réellement à l'aise dans l'eau apprendra assez facilement à réaliser plus tard les gestes précis de la brasse, du crawl ou du dos.

- **Pensez-vous qu'il soit essentiel que l'enseignant soit un minimum expérimenté ?**

Quelles qualités sont selon vous indispensables ?

Les enseignants doivent bien sûr être présents dans l'eau et en nombre suffisant. Ils doivent surtout savoir rassurer, gérer cette peur et respecter les rythmes de chacun. L'encadrement de cette activité demande au moins autant de qualités humaines que de qualités techniques.

EN LIEN AVEC D'AUTRES DISCIPLINES OU TYPES D'ACTIVITES SPORTIVES

- **Quelles activités (ou jeux) peuvent être mises en place lors des activités de natation, développant d'autres compétences que le savoir nager ?**

Jeux collectifs, activités de transvasement, jeux d'opposition...

- **Quelles activités peuvent être menées en classe, avant la sortie piscine ?**

Production d'écrits (panneaux), langage oral, lecture (panneau de circulation à la piscine, règle d'hygiène...)

- **Quels sont les liens possibles avec l'éducation à la santé, à la sécurité ?**

Règles d'hygiène à la piscine, règles de sécurité, règlement de la piscine, règles de l'enseignant à respecter aux vestiaires, autour du bassin...

EN LIEN AVEC LA PRATIQUE PERSONNELLE

- **Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ?**

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES
ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----□□-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°2

Le sujet comporte 1 page.

APSA : Course de vitesse

Compétence spécifique : Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée

Cycle d'enseignement : Cycle 2

Niveau de classe : CP

Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021, Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, cycle 3, EPS
- Repères de progressivité cycle 2, EPS, se référant à cette délibération n°127 du 13 janvier 2021

Description de la situation :

Après avoir mené avec vos élèves deux séances d'enseignement de la course de vitesse dans la perspective de créer une rencontre interclasse au sein d'un même niveau, vous constatez que certains d'entre eux éprouvent des difficultés à acquérir la technicité requise.

Question posée au candidat :

Proposez une progression d'activités sur plusieurs séances qui permettrait aux élèves d'acquérir la technicité de la course de vitesse.

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 202 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE SUJET N°2

Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.

APSA : Course de vitesse

EN LIEN AVEC LE SUJET PROPOSÉ :

- **Quelle est la position de départ à adopter ?**

Partir avec les pieds décalés derrière la ligne, le buste légèrement incliné vers l'avant, fléchir les jambes comme un ressort.

- **Quelle attitude de course l'élève doit-il avoir ?**

Le buste droit, le regard vers l'avant, l'utilisation des bras.

- **Comment permettre à l'élève de courir sans risquer de gêner ou de blesser ses autres camarades ?**

Lui aménager son espace de course : un couloir délimité avec des plots par exemple.

- **Comment peut-on apprendre à l'élève à courir vite sans ralentir jusqu'au but à atteindre ?**

Lui demander de courir vite pour rattraper quelqu'un, pour ne pas se faire rattraper, pour atteindre un maximum de plots sur une courte durée.

- **Que doit apprendre à faire l'élève concernant sa concentration ?**

Réagir vite à un signal extérieur, visualiser la ligne d'arrivée, rester dans son espace de course, contrôler ses actions motrices.

EN LIEN AVEC D'AUTRES PRATIQUES OU TYPES D'ACTIVITÉS SPORTIVES :

- **Quelle différence y a-t-il entre course de vitesse et course d'endurance chez l'enfant ?**

Courir vite chez l'enfant est une activité spontanée de cycle 2 (il suffit de les observer dans la cour de récréation). Par contre, courir longtemps n'est pas naturel pour les élèves de cet âge car il s'agit d'une activité qui mobilise des ressources énergétiques (endurance), cognitives (prendre des repères espace-temps pour réguler sa course) et psychologique (pénibilité d'un effort long).

- **Quels sont les horaires d'enseignement d'EPS dans les programmes au cycle 2 ?**

3 heures hebdomadaires soit 108h à l'année.

- **Quelles autres activités sportives présentes dans ce champ d'apprentissage pourriez-vous proposer aux élèves de cycle 2 ?**

La course d'endurance, la course d'obstacle, le saut en longueur, le lancer.

- **Quelles autres activités sportives en dehors de ce champ d'apprentissage, pouvez-vous citer ?**

La natation, l'escalade, les activités de roule et glisse, les activités d'orientation, la gymnastique, la danse, les jeux de lutte, les jeux de raquettes, les jeux traditionnels et les jeux collectifs avec ou sans ballon.

- **Comment envisager une séance de course de vitesse ?**

Des séquences de course très courtes, respectant des temps de repos suffisants.

EN LIEN AVEC D'AUTRES DISCIPLINES/DOMAINES D'ACTIVITÉS :

- **Quels sont les liens possibles avec la santé ?**

- Découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être.
- Ne pas se mettre en danger par un engagement physique dont l'intensité excède ses qualités physiques.

- **Quels sont les liens possibles avec l'enseignement moral et civique ?**

- Respecter et faire respecter règles et règlements.
- Accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe.

EN LIEN AVEC LA PRATIQUE PERSONNELLE DU CANDIDAT :

- **Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ?**

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----□□-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°3

Le sujet comporte 1 page y compris la page de garde.

APSA : Natation

Compétence spécifique : Adapter ses déplacements à des environnements variés

Cycle d'enseignement : Cycle 2

Niveau de classe : CE1

Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle- Calédonie.
- Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, cycle 3.

Description de la situation :

Vous mettez en place une séquence d'apprentissage de natation avec votre classe de CE1, les objectifs étant que les élèves apprennent à entrer dans l'eau avec de l'aide (perche ou matériel de flottaison), acceptent de mettre la tête sous l'eau en s'éloignant du bord, s'équilibrent et se déplacent avec du matériel de flottaison sur une quinzaine de mètres.

Après trois séances, plusieurs élèves éprouvent des difficultés à s'équilibrer et à se déplacer en position horizontale.

Question posée au candidat :

Proposez les grandes lignes d'une progression sur plusieurs séances au sein d'une séquence d'enseignement qui permettent aux élèves de s'équilibrer pour adopter dans l'eau une position horizontale afin de se déplacer tout en se sentant en sécurité.

Justifiez vos choix didactiques et pédagogiques.

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES
ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----□□-----

**EPREUVE D'ADMISSION : ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGÉ N°3

Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.

APSA : Natation

PROPOSITIONS D'INTERROGATION UTILES À L'ENTRETIEN
--

EN LIEN AVEC LE SUJET PROPOSÉ

Comment faire prendre conscience aux élèves du principe de la poussée d'Archimède ?

S'immerger, partir du fond du bassin (basse profondeur en début d'apprentissage) et se laisser remonter.

Comment dépasser l'appréhension du milieu aquatique, sa profondeur en particulier, chez l'élève non-nageur ? La mise en confiance et la découverte d'un nouveau milieu permettent à l'élève de dépasser ses angoisses : accepter de l'eau sur le visage (s'éclabousser), accepter d'entrer dans l'eau par l'échelle, en se tenant à une perche, avec la présence d'un adulte dans l'eau, accepter de souffler dans l'eau, accepter de mettre la tête sous l'eau, ouvrir les yeux pour prendre des informations, expirer de façon contrôlée, ...

Comment amener l'élève à un équilibre horizontal dans l'eau ? Flotter à la surface de l'eau en acceptant de basculer la tête vers l'avant (flotter sur le ventre, regarder le sol) et vers l'arrière (flotter sur le dos, regarder le plafond).

Comment amener l'élève à une respiration adaptée lors des déplacements ? Accepter de s'immerger pour expirer de façon contrôlée sous l'eau.

Comment améliorer la propulsion dans l'eau ?

Basculer la tête dans l'axe de déplacement (avec respiration aquatique).

Se propulser grâce à l'action coordonnée des bras et des jambes.

Quels dispositifs pédagogiques sont envisageables lors des séances de natation ? Travail par groupe de besoin, par ateliers, utiliser du matériel : perche, matériel de flottaison, ligne servant d'obstacle à franchir,...

EN LIEN AVEC D'AUTRES DISCIPLINES OU TYPES D'ACTIVITES SPORTIVES

Quels sont les horaires d'enseignement en EPS au cycle 2 et 3 ? 3 heures hebdomadaires au Cycle 2 et au cycle 3.

Les programmes préconisent-ils une organisation hebdomadaire spécifique de ces trois heures ? Non. Par contre, la pratique doit être quotidienne au cycle 1 (entre 30 et 45 min par jour).

Quels sont les niveaux de classe pour lesquels la natation est obligatoire ? Le CE1 et le CM1

Quels sont les quatre champs d'apprentissages de l'EPS ?

Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.

Adapter ses déplacements à des environnements variés.

S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.

Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

Comment ces champs d'apprentissages prennent-ils place dans la scolarité de l'élève du cycle 2 au cycle 3 ? Chaque cycle doit permettre aux élèves de rencontrer les quatre champs d'apprentissage.

Quelles sont les conditions d'encadrement pour assurer la sécurité des élèves lors d'une séance de natation en CE1 ?

Que peut-on faire lorsqu'il n'existe pas de bassin dans le secteur géographique de l'école ?

L'activité de natation pourra être réalisée dans les bains délimités en mer homologués.

Quelle attestation l'élève peut-il obtenir à la fin du CM1 ? Le savoir-nager.

Quelles compétences transversales l'activité sportive permet-elle aux élèves d'acquérir ? Elle permet de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Elle amène l'élève à rechercher le bien-être et à se soucier de sa santé.

Peut-on croiser l'enseignement de la natation et l'enseignement des mathématiques ? Oui, dans la construction du nombre (longueurs de bassin), en grandeurs et mesures, la durée/le temps, les nombres décimaux.

Est-ce pertinent d'enseigner l'EPS en anglais en école bilingue ? Oui, les consignes peuvent être accompagnées de l'action.

EN LIEN AVEC LA PRATIQUE PERSONNELLE

● **Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ?**

Une meilleure connaissance de l'activité et une motivation à l'enseigner.

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE



**ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION: ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°4

Le sujet comporte 1 page y compris la page de garde.

APSA : Danse

Champs d'apprentissage : S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique

Cycle d'enseignement : Cycle 2

Niveau de classe : CE2

Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle- Calédonie.
- Annexe 1 n°127 du 13 janvier 2021 relative au socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs de la Nouvelle-Calédonie
- Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire.

Description de la situation :

Vous menez un cycle de danse dans l'optique de réaliser une chorégraphie qui sera présentée aux autres classes ainsi qu'aux parents. Vous avez mis les enfants en projet et mené 3 séances où les élèves sont entrés en danse. Vous faites le constat que les enfants s'agitent, participent moins et ne sont pas créatifs.

Question posée au candidat :

Proposez les grandes lignes d'une progression sur plusieurs séances au sein d'une séquence d'enseignement qui permettent à chaque élève de développer son langage corporel personnel, en interaction avec d'autres danseurs mais aussi selon les retours des spectateurs.

Justifiez vos choix didactiques et pédagogiques.

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----□□-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER :
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°4

Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.

APSA : Danse

PROPOSITIONS D'INTERROGATION UTILES A L'ENTRETIEN

EN LIEN AVEC LE SUJET PROPOSÉ

Grâce à la danse, l'élève va pouvoir :

- (re)découvrir son corps, sa mobilité, ses possibilités,
- travailler son rapport au temps et à l'espace,
- construire une relation à l'autre : au danseur mais aussi au spectateur,
- puiser dans son imaginaire, développer l'évocation par le langage du corps qu'il développe,
- sentir, apprivoiser des émotions : celles qu'il ressent pendant qu'il danse, celles qu'il voudrait donner à voir, celles qu'il ressent aussi en tant que spectateur.

Rôle de l'enseignant :

Démarche en trois phases : exploration/structuration et réinvestissement (composition).

Les 2 phases d'exploration et de structuration alternent selon les besoins des élèves : la structuration peut permettre de poser des exigences claires qui aideront les élèves à entrer dans l'activité et constituent des moments d'apprentissage et d'appropriation, les phases exploratoires permettent la découverte des possibles, la recherche de l'inattendu, du nouveau, l'enrichissement des propositions. Celles-ci imposent à l'enseignant de guider, stimuler, être force de proposition par l'utilisation des variables du mouvement. Il met également les élèves en interaction : faire copier, reprendre, transformer... Leur alternance est essentielle pour éveiller et maintenir le goût de l'activité.

- Permettre aux élèves de rester dans une même situation en la faisant évoluer par l'utilisation des variables (fondamentaux du mouvement) pour laisser aux élèves le temps de se transformer, d'apprendre.

- Exigence et bienveillance : le regard porté par l'enseignant sans interprétation négative a priori sur les actions des élèves doit permettre de repérer concrètement et explicitement les différentes réponses. L'exigence de l'enseignant portera sur la précision des gestes et progressivement sur la qualité du mouvement.
- La reconnaissance, la prise en compte explicite de la difficulté, le pointage des imprécisions, des réponses inappropriées doit servir à stimuler, faire évoluer, orienter pour conduire les élèves vers la réussite (je vois que c'est difficile, voyons si vous pourriez... : défis) ; jouer sur les contrastes pour faire émerger des sensations précises.

EN LIEN AVEC D'AUTRES DISCIPLINES OU TYPES D'ACTIVITES SPORTIVES

- **Est-ce qu'un enfant en situation de handicap (en fauteuil) peut participer à l'activité ?**

Comment ? Oui évidemment, avec son fauteuil....intégré à la chorégraphie

- **Peut-on pratiquer la danse au cycle 1 ? et la natation ?**

- **Quels sont les 4 champs d'apprentissage en EPS ?**

Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.

Adapter ses déplacements à des environnements variés.

S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.

Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

- **Que signifie APSA ?** Activité Physique Sportive Artistique

- **Que pensez-vous de la compétition ?**

- **Comment évaluer en EPS ?** progrès, performance, investissement

- **Quel volume horaire doit être accordé à l'EPS en Cycle 1 ? 2 ? 3 ?**

C1 : de 30 à 45min quotidiennement, C2-C3 : 3 heures hebdomadaires

- **Quelles sont les finalités de l'EPS à l'école ?** L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.

- **Quel est le rapport danse / éducation à la santé ?**

- **Comment travailler la compétence transversale "établir un projet commun" avec la danse ?**

- **Que pensez-vous des intervenants en sport ?**

En lien avec la pratique personnelle du candidat :

- **Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ?**

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES
ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----□□-----

**EPREUVE D'ADMISSION : ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°5

Le sujet comporte 1 page y compris la page de garde.

APSA : Natation

Compétence spécifique : Adapter ses déplacements à des environnements variés

Cycle d'enseignement : Cycle 2

Niveau de classe : CE1

Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle- Calédonie.
- Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, cycle 3.

Description de la situation :

Vous mettez en place une séquence d'apprentissage de natation avec votre classe de CE1, les objectifs étant que les élèves apprennent à entrer dans l'eau avec de l'aide (perche ou matériel de flottaison), acceptent de mettre la tête sous l'eau en s'éloignant du bord, s'équilibrent et se déplacent avec du matériel de flottaison sur une quinzaine de mètres.

Après trois séances, plusieurs élèves éprouvent des difficultés à s'équilibrer et à se déplacer en position horizontale.

Question posée au candidat :

Proposez les grandes lignes d'une progression sur plusieurs séances au sein d'une séquence d'enseignement qui permettent aux élèves de s'équilibrer pour adopter dans l'eau une position horizontale afin de se déplacer tout en se sentant en sécurité.

Justifiez vos choix didactiques et pédagogiques.

EN LIEN AVEC D'AUTRES DISCIPLINES OU TYPES D'ACTIVITES SPORTIVES

Quels sont les horaires d'enseignement en EPS au cycle 2 et 3 ? 3 heures hebdomadaires au Cycle 2 et au cycle 3.

Les programmes préconisent-ils une organisation hebdomadaire spécifique de ces trois heures ? Non. Par contre, la pratique doit être quotidienne au cycle 1 (entre 30 et 45 min par jour).

Quels sont les niveaux de classe pour lesquels la natation est obligatoire ? Le CE1 et le CM1

Quels sont les quatre champs d'apprentissages de l'EPS ?

Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.

Adapter ses déplacements à des environnements variés.

S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.

Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

Comment ces champs d'apprentissages prennent-ils place dans la scolarité de l'élève du cycle 2 au cycle 3 ? Chaque cycle doit permettre aux élèves de rencontrer les quatre champs d'apprentissage.

Quelles sont les conditions d'encadrement pour assurer la sécurité des élèves lors d'une séance de natation en CE1 ?

Que peut-on faire lorsqu'il n'existe pas de bassin dans le secteur géographique de l'école ?

L'activité de natation pourra être réalisée dans les bains délimités en mer homologués.

Quelle attestation l'élève peut-il obtenir à la fin du CM1 ? Le savoir-nager.

Quelles compétences transversales l'activité sportive permet-elle aux élèves d'acquérir ? Elle permet de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Elle amène l'élève à rechercher le bien-être et à se soucier de sa santé.

Peut-on croiser l'enseignement de la natation et l'enseignement des mathématiques ? Oui, dans la construction du nombre (longueurs de bassin), en grandeurs et mesures, la durée/le temps, les nombres décimaux.

Est-ce pertinent d'enseigner l'EPS en anglais en école bilingue ? Oui, les consignes peuvent être accompagnées de l'action.

EN LIEN AVEC LA PRATIQUE PERSONNELLE

- **Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ?** Une meilleure connaissance de l'activité et une motivation à l'enseigner.

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION :

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°1

Le sujet comporte 3 pages y compris la page de garde.

Référence : ÉRIC DEBARBIEUX Sociologue, ancien délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire in Les cahiers pédagogiques Septembre 2020 (Propos recueillis par Andreea Capitanescu Benetti)

Consigne : À partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à un enjeu moral et civique.

Vous développerez une situation d'enseignement qui peut prendre appui sur un ou plusieurs documents du dossier.

Punir ou instituer la classe ?

Que faire face aux violences ordinaires qui se produisent dans le cadre scolaire ? Sanctionner, punir, ou bien prévenir ? Résolument du côté de la prévention, le sociologue Éric Debarbieux prône le recours à la pédagogie, à la parole et aux institutions, qui inscrivent les élèves dans un projet

Vous vous êtes intéressé aux enjeux de la violence à l'école et de la punition : quelles évolutions observez-vous ces dernières années ? Et de quelles violences parlez-vous ?

Parfois, le public porte une sorte de fascination pour les violences spectaculaires dans le cadre scolaire, les violences de masse ou encore les violences que les élèves portent aux enseignants. Bien que j'aie dû faire de la gestion de crise dans les établissements scolaires, ce n'est pas de cela que je parle, mais plutôt d'une violence diffuse, touchant les pratiques ordinaires dans les établissements scolaires.

C'est ce qui est au cœur de mon attention et de mon travail. Il s'agit d'une violence de faible intensité, latente, voire sourde, parfois subtile, qui s'opère au quotidien des pratiques scolaires, entre les élèves et les enseignants : les punitions, les mises à l'écart, les bousculades, les injures, les invectives, les humiliations. En somme, tous ces gestes qui sont de la micro violence, mais accumulés le long des journées scolaires et qui peuvent déboucher sur du harcèlement. Je n'aime pas non plus employer le terme d'« incivilités », car on entendrait par là qu'il y a des « civilisés » et des « non-civilisés ».

Je n'aime pas non plus utiliser le terme de « sanction », car cela neutralise totalement le vécu des personnes, c'est pour cela que le titre du dernier ouvrage que j'ai coordonné sur cet enjeu contient le terme de « punition ». On peut dire que ces violences se trouvent aussi plus concentrées dans un environnement de détresse sociale. Mais je me garderais de faire le raccourci simpliste ou l'équation entre la pauvreté et la violence.

Ce que l'on sait en revanche, et on l'observe depuis trop longtemps déjà, c'est que c'est dans les établissements scolaires qui ont du personnel moins stable, et par là moins efficace, que des phénomènes de violence peuvent être plus importants. Mais je ne dirais pas qu'il y a une augmentation de la violence. Nous sommes plus sensibles et surtout moins tolérants à son existence dans notre école. N'est-ce pas une bonne chose ?

Pensez-vous que l'école est un espace de non-droit ? À quelles conditions l'école devient-elle un espace de droit pour les enseignants et les élèves ?

Non, je ne pense pas que l'école soit un espace de non-droit. Les établissements scolaires qui sont des espaces de non-droit sont extrêmement rares et ont des problèmes très conjoncturels comme l'existence de la drogue, par exemple. Par contre, les problèmes de droit, je les poserais en termes de justice ou d'injustice, tels qu'ils sont ressentis par les professeurs et par les élèves. Cela ajoute de la violence à la violence.

C'est un peu tabou d'écrire un livre sur la punition aujourd'hui, alors que les publications sur le bien-être ou le bonheur fleurissent. Et pourtant les enseignants punissent.

Cela a toujours été un tabou. Car personne n'aime explorer ou toucher du doigt ou encore travailler sur le « *sale boulot* ». Toutes les professions ont leur sale boulot, mais avec la punition, nous sommes, comme éducateurs, dans une réelle impasse et dans un désarroi. Les trois dernières années de ma carrière, je les ai passées dans les établissements scolaires : les enseignants ont une manière de considérer l'enjeu de la punition très manichéenne. Soit on est trop sévère, soit on est laxiste.

Ce dernier livre traite des alternatives à la punition, même s'il ne faut pas voir la discipline positive comme angélique. On a besoin de lois pour vivre et apprendre à l'école. Un des livres fondateurs de la pédagogie institutionnelle (PI), écrit par Aïda Vasquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle* (Maspero, 1967), reste un pilier de base dans ce domaine.

Aujourd'hui, dans les classes, l'exclusion et la punition sont encore bien appliquées, elles restent l'apanage des garçons de tous milieux confondus, entre 75 % et 84 %. Comme le souligne Sylvie Ayrat, plus on les punit, plus ils sont virilisés, plus ils sont « *le dur* », « *le caïd* », « *le fort* ». C'est à travailler en formation.

Je me réfère à la pédagogie coopérative et à Célestin Freinet qui disait qu'il ne croyait pas à la spontanéité de l'enfant, mais bien plus à l'organisation du milieu d'apprentissage et de la classe. Déjà, dans mon livre *La violence dans la classe* (paru chez ESF en 1990), je montrais ces vécus de violence. Aujourd'hui, trente ans après, on voit la nécessité de retourner à la pédagogie. Je ne supporte plus la sociologie de la déconstruction et pour moi, il est nécessaire d'aller vers une sociologie de la reconstruction, de ce que nous pouvons faire dans la classe. Sans oublier les conditions sociales, les caractéristiques des environnements scolaires qui sont plus difficiles. On a gardé de la pédagogie institutionnelle seulement le fait de faire parler les élèves, mais parler et s'exprimer nécessitent un projet, un travail à faire ensemble.

Vous rendez compte dans votre dernier ouvrage de pratiques presque classiques de la punition : quelles sont les alternatives actuelles ?

Il faut travailler sur l'environnement de la classe : il faut des règles et c'est l'organisation du milieu qui compte. On va se pencher ensemble, dans un projet avec les élèves, sur les problèmes du travail et sur des règles à mettre en œuvre. Pour apprendre, pour faire, nous avons besoin de la loi, la loi de la République. Et je fais appel au « *matérialisme pédagogique* » de Freinet et non pas seulement à la parole.

Certaines pratiques de la discipline positive n'en gardent que le « positif » ou la « bienveillance », et l'exigence est mise de côté. Or, un enfant a besoin de limites pour grandir, se développer et apprendre. Qu'en dites-vous ?

C'est évident, la discipline positive n'est pas le laxisme, le laisser-faire. Les élèves ont besoin de fermeté, de bienveillance et de repères. L'organisation du milieu est un moyen préventif pour mettre en place des conditions structurantes. C'est par la prévention que l'on doit remplacer les pratiques punitives.

Comment intégrer des dispositifs pour apprendre à vivre et à coopérer ? Comment faire du « commun » dans la classe ?

En faisant des projets, en posant des règles pour fonctionner et travailler ensemble. Dans la classe, il faut mettre en place des institutions. Ce sont des maîtres mots. Ainsi, je préfère le terme d'« instituteur » à celui d'« enseignant », car l'instituteur « institue ». Il règle la parole dans une visée du commun et du travail à faire ensemble. Ce n'est pas parler pour parler, mais parler au sein du travail à faire. J'ai eu un élève qui a rencontré des problèmes d'organisation et de savoirs pour écrire. Nous nous sommes parlé pour organiser l'aide, l'entraide, pour produire le texte en question. C'est encore le matérialisme pédagogique de Célestin Freinet : communiquer en classe, à propos de comment faire, comment s'organiser, comment trouver les ressources. Travailler uniquement sur le règlement scolaire, comme l'a montré Pierre Merle, n'a pas beaucoup d'impact.

Vous penchez donc pour une démarche humaniste, systémique et clinique ? Une démarche collective au sein des établissements scolaires ?

Je pense que je reviens maintenant sur des fondamentaux, trente ans après. Sur la nécessité de travailler en équipe et sur l'institution de la classe et de l'établissement. Les enseignants ne travaillent pas encore partout en équipe, l'organisation scolaire reste cellulaire, avec chacun sa classe. Certaines écoles connaissent un *turnover*, c'est contreproductif pour la vie scolaire et les apprentissages des élèves, si l'on en croit Denise Gottfredson, experte des enjeux de la violence à l'école.

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE SUJET N°1

Le corrigé comporte 1 page.

1. **Le dossier : Punir ou instituer la classe ?**
 - **Face aux violences scolaires, le sociologue Éric Debardieux prône le recours à la pédagogie et à la parole.**
 - **Des gestes du quotidien accumulés peuvent déboucher sur du harcèlement : punitions, mises à l'écart, bousculades, injures...**
 - **Il existe des alternatives à la punition même si pour vivre et apprendre à l'école, on a besoin de lois.**
 - **Il faut travailler sur l'environnement de la classe : travailler avec les élèves, dans le cadre d'un projet, sur les problèmes du travail et les règles à mettre en œuvre.**
 - **Dans la classe, il faut mettre en place des institutions, en posant des règles pour fonctionner et travailler ensemble.**

2. **Proposition de barème**

1- Exposé	
Analyse de la situation, situer le sujet Capacité à dégager une ou des problématique(s) Annonce d'un plan Capacité à prendre en compte les pistes de questionnement	/6
Gestion du temps Expression (clarté, précision, aisance et fluidité) Discours structuré et cohérent	/2
Total	/8
2- Entretien	
Capacité à prendre en compte les acquis des élèves et les besoins des élèves Capacité à prendre en compte les contextes des cycles Capacité à présenter une séquence ou séance en indiquant : le cycle, la compétence des programmes, l'objectif visé, un déroulé succinct, et les modalités d'évaluation en prenant en compte la dimension interdisciplinaire	/7
Capacité à se positionner en futur fonctionnaire (éthique, valeurs de la République, et déontologie)	/3
Capacité à communiquer avec le jury (écoute, réponses aux questions) Capacité à formaliser ses réponses, les mettre en débat et en perspective dans une argumentation orale pertinente	/2
Total	/12
TOTAL	/20

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK
OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS
DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°2

Le sujet comporte 4 pages y compris la page de garde.

Références :

Texte 1 : Les dangers de l'Internet, Le Figaro, 2007

Texte 2 : Le permis Internet, descriptif du kit pédagogique, ministère de l'Intérieur et Axa Assurances

À partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à un enjeu moral et civique.

Vous développerez une situation d'enseignement qui peut prendre appui sur un ou plusieurs documents du dossier.

Texte 1 : Les dangers de l'Internet, Le Figaro, 2007

Comme la vie réelle, le net recèle de nombreux pièges pour ces chères têtes blondes. Voici comment s'y préparer lorsque l'on n'y connaît rien.

Sexe, violence, drogue, racisme, jeu d'argent, mauvaise rencontre sur un forum de discussion : les enfants sont les victimes faciles des contenus douteux. Pénétrant au sein du foyer familial, la toile est devenue le terrain de jeu des jeunes qui s'échangent musiques et fichiers vidéo en peer-to-peer, racontent leur vie par l'intermédiaire des blogs (journaux intimes) et se créent des réseaux d'amis sur les messageries instantanées ou les chats (prononcer «tchats»). Un tiers d'entre eux seraient confrontés à des images choquantes sur le web.

Les parents s'avèrent souvent désemparés face à des bambins devenus plus experts qu'eux en matière de navigation. Selon une enquête réalisée en France en janvier 2006 par Médiamétrie, 80% des 13-17 ans possèdent au moins un ordinateur dans leur foyer et 60% se connectent à internet quotidiennement. *«Pour les 10-13 ans, qui sont les plus vulnérables, note Christine du Fretay, présidente de l'association e-Enfance, il faut se méfier des influences manipulatrices de la part d'autres enfants. Des mineurs déséquilibrés peuvent facilement créer un blog sur le suicide. Ce genre de propos dans une cour d'école reste tempéré par les autres enfants, alors que sur internet, il menace de s'apparenter à la norme.»*

Le danger peut provenir de l'utilisation la plus anodine d'un moteur de recherche. Ainsi, une requête pour le mot «chatte» les conduira à coup sûr vers des sites pornographiques. Le spam (envoi massif de mails non sollicités) s'avère également une porte d'entrée vers des sites réservés aux adultes. De même, les forums et autres blogs (sites internet publiés de manière simple ; on en dénombre plus de quatre millions sur www.skyblog.com, 82% des internautes de moins de 24 ans ayant créé le leur) attirent les adolescents en quête de rencontres. Difficile de surveiller la moindre de leurs conversations. L'univers du jeu en ligne n'est pas exempt de risques non plus, notamment pour les parties les plus violentes (contrôlez les avertissements indiqués sur la jaquette), où les participants communiquent des informations en direct, soit par message écrit soit par micro-casque. Le web, média préféré des jeunes Un sondage Ipsos révèle que le web apparaît à 61% comme le média de choix des jeunes s'ils devaient n'en garder qu'un, devant la télévision (49%) et le cinéma (35%). Face à cette évolution des mœurs, il convient pour les parents d'adopter la bonne attitude, sans diaboliser internet. Ce formidable outil et moteur social doit rester encadré. Aux parents de se montrer vigilants comme ils le sont dans la rue.

Pourtant, une enquête Médiamétrie, réalisée à la demande de la Délégation aux usages internet en septembre 2005, a révélé que 71% des parents d'enfants âgés de 6 à 15 ans ne leur laissent pas un libre accès au net, estimant la navigation dangereuse. 31% d'entre eux ignoraient totalement l'existence du contrôle parental et seuls 25% l'avaient déjà utilisé.

Des solutions de filtrage existent. Certaines fournies par les éditeurs d'antivirus s'avèrent relativement efficaces. De son côté, le gouvernement n'a pas tardé à réagir. Lors de la Conférence sur la famille en septembre 2005, il a souhaité que les fournisseurs d'accès internet (FAI) développent des solutions de filtrage parental activé «par défaut». Elles devraient être proposées gratuitement de manière systématique aux nouveaux abonnés à partir du 1er avril.

Les pouvoirs publics désirent maintenant décliner ces précautions dans l'univers du téléphone mobile. Les derniers appareils permettent en effet l'accès au net, ainsi qu'à la messagerie instantanée. 66% des 12-17 ans utilisent un téléphone portable (source Arcep juin 2005).

Depuis deux ans, Orange et SFR ont développé des services de contrôle qu'il est possible d'activer en appelant son service clients. Malheureusement, ces offres ne sont pas connues du grand public.

Il ne faut toutefois pas s'alarmer inutilement. Un pédophile ne se cache pas derrière chaque site internet. Le dialogue et l'encadrement restent prépondérants pour préparer l'enfant aux dangers qui le guettent. Fasciné par le monde des adultes, celui-ci cherche d'ailleurs souvent de façon volontaire à se frotter aux interdits. On n'hésitera pas non plus à restreindre les horaires d'utilisation au moyen d'un logiciel approprié : cela afin d'éviter les risques d'une addiction aux jeux en ligne ou à la messagerie instantanée.

Texte 2 : Le permis internet, descriptif du kit pédagogique, ministère de l'Intérieur et Axa Assurances

Qu'est-ce que c'est ?

Le "Permis Internet pour les enfants" est un programme national de prévention pour un usage d'Internet vigilant, sûr et responsable à l'attention des enfants de CM2 et de leurs parents. Si avant de laisser circuler un enfant seul dans la rue, on lui apprend les règles de prudence indispensables (circulation routière, mauvaises rencontres, incivilités...), sur Internet, c'est la même chose. Avant de laisser un jeune utiliser Internet seul, il est indispensable de s'assurer qu'il a assimilé les règles élémentaires de vigilance, de civilité, et de responsabilité sur Internet.

Les règles essentielles de prudence

Choix du mot de passe ou de l'adresse mail, rencontres virtuelles, achats en ligne, cyber-harcèlement, respect de la vie privée... Le Permis Internet accompagne les enfants pour qu'ils puissent accéder au meilleur d'Internet en toute sécurité et apprendre les règles essentielles de prudence. Les risques sur Internet sont facilement évitables si les jeunes sont suffisamment informés et avertis. Le Permis Internet répond donc à une prise de conscience commune : la nécessité d'accompagner les enfants avant de les laisser surfer seul dans l'ère numérique.

Un travail d'équipe

La Gendarmerie nationale, la Police nationale, la Préfecture de Police et l'association AXA Prévention unissent leurs forces et leurs expertises en matière de protection et de prévention contre les risques sur Internet pour mener ensemble ce programme pédagogique. Le Permis Internet est Lauréat du Prix Prévention de la Délinquance 2015, remis par le Comité Interministériel de Prévention de la Délinquance et le Forum Français pour la Sécurité Urbaine. Le Permis Internet est proposé aux enseignants par les forces de gendarmerie et de police dans le cadre de leurs actions habituelles de prévention en milieu scolaire. Il peut être aussi mis en place à l'initiative des maires dans le cadre du temps périscolaire par les forces de police municipale.

Pourquoi cette analogie avec la rue ?

Elle permet aux enfants mais aussi à leurs parents, qui n'ont jamais été exposés aux risques sur Internet étant jeunes, d'assimiler plus facilement les règles élémentaires de prudence et

de civilité, que chacun doit adopter sur Internet. "Sur Internet comme dans la rue, il y a moi, quelques personnes que je connais, et beaucoup d'autres que je ne connais pas. Sur Internet comme dans la rue, je n'obéis pas à n'importe qui. Dans la rue, tu n'obéis pas au premier venu : si quelqu'un que tu ne connais pas te demande de faire quelque chose qui te paraît étrange, tu ne lui obéis pas." Ce parallèle permet aux enfants de comprendre l'importance de sécuriser leur vie privée et leurs informations personnelles, pour éviter les mauvaises rencontres.

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE SUJET N°2

Le corrigé comporte 1 page.

1. **Le dossier : Les dangers d'Internet**
 - L'internet recèle de nombreux pièges.
 - Les parents face à Internet.
 - La technique au secours des parents.
 - L'éducation aux média et à l'information pour prévenir les dangers.
2. **Proposition de barème**

Exposé et Entretien	Barème
Introduction	2 pts
- situer le sujet	
- problématisation relative à un enjeu moral et civique les docs présentés	
- annonce d'un plan	
Déroulé	8 pts
- présentation et analyse rapide du ou des documents	
- description d'une situation d'enseignement en lien avec le ou les documents - Conception d'une séquence ou séance en indiquant : le cycle, la compétence des programmes, l'objectif visé, un déroulé succinct, et les modalités d'évaluation.	
Conclusion	2 pts
- ouverture sur l'interdisciplinarité	
Communication	8 points Exposé : 4 pts - Entretien : 4 pts
- Qualité de l'expression orale (exposé et entretien) - Aisance à l'oral devant un jury (posture, placement de la voix, regard...)	

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES
ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°3

Le sujet comporte 5 pages y compris la page de garde.

Référence :

Texte 1 : Discriminations et inégalités à l'école, Thibert Rémi (2014), *Dossier de veille de l'IFÉ, n° 90*, repéré à http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu_eil&dossier=90&lang=fr

Texte 2 : Annexe 1 n° 127 du 13 janvier 2021 relative au socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs de la Nouvelle-Calédonie, *Le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie*

A partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à un enjeu moral et civique.

Vous développerez une situation d'enseignement qui peut prendre appui sur un ou plusieurs documents du dossier.

Texte 1 : Discriminations et inégalités à l'école, Thibert Rémi (2014), *Dossier de veille de l'IFÉ, n° 90*, repéré à http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu_eil&dossier=90&lang=fr

Étymologiquement, le mot « discrimination » indique le fait d'établir une séparation ou une distinction entre les personnes et de les traiter différemment (crimen en latin fait référence au point de séparation). En droit, on parle de discrimination lorsque cette inégalité de traitement n'est pas fondée juridiquement. [...]

La lutte contre les discriminations à l'école est abordée dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 et est considérée comme un point essentiel des valeurs de la République que les enseignants doivent faire partager. La loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 promet « l'inclusion de tous les enfants, sans aucune distinction » et « la lutte contre les discriminations ». [...]

La discrimination dans la société est avérée mais quelles formes prend-elle au sein de l'école ? En 2004, un rapport pour la Commission européenne montrait que les discriminations directes et indirectes sont bien moins nombreuses dans le monde éducatif que dans les champs de l'emploi et du logement. Mais des formes de discriminations indirectes et institutionnelles au sein des systèmes éducatifs participent à la reproduction des inégalités (Luciak, 2004). Le président de la HALDE pense que « le domaine de l'éducation est moins porteur de discriminations que d'inégalités » (Schweitzer, 2009). Dubet relativise aussi le rôle de l'école dans le processus de discrimination, estimant que les inégalités sociales en sont l'explication principale avec les ségrégations spatiales. Les élèves issus de l'immigration en situation de succès social estiment le devoir à l'école qui leur a permis de réussir malgré les discriminations dont ils se sentent victimes par ailleurs (Dubet et al., 2013). Dans sa conférence sur les « Discriminations à l'école et dans la société » (Université de Lorraine), Simon rappelle que l'école reproduit des inégalités sociales qu'elle n'arrive pas à modifier. À cela se rajoutent les représentations (pas nécessairement conscientes) des enseignants qui par leurs choix (pédagogiques par exemple) vont défavoriser certaines populations. Les discriminations sont difficiles à percevoir car elles ne se posent pas à des moments signifiants, ne sont pas animées d'intentions et peuvent être « temporellement distendues » (Perrot, 2006), c'est-à-dire que leurs effets se voient plus tard. [...]

Pour Hébrard (2007), les ZEP n'ont pas tenu leurs promesses car la ségrégation revient toujours en boomerang. L'opposition entre monde rural et monde urbain de la IIIe République, qui a façonné notre système scolaire, s'est mutée en opposition entre les banlieues et les centres-villes. L'école est aujourd'hui « enfermée dans la géographie de l'habitat urbain ». Deux interprétations de la discrimination positive s'affrontent : certains estiment que cette discrimination s'oppose à la recherche de l'égalité et peut même aggraver les inégalités sociales. Aux États-Unis, les critères « race » et « ethnie » sont encore très discriminants malgré les politiques d'affirmative actions.

Cela génère l'illusion qu'il existe réellement une méritocratie et que les difficultés ne relèvent que de différences individuelles (dans la culture nord-américaine, la pauvreté est le résultat d'un échec personnel). D'autres à l'inverse estiment qu'il est nécessaire d'établir cette inégalité formelle pour permettre à tous d'accéder à l'égalité réelle (Salama, 2010). [...]

Certaines pratiques pédagogiques et certains dispositifs d'enseignement non seulement ne permettent pas de réduire les inégalités, mais peuvent même être à l'origine d'un renforcement de ces inégalités du fait de l'« invisibilisation » des enjeux de savoirs (Rochex & Crinon, 2011). [...]

Texte 2 : Annexe 1 n° 127 du 13 janvier 2021 relative au socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs de la Nouvelle-Calédonie, *Le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie*

Vivre et construire ensemble un destin commun partagé s'ancre dans la construction d'une citoyenneté calédonienne actée par l'accord de Nouméa du 5 mai 1998 : « Il est aujourd'hui nécessaire de poser les bases d'une citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie, permettant au peuple d'origine de constituer avec les hommes et les femmes qui y vivent une communauté humaine affirmant son destin commun ». Dans cette perspective, la Nouvelle-Calédonie s'est engagée à « bâtir une École qui soit un lieu d'échanges et d'apprentissages pour favoriser la compréhension mutuelle, la tolérance, le respect et le vivre ensemble », tel que le prévoit la délibération n° 106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'École calédonienne. A la fois berceau et terre nourricière d'une identité calédonienne en construction, cette École doit s'appuyer sur des valeurs kanak, océaniques, occidentales, et promouvoir les individus en tant que membres de groupes issus d'identités plurielles représentant les différentes communautés vivant en Nouvelle-Calédonie. En ce sens, la prise en compte de la richesse que représente cette diversité culturelle est fondamentale. Le socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire onze années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de cinq à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de fin de l'école maternelle, de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation dans les premières classes de maternelle qui a permis de poser les premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. [...] Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :

- il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous, fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté, de communauté de destin ;
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité;
- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. [...]

DOMAINE 3 : LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de la République française ainsi que les valeurs universelles rassemblant les communautés de la Nouvelle-Calédonie autour de la devise du pays « terre de parole, terre de partage », dans un esprit de reconnaissance, de respect mutuel, de partage et de persévérance porté par le Préambule de l'accord de Nouméa. L'École de la Nouvelle-Calédonie, enrichie des cultures du pays, forme à tout niveau, aux valeurs et aux pratiques de la citoyenneté afin de favoriser le développement du vivre ensemble. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. Ce domaine fait appel :

- à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, en droit devoirs et dignité entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;
- à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;
- à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience ;
- à la connaissance et à la compréhension de la diversité culturelle des communautés vivant en Nouvelle-Calédonie, à l'ouverture aux différences, richesses qui permettent la construction de la personne et du vivre ensemble.

Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où compétences, connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun. [...]

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE



EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE SUJET N°3

Le corrigé comporte 1 page y compris la page de garde.

1. Les idées essentielles du dossier : discriminations et inégalités à l'école

- La conception qu'on les enseignants de la discrimination : fonction d'adulte/enseignant □ inégalité annoncée
- Les différents instituts de formation □ inégalité annoncée
- La liberté pédagogique □ inégalité annoncée
- ZEP/écoles prioritaires
- Instruction civique/éducation civique, évolution des programmes scolaires
- La place de la politique dans les programmes scolaires
- L'EMC dans les programmes calédoniens : sensibilité, droit et règle, jugement, engagement
- Les valeurs de la République : place de l'enseignement de la Marseillaise, de l'hymne calédonien...des symboles

2. Proposition de barème

1- Exposé	
Analyse de la situation, situer le sujet Capacité à dégager une ou des problématique(s) Annonce d'un plan Capacité à prendre en compte les pistes de questionnement	/6
Gestion du temps Expression (clarté, précision, aisance et fluidité) Discours structuré et cohérent	/2
Total	/8
2- Entretien	
Capacité à prendre en compte les acquis des élèves et les besoins des élèves Capacité à prendre en compte les contextes des cycles	/7
Capacité à présenter une séquence ou séance en indiquant : le cycle, la compétence des programmes, l'objectif visé, un déroulé succinct, et les modalités d'évaluation en prenant en compte la dimension interdisciplinaire	
Capacité à se positionner en futur fonctionnaire (éthique, valeurs de la République, et déontologie)	/3
Capacité à communiquer avec le jury (écoute, réponses aux questions) Capacité à formaliser ses réponses, les mettre en débat et en perspective dans une argumentation orale pertinente	/2
Total	/12
TOTAL	/20

**1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK
OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS
DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°4

Le sujet comporte 5 pages y compris la page de garde.

Référence(s) :

Texte 1 : Travail coopératif entre et avec les élèves, C. BUCHS repéré à : https://gex-sud.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/170313_13_buchs.pdf

Texte 2 : Extrait des programmes de l'école maternelle de Nouvelle-Calédonie (2021) repéré à : https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/gouv-annexe_2_v3.pdf

À partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à un enjeu moral et civique.

Vous développerez une situation d'enseignement qui peut prendre appui sur un ou plusieurs documents du dossier.

Texte 1 : Travail coopératif entre et avec les élèves, C. BUCHS repéré à : https://gex-sud.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/170313_13_buchs.pdf

L'apprentissage par petits groupes d'élèves représente un outil pédagogique encouragé dans de nombreux systèmes éducatifs, de l'école primaire [...]. Le programme du cycle 3 indique que tous les enseignements doivent « contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif... » de manière à ce que les élèves puissent en fin de cycle « interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue ». Cependant, le travail de groupe n'est pas toujours efficace [...] et reste marginal dans les classes [...] avec des enseignants et des élèves qui ne sont pas pleinement convaincus [...].

Lors des travaux en groupes, les élèves sont amenés à jouer un rôle actif : ils échangent sur des contenus scolaires et réagissent aux interventions de leurs camarades, ce qui favorise le sentiment d'appartenance à un collectif et les régulations par les pairs sous la forme de retours immédiats et individualisés. [...]. Le fait de résumer des informations pour leurs camarades, d'enseigner des parties, d'expliquer leur compréhension, leurs procédures et leurs stratégies est particulièrement bénéfique ; se poser mutuellement des questions permet de co-construire des connaissances et d'approfondir la compréhension. Les discussions entre élèves permettent également de stimuler des divergences entre élèves concernant leurs points de vue, leur manière de se représenter la tâche ou leurs procédures de résolution de problèmes. [...] Le fait de mettre les élèves en interactions permet à l'enseignant de circuler, d'observer et d'écouter la manière dont les élèves échangent. Il peut alors repérer les difficultés et les compétences des élèves, et intervenir auprès des élèves lors de l'activité en cours de manière appropriée. De plus, sur la base des informations recueillies, il peut réguler son enseignement en réagissant sur ce qu'il a observé ou entendu. Ainsi, l'apprentissage par petits groupes d'élèves représente non seulement une finalité, mais également un moyen pour soutenir les apprentissages des élèves : il s'agit pour les élèves d'apprendre (par) la coopération et pour l'enseignant d'orchestrer les conditions pour que les interactions entre élèves soutiennent leurs apprentissages. La structuration des activités coopératives vise à renforcer des interactions simultanées entre l'ensemble des élèves en veillant à favoriser une participation égale de tous. [...] Le rôle de l'enseignant est central pour assurer la participation de tous les élèves. En effet, si l'enseignant laisse les élèves s'organiser comme ils le souhaitent, certains élèves vont prendre davantage de place alors que d'autres vont rester en retrait. [...]. La recherche [...] s'appuie sur des bases théoriques clairement identifiées et de nombreuses recherches attestant des bénéfices sociaux, motivationnels et cognitifs des travaux de groupes coopératifs [...].

Ces principes sont adaptables au contexte de l'école maternelle à l'enseignement universitaire. Il ne s'agit pas de créer des situations spécifiques, mais plutôt de structurer les situations d'enseignement apprentissage habituelles pour les rendre coopératives.

Les évaluations, l'orientation scolaire et la sélection typiques de nos systèmes éducatifs favorisent la comparaison sociale et des buts orientés vers la compétition. Les élèves sont ainsi socialisés dans une société et un système éducatif qui privilégient des valeurs individualistes, voire compétitives. Il est donc important de préparer les élèves à coopérer, car il ne suffit pas de leur proposer de coopérer pour qu'ils en aient la volonté ou qu'ils sachent comment le faire [...]. L'enseignant peut avoir recours à des activités spécifiques pour favoriser les relations positives entre les élèves et stimuler l'esprit d'équipe. Au quotidien, sa posture et ses pratiques contribuent à orienter la motivation des élèves vers le développement et l'amélioration des compétences scolaires plutôt que vers la mise en avant des compétences afin d'obtenir un jugement favorable ou éviter un jugement défavorable. Ainsi, lorsque l'enseignant s'appuie sur des questions et des propos des élèves [...] il répond aux besoins des élèves et il saisit l'opportunité de valoriser les contributions de l'ensemble des élèves et pas seulement ceux qui partagent spontanément leurs avis dans le collectif. Ces éléments permettent de créer un climat de confiance entre élèves et avec l'enseignant. [...] Le climat est essentiel pour que les élèves se sentent à l'aise et osent coopérer. Le travail explicite des habiletés coopératives nécessaires et la réflexion sur le fonctionnement des équipes sont deux principes qui permettent d'explicitier ce qui est attendu lors du travail en petits groupes et favorise son efficacité. L'enseignant peut identifier une habileté coopérative pertinente qui permet de bien travailler ensemble sur la tâche demandée en s'appuyant sur l'analyse de la tâche ou sur ses observations des élèves lors des travaux de groupes. Il propose ensuite de travailler cette habileté de manière explicite en discutant comment elle peut être mise en œuvre de manière concrète. [...] Le travail sur les habiletés coopératives a des effets positifs à la fois sur la qualité des interactions entre les élèves, mais également sur la qualité des apprentissages scolaires travaillés. Compte tenu de la complexité du travail en équipes, il est utile de faire réfléchir les élèves sur ce qui a été utile et ce qui pourrait être amélioré dans le fonctionnement des équipes. L'enseignant introduit des questions pour guider cette réflexion et offre des retours basés sur son observation. Cette réflexion peut se dérouler individuellement, en équipe ou en collectif et concerner à la fois le fonctionnement des élèves (auto-évaluation) et/ou celui des équipes. [...]

Pour introduire un travail en petits groupes, l'enseignant doit tout d'abord décider la tâche et la manière de constituer les équipes. Cohen (1994) recommande de s'assurer que la tâche qui est confiée aux élèves nécessite un apport de la part de tous les membres et ne peut pas être réalisée individuellement. [...] Le nombre d'élèves dans les groupes doit être suffisamment réduit (2-5 élèves) pour permettre des interactions face-à-face individualisées,

aucune composition ne semble pleinement satisfaisante. L'hétérogénéité maximale préconisée [...] est remise en question par les résultats de recherche, notamment pour les élèves de niveau moyen qui peuvent se trouver exclus des relations « enseignant apprenant » susceptibles de prendre place entre les élèves de niveau faible et fort. Des groupes homogènes ou des groupes comprenant des élèves de niveau fort et moyen ensemble ou des élèves de niveau moyen et faible ensemble semblent plus propices pour les élèves de niveau moyen. L'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle sont au cœur de la coopération et sont essentielles pour renforcer l'investissement et la participation de tous les élèves. L'enseignant doit clairement expliciter les raisons de coopérer pour que les élèves s'emparent du travail en petits groupes comme d'une opportunité d'apprentissage et en profitent pour travailler les aspects sur lesquels ils doivent progresser plutôt que de se charger de ce qu'ils maîtrisent déjà ou déléguer à d'autres leur part de travail. Un objectif commun formulé en termes d'apprentissage de tous les élèves et pas seulement en termes d'un produit collectif permet de centrer les élèves sur deux aspects essentiels : l'apprentissage personnel et l'apprentissage des partenaires. Ajouter une interdépendance positive liée aux récompenses peut s'avérer utile lorsque les élèves ont besoin d'être stimulés pour coopérer, mais nécessite beaucoup de prudence. L'enseignant peut aussi structurer l'interdépendance grâce aux moyens à disposition : la nécessité de combiner des ressources complémentaires, de s'engager dans des tâches différentes ou de jouer des rôles complémentaires. Lorsque les élèves perçoivent cette interdépendance positive, ils sont incités à œuvrer pour la réussite de l'équipe. L'interdépendance met l'accent sur la complémentarité. Lorsque les élèves perçoivent qu'ils sont positivement liés les uns aux autres et que les apprentissages des uns facilitent les apprentissages des autres, ils sont plus enclins à assumer leurs responsabilités. L'enseignant contribue à renforcer la responsabilisation individuelle lorsqu'il organise l'activité de manière à ce que la contribution de chaque élève soit possible et nécessaire pour atteindre l'objectif de l'équipe et qu'il rende visibles les apprentissages individuels. Les élèves ont alors une double responsabilité : faire des efforts pour atteindre l'objectif de l'équipe et aider leur camarade à faire de même. Il s'agit donc de pointer les responsabilités mutuelles et partagées des élèves et de l'enseignant. [...]

La pédagogie coopérative suppose que l'enseignant fasse suffisamment confiance aux élèves pour accepter de transférer plus de responsabilités aux élèves et endosse un rôle de facilitateur. Elle requiert une planification minutieuse de la part de l'enseignant pour préparer les élèves à coopérer et organiser le travail en équipes. [...] La structuration du travail coopératif a des effets positifs sur apprentissages mathématiques pour les élèves de niveau moyen, sans pénaliser les autres. De manière plus générale, la structuration des dispositifs coopératifs permet non seulement de favoriser la qualité des relations sociales [...]

Texte 2 : Extrait des programmes de l'école maternelle de Nouvelle-Calédonie (2021) repéré à : https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/gouv-annexe_2_v3.pdf

Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe.

Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. Dans un premier temps, les règles collectives sont données et justifiées par l'enseignant qui signifie à l'enfant les droits (s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé...) et les obligations dans la collectivité scolaire (attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel...). Leur appropriation passe par la répétition d'activités rituelles et une première réflexion sur leur application. Progressivement, les enfants sont conduits à participer à une élaboration collective de règles de vie adaptées à l'environnement local. À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. [...]

L'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres. Tous ces objectifs énoncés en maternelle contribuent à développer de manière transversale un enseignement moral et civique. La culture civique articule quatre objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun :

- exprimer sa sensibilité et ses opinions, respecter les autres ;
- comprendre la règle et le droit ;
- réfléchir avec discernement ;
- se responsabiliser, respecter les engagements et prendre des initiatives. [...]

1^{ERS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE



EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE SUJET N°4

Le corrigé comporte 1 page.

1. Les idées essentielles du dossier : le travail coopératif entre les élèves (dès la maternelle)

- L'apprentissage par petits groupes un outil pédagogique encouragé,
- L'école doit faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail de groupe et le travail collaboratif,
- Développer la capacité d'interagir de façon constructive en ayant un rôle actif,
- Les bénéfices sociaux, motivationnels et cognitifs favorisent les travaux de groupes coopératifs,
- Le travail de groupe pour favoriser des relations positives entre pairs,
- La motivation et la posture de l'enseignant(e) contribuent à orienter celle des élèves et stimuler l'esprit d'équipe,
- La nécessité de créer un climat de confiance pour développer un travail collaboratif. Les élèves doivent se sentir à l'aise et oser coopérer,
- Nécessité d'identifier les habilités coopératives pour favoriser le travail de groupe,
- Pour une efficacité du travail de groupe, l'enseignant(e) doit expliciter aux élèves les raisons de coopérer □ avoir un objectif commun,
- Centrer les élèves sur un produit collectif en centrant les élèves sur l'apprentissage personnel lié à l'apprentissage des partenaires,
- L'interdépendance notion qui permet de stimuler l'esprit critique et la coopération entre pairs,
- Par la coopération, l'enseignant(e) renforce la responsabilisation individuelle,
- Le travail en équipe structuré par l'enseignant selon les principes de la pédagogie coopérative se différencie d'un travail de groupe dans une version minimaliste,
- La pédagogie coopérative suppose que l'enseignant fasse suffisamment confiance aux élèves pour accepter de transférer plus de responsabilités aux élèves et endosse un rôle de facilitateur,
- Le rôle de la maternelle dans l'apprentissage du travail coopératif et de groupe.

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°5

Le sujet comporte 4 pages y compris la page de garde.

Référence : Nom de la source : Libération (blogues / Mercredi 23 janvier 2019 / Agnès Giard

Consigne : À partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à un enjeu moral et civique.

Vous développerez une situation d'enseignement qui peut prendre appui sur un ou plusieurs documents du dossier.

École de masculinité : bonne ou mauvaise idée ?

Les garçons éduqués uniquement par des femmes pourraient-ils souffrir d'un trauma lié au manque du modèle masculin? Sous prétexte que les garçons réussissent moins bien à l'école que les filles, les défenseurs la virilité prônent un retour à des pédagogies musclées.

En Russie, une École de la masculinité offre aux mères de transformer leurs garçons en vrais «hommes russes» à coup d'entraînements proto-militaire et d'initiations «à la vie» par des enseignants 100% mâles. « Selon l'un des fondateurs de cette école, la masculinité est "la capacité d'avancer sans égards pour la peur, la douleur ou d'autres obstacles", mais elle est menacée par les mères russes. Trop de mères, dit-on, auraient élevé ou élèveraient seules leurs garçons [...]. Les fils n'apprendraient pas à devenir de vrais hommes, car les mères les auraient élevés comme des filles, problème aggravé par l'école, où les femmes sont majoritaires dans l'enseignement primaire et secondaire. Selon Oleg Chagin, directeur de l'Institut de recherche d'anthropogénèse sociale, "l'hormone mâle" n'est plus produite dans ces conditions, ce qui entraîne une "perversion de genre".»

« Les femmes, ça élève des filles »

Dans un ouvrage intitulé La crise de la masculinité, Francis Dupui-Déri, professeur de l'Université du Québec, fait «l'autopsie d'un mythe tenace» : quand les sociétés sont féminisées, les hommes perdent-

ils leurs repères ? Souffrent-ils de ne plus être éduqués à se battre et à conquérir ? Prenons le cas de l'école russe, par exemple : que penser de son programme ? Il est basé sur un slogan simple, mis au point par Oleg Chagin: « Les femmes, ça élève des filles ». [...] « En partenariat avec l'École de la masculinité, il organise donc un camp d'été pour garçons où ceux-ci doivent se soumettre à des exercices physiques en tenue militaire et apprendre à lancer le couteau et à manier le fusil laser. » En 2015, un journaliste du Moscow Times enquête sur l'École de la masculinité et révèle qu'Oleg Chagin a lui-même 13 enfants qu'il élève suivant des principes stricts : « Les mères sont des manipulatrices qui couvent leurs fils avec excès. Pour qu'un enfant devienne un homme, il faut créer des situations de stress. Si un homme arrête de se battre il devient un baba (poussin). »

L'école contre les garçons

Pour Francis Dupui-Déri, le discours d'Oleg Chagin n'a rien de nouveau. Dès l'antiquité, à Rome, on accuse les matrones de trop choyer leurs fils. La décadence leur est imputée. Mais si l'Empire romain s'affaiblit, n'est-ce pas plutôt en raison de stratégies d'expansion aberrantes et de guerres politiques internes? Tout au long de l'histoire, chaque fois que les femmes sont accusées de «déviriliser» les hommes, le contexte est celui d'une crise économique ou politique. Il faut un bouc émissaire (1). Les voilà « responsables de tous les maux qui frappent les hommes, y compris la perte de leur emploi », résume le chercheur. Dans la dernière partie de son livre, Francis Dupui-Déri porte plus loin son analyse : disséquant les discours qui visent à culpabiliser les mères, il propose des contre-arguments. « L'éducation est un vieil enjeu du discours de la crise de la masculinité », dit-il. Et ce discours pointe généralement les difficultés scolaires des garçons. Des paniques médiatiques sont régulièrement orchestrées, défendant « l'idée que l'école n'est pas adaptée aux garçons parce qu'elle favorise des modes féminines d'apprentissage. »

«Le sexe faible à l'école : les garçons» ?

Aux Etats-Unis, par exemple, Jennifer L.W. Fink -fondatrice du site BuildingBoys.net milite, en 2017, pour des «camps de masculinité pour les garçons de 8 ans» afin qu'ils apprennent à boxer ou à survivre dans la nature. Une autre militante, Christina Hoff Sommers (auteure du livre The War Against Boys), entend favoriser la réussite scolaire des garçons en leur faisant lire des récits de guerre, en leur laissant plus de temps pour la récréation (afin qu'ils se chamaillent) et en les mettant dans des classes non mixtes au contact d'enseignants masculins. La panique est aussi perceptible en France (2), mais surtout au Québec. En 2003, une école secondaire canadienne (La Ruche) organise le «gars show», « une journée pour "gars" seulement à laquelle étaient invités [...] un entrepreneur avec sa pelle mécanique, des policiers et des soldats de l'armée canadienne accompagnés d'un char d'assaut et d'un hélicoptère de combat. » En 2017, une école primaire prête aux garçons « des gilets protecteurs pour s'affronter dans la cours de récréation, au milieu d'un cercle d'élèves et de surveillantes qui encouragent les lutteurs (3). » Le ministre de l'Éducation canadien (Sébastien Proulx) déclare être « très à l'aise avec cette vérité qu'il faut laisser les garçons être des garçons [...]. Il y a une réalité, il faut travailler différemment avec nos garçons et à leur réussite, et il ne faut pas les empêcher d'être ce qu'ils sont ». Vraiment ? Que penser de ce discours ?

Les garçons réussissent-ils moins bien à l'école que les filles ?

Francis Dupui-Déri répond en quatre points. Tout d'abord, dit-il : attention aux chiffres concernant les difficultés scolaires des garçons. De quels garçons parle-t-on ? Il s'avère que les élèves en difficulté sont souvent issus de classes sociales défavorisées ou sont d'origine étrangère.

« Des recherches menées à ce sujet il y a quelques années, mais aujourd'hui peu ou pas discutées, croisaient les problématiques de sexe, de classe et de "race". En Grande-Bretagne, des études avaient évalué la haine de l'école entretenue par la culture de la classe ouvrière blanche et les difficultés scolaires des jeunes Noirs originaires des Caraïbes. Samara S. Foster a constaté, dans sa thèse de doctorat qui propose un "examen critique de la crise des garçons" aux États-Unis, que le racisme et la classe (richesse et pauvreté) sont des variables plus importantes que le sexe pour expliquer les difficultés scolaires. [...] L'Association nationale de l'éducation (National Education Association) aux États-Unis a aussi constaté qu'il n'y a pratiquement pas d'écart entre les sexes dans les écoles comptant une majorité d'élèves blancs de classe moyenne ou aisée. »

Les garçons sont-ils désavantagés au profit des filles ?

Par ailleurs, ajoute le chercheur, quand les chiffres indiquent que les filles réussissent mieux à l'école, il n'y a pas de quoi s'étonner : elles sont encouragées à être studieuses. Pourquoi ? Parce que sur le marché de l'emploi, « les femmes gagnent en moyenne moins que les hommes, à diplômes égaux et dans les mêmes professions » Et parce qu'elles sont professionnellement handicapées par la maternité. « Il y a donc des stratégies conscientes face à ces inégalités professionnelles, y compris du côté des mères qui encouragent souvent leur fille plus que leur garçon à persévérer, car elles savent que ce sera plus difficile pour la fille que le garçon à la sortie de l'école ». Si les filles sont parfois meilleures que les garçons, cela ne signifie donc pas pour autant qu'elles sont avantagées par rapport à eux. En France, par exemple, les chiffres INSEE indiquent que le taux de pauvreté des femmes est de 8,4 % en 2014, tous âges confondus, contre 7,7 % pour les hommes. « Après 75 ans, il y a deux fois plus de femmes pauvres que d'hommes (4). La précarité, aujourd'hui, est un phénomène plus particulièrement féminin : 70 % des travailleurs pauvres sont des femmes. Leurs situations économiques et sociales les exposent davantage dans la vie privée (ruptures conjugales, monoparentalité) comme dans la vie professionnelle (emploi peu qualifié, temps partiel subi, chômage). »

L'école dévalorise-t-elle l'identité masculine conventionnelle ?

Troisièmement, explique Francis Dupui-Déri : « Contrairement à ce que laisse entendre la propagande de la crise de la masculinité, il est faux de prétendre que l'école ne valorise pas l'identité masculine conventionnelle. Certes, il y a plus de femmes que d'hommes travaillant en garderie ou à l'école, mais le matériel pédagogique et l'enseignement de l'histoire, par exemple, offrent une belle place à des figures masculines. En garderie, les adultes s'adressent davantage aux garçons, interrompent plus souvent les filles, qui sont davantage sermonnées que les garçons pour des comportements agités et plus souvent encouragées à rester calmes (5). » L'école est loin, très loin, d'être un espace neutre. Au contraire. L'apprentissage des stéréotypes de genre se fait là, entre la cour de récré et la classe [...]. La colère est d'avantage tolérée chez les garçons. Les filles sont moins encouragées à investir le cube, le bac de sable ou le mur d'escalade. Bref, il y a une forte dissymétrie entre filles et garçons dans les pratiques d'apprentissage à l'école.

Plus on est élevé en mâle, plus on réussit à l'école ?

S'attaquant, pour finir, aux solutions prônées par les défenseurs de la masculinité, Francis Dupui-Déri met en garde : ces solutions « pourraient nuire aux garçons plutôt que les aider. » Plusieurs études montrent que « c'est précisément lorsque les garçons et les filles s'identifient le plus fortement aux normes de la masculinité et de la féminité que les risques d'échec et de décrochage scolaires sont les plus élevés. Le garçon turbulent et bagarreur ou désirent briller dans le sport a tendanciellement moins de succès à l'école que le garçon studieux, qui risque d'être accusé par ses camarades d'être "efféminé". Or l'intérêt pour la lecture semble être ce qu'il y a de plus important au départ du parcours scolaire, puisque savoir lire a un impact sur l'apprentissage dans toutes les disciplines.» Hélas, lorsque les garçons jouent les «vrais» petits garçons, ils se désintéressent souvent des livres. De même, les filles qui jouent à être des «vraies» « celles qui adhèrent le plus fortement aux codes féminins de la séduction hétérosexuelle et qui ne pensent qu'à la romance », sont souvent moins bonnes à l'école. Encourager les stéréotypes de genre augmente donc les difficultés scolaires des enfants.

NOTES

- (1) Il faut aussi que ce bouc émissaire soit naturellement disposé à prendre sur lui la faute. Les mères culpabilisent si facilement. Elles seront les premières à conduire leur fils dans une école de la masculinité, en croyant bien faire.
- (2) « La panique est aussi perceptible en France. "Mixité : il faut sauver les garçons", titrait en première page la revue Le Monde de l'éducation, en janvier 2003. Plus récemment, Le Figaro publiait régulièrement des articles sur les problèmes scolaires des garçons » [...]. Au Québec, le psychologue Égide Royer signe un ouvrage intitulé Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école, qui s'ouvre sur une étrange analogie entre les garçons en manque de père et les éléphanteaux d'Afrique atteints d'un "trauma collectif d'espèce" par manque de modèles masculins. Ce professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval préconise des mesures favorisant l'embauche des hommes enseignants. » (La crise de la masculinité, Francis Dupui-Déri)
- (3) «Au même moment, des responsables de garderies annoncent qu'elles vont organiser des batailles pour les garçons avec des jouets de guerre comme des épées et des fusils.» (La crise de la masculinité, Francis Dupui-Déri)
- (4) Femmes et santé, encore une affaire d'hommes ?, Catherine Vidal et Muriel Salle, éd. Belin, 2017.
- (5) Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance, de Brigitte Gresy et Philippe Georges, Paris, Inspection générale des affaires sociales, décembre 2012.

Nom de la source : Libération (blogs)

 Agnès Giard

**CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES
ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

Corrigé sujet n°5

École de masculinité : bonne ou mauvaise idée ?

Les idées essentielles :

Les garçons réussissent moins bien car l'école et la société sont féminisées.

La mise en place de classes non mixtes favoriserait la réussite scolaire des élèves garçons.

Dans le marché de l'emploi, les femmes sont défavorisées (70% des travailleurs pauvres sont des femmes) alors qu'elles réussissent mieux à l'école.

D'après une étude britannique ils s'avèrent que les difficultés scolaires sont issues des classes sociales défavorisées ou d'origine étrangères.

Favoriser les normes de la masculinité pour les garçons et les normes de la féminité chez les filles augmentent les risques d'échec et de décrochage scolaire.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE



EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°6

Le sujet comporte 5 pages y compris la page de garde.

Référence :

Texte 1 : Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école), Gausse M. (2022), *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°140, repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/140-mars-2022.pdf>

Texte 2 : Moi, j'aimerais jouer comme un garçon ..., Cynthia Mareglia, *Les cahiers pédagogiques*, 2021, repéré à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/moi-jaimerais-jouer-comme-un-garcon/>

Texte 3 : Vérité, neutralité et conflits de valeurs : les dilemmes de l'éducation civique aujourd'hui, Géraldine Bozec, *Cairn.Info, Revues Raisons éducatives*, 2021, n°24, pp 55 à 73, repéré à <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2020-1-page-55.htm>

A partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à un enjeu moral et civique.

Vous développerez une situation d'enseignement qui peut prendre appui sur un ou plusieurs documents du dossier.

Texte 1 : Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école), Gausssel M. (2022), *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°140, repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/140-mars-2022.pdf>

[...] Comment aujourd'hui assumer et assurer une éducation à la sexualité, c'est-à-dire donner des repères, des normes, définir des pratiques, des concepts qui feraient consensus au sein de la société? Les réactions anxiogènes des familles, des enseignant-es, des médias et des gouvernements ont souvent eu pour conséquence de réduire l'éducation à la sexualité à des séquences de prévention consacrées aux risques sanitaires (IST, grossesse non désirée) ou sexuels (pornographie, prostitution) basées généralement sur les craintes des adultes plus que sur le questionnement des élèves (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019).

Les travaux qui se penchent sur les contenus de l'éducation à la sexualité montrent à quel point le cadre officiel de sa mise en œuvre se réfère peu, en France, à la question de l'égalité entre les sexes et les sexualités, ou à la lutte contre les inégalités sociales (Bozon, 2013; Le Mat, 2018). Deux problématiques majeures sont à mettre en débat selon Bozon (2001) à propos de la faisabilité de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires : la première porte sur la légitimité des acteur-rices et sur celle du contenu de leurs interventions ; la deuxième concerne plus précisément la capacité des intervenant-es à ne pas présenter une perspective unique, celle de l'hétéronormativité et de la conjugalité, mais «à tenir compte de la diversité et de la complexité des orientations intimes, et de ce qu'elles impliquent pour les interactions sexuelles entre partenaires ». [...]

La catégorisation des individus en deux groupes, et le déséquilibre des pouvoirs entre femmes et hommes qui en résultent, affectent négativement les relations aux autres, l'estime de soi et impactent le bien-être des filles comme celui des garçons. Définis par l'Organisation mondiale de la santé, les standards de l'éducation globale à la sexualité (désormais EGS) – ou holistique – mettent en avant la notion de compétence sexuelle et relationnelle ou affective (socio-sexual competences). L'EGS s'inscrit dans le développement des aspects cognitifs, émotionnels, sociaux et interactifs de la sexualité, inhérentes à la sphère plus générale des compétences sociales ou transversales. Elle s'enseigne par l'explicitation de ce que représente la sexualité chez les humains en apportant progressivement aux enfants et aux jeunes les informations et les repères nécessaires pour comprendre et apprécier leur sexualité, assumer la responsabilité de leur santé et celle des autres (OMS, 2010). Faciliter l'émergence de ces compétences, de la conscience du soi, pour permettre à l'élève de prendre la mesure de lui-même ou d'elle-même et du monde qui l'entoure fait partie des missions de l'école en tant qu'institution socialisatrice (Duru-Bellat, 2015), et est un élément central de l'EGS. [...]

Par ailleurs, les préjugés ou les attentes genrées que perpétuent consciemment ou inconsciemment certain-es enseignant-es sont susceptibles d'influencer distinctement les échanges avec et entre élèves des deux sexes et de compter sur des comportements perçus comme masculins ou féminins. Ainsi, « les normes de genre peuvent contribuer à assigner, aux enseignants comme aux élèves, des rôles sociosexués à la fois attendus par les uns et performés par les autres : attitude de maternage chez les enseignantes (Rollin, 2012) ou dynamique de séduction entre un enseignant et ses élèves de sexe opposé» (Francis et Skelton, 2001, d'après Richard, 2015). [...]

Texte 2 : Moi, j'aimerais jouer comme un garçon ..., Cynthia Mareglia, *Les cahiers pédagogiques*, 2021, repéré à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/moi-jaimerais-jouer-comme-un-garcon/>

Un garçon qui se sent fille, une fille qui se vit garçon. Des situations délicates et complexes qui peuvent causer des conflits en classe. Comment les dénouer, sans stigmatiser et en faisant apprendre des choses aux élèves ? [...]

Un matin de janvier, au moment de partir en récréation, les garçons se saisissent du ballon de la classe. L'un d'entre eux m'explique que ce sont les garçons qui en disposent lors de la récréation du matin et, que l'après-midi, c'est au tour des filles. C'est ce qui a été décidé. Nous n'avons pas encore quitté la salle de classe qu'une dispute démarre entre une bande de garçons et la fillette : elle préfère jouer avec les garçons.

Cette enfant veut-elle être un garçon ? A-t-elle rejeté l'idée d'être une fille ? Ou peut-être se situe-t-elle quelque part entre les deux ? Ni l'un, ni l'autre ou les deux à la fois ?

Selon la sociologue Karine Espineira il existerait une catégorie de la population qui refuse de s'inscrire en tant qu'homme ou en tant que femme, une sorte de troisième rapport au genre appelé « non binaire ». Il ne s'agit pas seulement d'attributs physiques mais plutôt d'un ressenti, d'une recherche de statut identitaire qui s'inscrirait en dehors de la vision stéréotypée binaire. Certains, qu'Espineira qualifie de « *gender fluid* », seraient à la fois homme et femme. Ils piochent à leur guise dans les critères appartenant aux deux genres pour arriver à un résultat qui va leur correspondre, à eux. Une sorte de curseur qu'ils déplacent à leur guise. D'autres, que la sociologue nomme « agenres », refusent précisément de s'inscrire dans un genre en entrant dans une certaine forme de neutralité.

La reconnaissance d'une identité non binaire est un véritable combat dans notre société traditionnelle et conservatrice. Ce combat fait émerger de nombreux questionnements : nécessité ou pas de créer un langage inclusif (il, elle, et pourquoi pas « iel » ?), de créer un genre « neutre » au sein de l'administration française...

Mais le travers qui risquerait alors d'émerger ne serait-il pas de stigmatiser ces personnes en les pointant du doigt ? Elles ne devraient alors que davantage faire face au rejet et à la critique que suscite la non binarité.

Retour à ma classe. Évidemment, je me dois d'intervenir. Mais en finesse. Il me serait inenvisageable de mener un débat réglé sur les stéréotypes de genre en pointant l'enfant du doigt, ou même d'aborder avec elle le sujet de façon directe. Je crains fort que cela n'arrange pas les choses, voire risque de stigmatiser davantage l'enfant. Ou pire encore, de perturber sa construction identitaire naissante. [...]

J'opte alors pour une activité pédagogique présentant le message clair. Un mode de communication non violente en quatre étapes pour gérer les petits conflits. Le message clair a été promu au Québec

par Danielle Jasmin dans la mouvance de la pédagogie Freinet. Il peut se définir comme un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs. Pour faire un message clair, les élèves doivent dialoguer sur les faits qui ont pu générer de la souffrance ou un malaise entre eux, ainsi que sur les émotions qui en ont résulté. La victime, qui se reconnaît comme ayant subi une souffrance, va adresser un message clair à celui ou celle qu'elle identifie comme l'agresseur, l'initiateur de son malaise. [...]

Texte 3 : Vérité, neutralité et conflits de valeurs : les dilemmes de l'éducation civique aujourd'hui, Géraldine Bozec, *Cairn.Info, Revues Raisons éducatives*, 2021, n°24, pp 55 à 73, repéré à <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2020-1-page-55.htm>

[...] L'éducation civique n'est pas seulement guidée par une quête de la vérité. Si elle exige l'examen des faits, si elle recourt à des connaissances objectivables, à certains outils intellectuels et à certaines démarches des sciences sociales, elle est aussi tournée vers la transmission de valeurs. Certains usages de l'histoire scolaire dans les classes, particulièrement celles de l'école primaire, témoignent également du souci d'éduquer les élèves à certaines valeurs civiques et morales. Comment, dès lors, concilier cette dimension civique et morale avec la neutralité ? Sans doute est-il utile de garder à l'esprit que la neutralité de l'enseignement est en grande partie illusoire : le choix des sujets et la façon de les traiter dans les programmes, les ouvrages scolaires mais aussi les séances de classe portent la marque de certaines conceptions du monde social et politique. Comme l'analysait Max Weber en son temps, le rapport aux valeurs du/de la professeur.e et du/de la savant.e joue dans la sélection des objets et des faits, dans la manière de les construire et de les interroger. [...]

Cette analyse est encore éclairante pour le problème posé aujourd'hui par l'enseignement civique et moral : il importe que les enseignant.es explicitent en classe le caractère normatif de cet enseignement et de certaines conceptions du monde qu'ils/elles expriment, pour que leurs élèves ne confondent ni les rôles ni la nature des prises de parole des professeur.es. Il importe également que la classe soit le lieu d'un examen le plus ouvert possible des normativités des un.es et des autres, y compris celle qu'incarne l'enseignant.e, y compris celle d'élèves dont les propos semblent choquants et s'opposent aux valeurs des autres élèves, des professeur.es et de l'institution scolaire. Analysant les approches pédagogiques mobilisées en classe lors de débats sur des enjeux controversés, Thomas Kelly (1986) estime que la posture « d'impartialité engagée » est la plus défendable : l'enseignant.e ne peut pas faire comme si il/elle était indifférent.e à ces enjeux politiques, sociaux ou moraux, au risque de cultiver l'apathie chez ses élèves ; il/elle se doit, selon Kelly, d'explicitement sa propre position tout en encourageant le débat et l'expression de positions opposées. Ainsi, s'il est du rôle du/de la professeur.e de faire savoir aux élèves que la loi réprime les discriminations et les propos racistes, par exemple, rappeler simplement cet interdit – comme le font nombre d'enquêtés – laisse dans l'ombre la normativité que l'enseignant.e exprime à travers cette intervention. Une telle attitude tend en outre à mettre fin à toute réflexion et à tout débat. En délégitimant la prise de parole de certain.es élèves dont les opinions sont jugées inacceptables, elle contribue à faire de la classe un espace où des normativités contradictoires, ne pouvant pas être exprimées, ne peuvent être interrogées ni travaillées (Galichet, 1998).

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE SUJET N°6

Le corrigé comporte 1 page.

1. Les idées essentielles du dossier : les stéréotypes à l'école

- Une éducation à la sexualité : rôle de l'enseignant, des parents (dilemme entre éducation et instruction)
- Première compétence de l'enseignant : l'éthique □ sa place dans l'EMC
- La neutralité de l'EMC
- Quels repères/normes/pratiques/concepts ?
- Faut-il avoir un consensus au sein de la société ? Peut-on encore parler de valeurs communes ?
- Place de la politique dans les programmes scolaires en EMC
- Préjugés, tolérance, différence, liberté
- Egalité fille/garçon, la place des émotions
- Transversalité EMC/Sciences
- Les outils : le message clair, le débat, ...

2. Proposition de barème

1- Exposé	
Analyse de la situation, situer le sujet Capacité à dégager une ou des problématique(s) Annonce d'un plan Capacité à prendre en compte les pistes de questionnement	/6
Gestion du temps Expression (clarté, précision, aisance et fluidité) Discours structuré et cohérent	/2
Total	/8
2- Entretien	
Capacité à prendre en compte les acquis des élèves et les besoins des élèves Capacité à prendre en compte les contextes des cycles	/7
Capacité à présenter une séquence ou séance en indiquant : le cycle, la compétence des programmes, l'objectif visé, un déroulé succinct, et les modalités d'évaluation en prenant en compte la dimension interdisciplinaire	
Capacité à se positionner en futur fonctionnaire (éthique, valeurs de la République, et déontologie)	/3
Capacité à communiquer avec le jury (écoute, réponses aux questions) Capacité à formaliser ses réponses, les mettre en débat et en perspective dans une argumentation orale pertinente	/2
Total	/12
TOTAL	/20

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes

PRÉPARATION : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

- Épreuve facultative en anglais

« L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».

- Consigne. ***Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.***

SUJET N°1

Launch of multi-media competition : Why reading matters

In the lead up to International Day on 8 September, the Pacific Community (SPC) is conducting a campaign with Pacific education ministries to raise awareness¹ on the importance of reading. The campaign includes the launch of multi-media competition today which is open to children up to 16 years old from SPC member countries.

Literacy and numeracy skills provide a foundation for future generations to succeed at school and in life. The campaign, led by SPC's Educational Quality and Assessment Programme aims to highlight how reading skills are of use in so many aspects of life beyond the classroom.

« Kids listen to other kids, so the idea behind this regional competition is exactly that, kids talking to other kids about reading. All they need to do is share a story, preferably their own experience, about how reading has helped them and their communities, » Pacific Community EQAP Director, Michelle Belisle said.

Bearing² in mind the varied technological capabilities of Pacific Island countries and territories, entries can be submitted as a letter or email, a storybook with illustrations, a poster with illustrations or as a short video.

The best two entries from each of these categories will feature on selected websites, media platforms and shared with schools in the build up to International Literacy Day and can also be used in future campaigns to promote the importance of reading.

The competition is open to entries from : American Samoa, Cook Islands, Federated States of Micronesia, Fiji, French Polynesia, Guam, Kiribati, Marshall Islands, Nauru, New Caledonia, Niue, Northern Mariana Islands, Palau, Papua New Guinea, Pitcairn Islands, Samoa, Solomon Islands, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu and Wallis and Futuna.

More information can be found here.

The competition closes on 20 august, 2016.

Media contact :

Solo Matthewsella EQAP Public Relations Assistant, solomonim@spc.int or + 679 936 0903

Division

Educational Quality and Assessment Programme (EQAP)

Suva / 22 July 2016

Source : <https://www.spc.int/fr/actualite/communiqués/2016/07/lancement-dun-concours-multimedia-sur-limportance-de-la-lecture>

¹ To raise awareness : pour sensibiliser

² Bearing : Palier

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION :

ANGLAIS

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGÉ SUJET N°1

Launch of multi-media competition : Why reading matters

Niveau de difficulté du texte : 1 facile 2 moyen 3 difficile

Thème général, idées générales : Sujet portant sur un concours relevant de l'importance de la lecture, ouvert aux océaniens

Traduction :

TITRE : Lancement d'un concours multimédia sur l'importance de la lecture

En anticipation de la Journée Internationale de l'alphabétisation qui se tiendra le 8 septembre, la Communauté du Pacifique (CPS) mène une campagne de sensibilisation en partenariat avec les ministères océaniens de l'Education en vue de promouvoir l'importance de la lecture.

Dans le cadre de cette campagne, un concours multimédia sera lancé aujourd'hui auprès des jeunes de moins de 16 ans originaires des Etats et Territoires membre de la CPS.

La lecture, l'écriture et le calcul représentent le fondement sur lequel les générations futures bâtiront leur réussite scolaire et personnelle. La campagne, menée par le Programme pour l'évaluation et la qualité de l'enseignement (EQAP) de la CPS, vise à mettre en évidence l'importance de la lecture, une compétence qui sort du cadre scolaire pour servir à un très grand nombre de domaines de la vie.

« Les enfants écoutent d'autres enfants, donc l'idée qui se cache derrière ce concours régional, c'est justement ça, des enfants qui parlent de la lecture à d'autres enfants. Ils n'ont qu'à partager une histoire, si possible une histoire, si possible leur propre histoire, sur la manière dont la lecture les a aidés eux et leurs communautés, » a indiqué Mme Michelle Belisle, Directrice de l'EQAP de la CPS.

Les Etats et Territoires insulaires océaniens disposent de capacités technologiques différentes, c'est pourquoi les personnes désirant participer au concours peuvent envoyer une lettre, un courriel, un livre d'histoires ou un poster illustré, voire même une courte vidéo.

Les meilleurs de chacune des catégories seront présentés sur plusieurs sites internet ou des plateformes en ligne, seront partagés avec les écoles en préparation de la Journée Internationale de l'alphabétisation, et pourront également être utilisés dans de futures campagnes de promotion de l'importance de la lecture.

Le concours est ouvert aux pays suivants : îles Cook, Fidji, Guam, Kiribati, Îles Mariannes du Nord, îles Marshall, Etats fédérés de Micronésie, Nauru, Niue, Nouvelle-Calédonie, Palau, Papouasie Nouvelle-Calédonie, Pitcairn, Polynésie française, îles Salomon, Samoa, Samoa américaines, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu et Wallis et Futuna.

Pour de plus amples informations, veuillez cliquer ici.

Le concours se termine le 20 août 2016.

Contact : Solo Matthewsella EQAP Assistant Relations publiques solomonim@spc.int ou + 679 936 0903

Division : Evaluation et Qualité de l'enseignement

Suva / 22 juillet 2016

Questions proposées avec éléments de réponses attendus :

1/ According to the text, why literacy and numeracy skills are important ?

Réponses attendues: (line 5-7) Succeed at school – succeed in life – Skills are of use in so many aspects of life

2/ How would you or talk about reading ?

Réponses attendues : They could tell/ resume the story, read and extract, ask and/or answer questions, show illustrations, draw characters, play roles...

3/ What do you prefer : reading a book or watching its film ? why ?

Pistes de réponses :

Read: Openness to the imagination, need for intellectual effort

Watching: less reading effort, visualization of the environment (period, habitat, costumes, sound effects,

4/ How would you help pupils to put on a play ? (eg. The three little pigs)

Réponse attendue : Read the story, questions, reading aloud, memorize the text, acting, play different roles

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

- Épreuve facultative en anglais

« L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».

- Consigne. ***Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.***

SUJET N°2

Music

Music plays a vital role in Maori life. It is a natural inheritance of Polynesian children who, from infancy, display a perfection of rhythm and measured time. No Maori function is complete without music, and song on these occasions is universal.

The use of song

A multitude of songs, or waiata, have been composed over the centuries. They recount the history, myths and singular events of a people. Many reflect the composer's own emotions including hatred¹, contempt, grief, happiness and love. They have been composed to greet visitors, to appeal for help, and as an aid to heavy labour requiring collective effort. Songs were (and still are) a vital accompaniment to posture and other dances. An orator frequently breaks into song to emphasise a point and, joined by associates, concludes with another.

Songs were part of early ritual and essential to the repertoire of those conducting ceremonial matters. However, ancient songs contain so many allusions to obscure rites, myths, beliefs and incidents from the past that a vast knowledge of tribal lore is necessary for their understanding.

A different range

Though often likened by non-Maori to religious chants, and based on a different scale from western music, all Maori waiata possess distinct and individual airs. Within the range of those sounds used there are modulations and nuances appreciated only by the practised ear. These, with certain emphases and expressions, delight the initiated.

The Maori has readily adopted a western system for much of today's music but the waiata prevails on truly cultural occasions.

Musical instruments

It was very largely wind instruments that provided music for the Maori.

Those thought of as trumpets were pu tataka and pu kaea. The pu tataka was made from the triton shell, to which a carved wooden mouthpiece was attached at the severed apex. (...)

Source : Extract from « Introducing Maori culture » by Don Stafford
Editions Raupo – Published in 1997

¹ Hatred : haine

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGÉ SUJET N°2 :

Music

Niveau de difficulté du texte : 1-facile 2-moyen 3-difficile

Thème général, idées générales : sujet portant sur la musique dans la culture maorie

Traduction du texte :

La musique a un rôle vital dans la vie des maoris. C'est un héritage naturel pour les enfants polynésiens que de jouer parfaitement sur un rythme et un tempo. Aucune fonction maorie n'est complète sans la musique, et le chant durant ces occasions tient une grande place.

L'utilisation du chant

Enormément de chants ou waiata ont été composés à travers les siècles. Ils retracent les récits, les mythes et les événements particuliers d'un peuple. Beaucoup de chants expriment les émotions personnelles du compositeur, telles que la haine, le contentement, la douleur, le bonheur ou l'amour. Ils ont été composés pour souhaiter la bienvenue aux visiteurs, implorer de l'aide ou encore soutenir un travail coutumier difficile nécessitant un effort physique. Les chants étaient (et le sont toujours) un accompagnement essentiel pour les actions et les danses. Un orateur se démarquait souvent pour insister sur un fait et, en chœur, enchaînait sur un autre chant.

Les chants faisaient partie des rituels et du répertoire de ceux qui conduisaient des cérémonies. Cependant, les chants anciens contiennent des allusions aux rites occultes, aux mythes, croyances et incidents du passé : il est nécessaire d'acquérir une grande connaissance des traditions tribales pour en comprendre le sens.

Une différente gamme

Ils sont souvent assimilés par les non maoris aux chants religieux. S'appuyant sur une gamme différente de la musique occidentale, tous les chants maoris possèdent leurs propres mélodies bien distinctes. Dans ces gammes de sons utilisés, les modulations et les nuances peuvent être reconnues et appréciées par les connaisseurs. Ils ravissent les initiés par leurs propos. Même si les maoris ont intégré la musique occidentale, le waiata prévaut toujours lors des événements traditionnels.

Instruments de musique

La musique maorie est accompagnée d'instruments à vent : les trompettes « pu tatara » et « pu kaea ». Les pu tatara sont faits de coquilles de conques, sur lesquelles ont été attachées des embouts en bois gravés.(...)

Questions

1/ Why does music matter in Maori life ?

Éléments de réponse : music and singing punctuate their lives: rites, ceremonies, activities, history of the people, messages...

2/ Translate from line 4 to 8

Do you think music is important in our life? Why ? Do you practice any musical instrument ? Which one ?

Éléments de réponse :

Those of the candidate - tracks: music is listened to to relax, to think, to have fun, to release one's emotions - practice of an instrument: why this choice, difficulties, pleasure...

3/ What kind of music do you like? Why ?

Éléments de réponse : discrétion du candidat

4/ In primary school, how would you teach music or songs to children ?

Éléments de réponses : discrétion du candidat – transdisciplinarity: kindergarten: give rhythm to movements - return to calm - learning a new song: explanation of the text, the author, the message,

warm-up of the vocal cords, rhythm to difficult measures, repetition of musical phrases, singing alone, by row, in a choir, participating in a choir

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----«»-----

ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

PRÉPARATION : 20 minutes

DURÉE : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

- Épreuve facultative en anglais

« L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».

- Consigne. ***Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.***

SUJET N°3

More than two hours of daily screen time linked to 'behavioural and attention problems' among children



Two or more hours of screen time a day could lead to behavioural and attention problems among children, scientists have warned.

Earlier this year, it was reported that screen time for children under the age of two had more than doubled over a 17-year period, increasing from an average of 1.32 hours to 3.05 hours.

While this indicates that many children may spend an excess of three hours a day in front of smartphones, tablets and television screens, doing so could be impacting their attention span.

A recent study, published in scientific journal PLOS One, was conducted by researchers from the university of Alberta in Canada to investigate the impact screen time has on children's behaviour. (...) In addition to collating information regarding the amount of time children spent in front of screens per day, the researchers also investigated the behavioural patterns of the children participating in the study. (...)

According to the researchers, the children who were exposed to more screen time at three and five years old were at greater risk of developing behavioural and attention issues than those who spent less time in front of a screen on a daily basis.

'This association was greater than any other risk factor we assessed, including sleep, parenting stress, and socioeconomic factors.' States Sukhpreet Tamana, the study's first author and a postdoctoral fellow in the department of Pediatrics at the University of Alberta.

Tamana states that encouraging children to take part in organised activities could lessen the risk of them developing behavioural or attention problems.

'A lot of the things that you do through organised activities are really important for young kids early on.' The researcher says.

The researchers of the study state that more insight is needed regarding whether the type of content children are exposed to on screens have differing effects on their behaviour.

Professor Mandhane adds that the 'optimal amount of screen time', for children at a preschool age, according to their research, is between zero and 30 minutes a day.

By Sabrina Barr, @fabsab5,

Published: Thursday 18 April 2019, 10:56

<https://www.independent.co.uk>

**1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes

PRÉPARATION : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGÉ SUJET N°3

More than two hours of daily screen time linked to 'behavioral and attention problems' among children

- **Niveau de difficulté du texte** : 1 - facile 2 - moyen 3 – difficile

- **Thème général, idées générales** : Le sujet porte sur la question de la durée d'exposition aux écrans pour les enfants de 3 à 5 ans et des conséquences que cela peut avoir sur leur comportement.

- **Traduction du texte** :

Les scientifiques ont averti que deux heures ou plus d'exposition aux écrans par jour pourrait provoquer des troubles de comportement et d'attention chez les enfants. Plus tôt cette année, il a été établi que les durées d'exposition aux écrans des enfants de moins de 2 ans avaient plus que doublé sur une période de 17 ans, augmentant d'une moyenne de 1h32 à 3h05. Tandis que cela indique que de nombreux enfants pourraient bien passer un excès de 3 heures par jour devant des écrans de smartphones, tablettes et télévision, cela pourrait avoir un impact sur leurs capacités d'attention. Une étude récente, publiée dans le journal scientifique PLOS ONE, a été conduite par des chercheurs de l'université d'Alberta au Canada, pour enquêter sur l'impact du temps d'exposition aux écrans sur le comportement des enfants. En plus de collecter des informations sur le temps passé par les enfants devant des écrans par jour, les chercheurs ont également étudié les schémas comportementaux des enfants qui participaient à l'étude. D'après les chercheurs, les enfants qui étaient exposés plus longtemps à des écrans à 3 ans et 5 ans présentaient des risques plus importants de développer des troubles comportementaux et d'attention que ceux qui passaient moins de temps devant des écrans chaque jour. « Cette corrélation était plus grande que tout autre facteur de risque évalué, y compris le sommeil, le stress parental et les facteurs socio-économiques. » déclare Sukhpreet Tamana, le premier auteur de l'étude et docteur au département pédiatrique de l'université d'Alberta. Tamana affirme qu'encourager les enfants à participer à des activités organisées pourrait réduire leur risque de développer des troubles de comportement ou d'attention. « Un grand nombre de choses que l'on fait au travers des activités organisées sont réellement importantes pour les jeunes enfants dès le plus jeune âge. », déclare le chercheur. Les chercheurs de cette étude affirment qu'il est nécessaire d'approfondir les recherches pour savoir si le type de contenu sur lequel les enfants sont exposés ont des effets variés sur leur comportement ? Le professeur Mandhane ajoute que le « temps optimal d'exposition aux écrans » pour les enfants en âge d'aller à la maternelle, d'après leurs recherches, se situe entre zéro et 30 minutes par jour.

Questions proposées avec éléments de réponses attendus

1. Question : What did the study show about the impact of screen time on young kids?

Éléments de réponse : The study showed that it can impact their attention span or cause other behaviour troubles.

2. Question : According to the study, what sort of activity can help prevent behavioural or attention problems?

Éléments de réponse : Enrollment in organized activities, or group activities can lessen the risks of developing behavior problems.

3. Question : What is your own opinion on the use of tablets or smartphones by young children?

Éléments de réponse : réponse propre à chaque candidat.

4. Question : What is your opinion on the use of tablets or laptops in classrooms?

Éléments de réponse : réponse propre à chaque candidat.