ANNALES 2020

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK

CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES

DU CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE: FRANCAIS

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 2

SUJET

Le sujet comporte 10 pages y compris la page de garde.

PREMIERE PARTIE (11 points)

Question relative aux textes proposés :

Vous étudierez la façon dont les textes abordent la question de l'arrivée d'un nouvel élève dans un établissement scolaire.

Texte 1 : Marcel PAGNOL, *Le Temps des secrets*, Éditions De Fallois, « Fortunio »,1988.

Pendant les deux premiers mois, je fus entièrement dépaysé, et malgré l'intérêt de tant de nouveautés, il m'arrivait de regretter ma chère école du chemin des Chartreux, dont Paul me donnait chaque soir des nouvelles.
Tout d'abord, dans cette caserne secondaire, je n'étais plus le fils de Joseph, le petit garçon que tous les maîtres tutoyaient, et qui jouait le jeudi ou le dimanche dans la cour déserte de l'école. Maintenant, j'étais à l'étranger, chez les autres.
Je n'avais plus « ma classe » et « mon pupitre ». Nous changions sans cesse de local, et les pupitres n'étaient pas à nous, car ils servaient aussi à d'autres, dont nous ne savions pas grand chose, sauf parfois le nom, qui surgissait (à raison d'une lettre par semaine) profondément gravé au couteau dans l'épaisse table de bois dur.
Au lieu d'un maître, j'avais cinq ou six professeurs, qui n'étaient pas seulement les miens, car ils enseignaient aussi dans d'autres classes ; non seulement ils ne m'appelaient pas Marcel, mais ils oubliaient parfois mon nom !
Enfin, ce n'étaient pas eux qui nous surveillaient pendant les récréations. On ne voyait guère que leur buste dans leur chaire, comme ces centaures qui sont toujours à cheval, ou comme les caissières des grands magasins.
Enfin, j'étais cerné par un grand nombre de personnages, tous différents les uns des autres, mais coalisés contre moi pour me pousser sur le chemin de la science. S'ajoutant à nos professeurs et à notre maître d'étude, il y avait d'abord les « pions », qui assuraient la police des récréations, surveillaient le réfectoire, « faisaient l'étude » du jeudi matin, et dirigeaient les « mouvements ».

Texte 2 : Gustave FLAUBERT, *Mme Bovary*, 1857

Nous étions à l'Étude, quand le Proviseur entra, suivi d'un *nouveau* habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le Proviseur nous fit signe de nous rasseoir ; puis, se tournant vers le maître d'études :

– Monsieur Roger, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande, il entre en cinquième. Si son travail et sa conduite sont méritoires, il passera *dans les grands*, où l'appelle son âge.

Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le *nouveau* était un gars de la campagne, d'une quinzaine d'années environ, et plus haut de taille qu'aucun de nous tous. Il avait les cheveux coupés droit sur le front, comme un chantre de village, l'air raisonnable et fort embarrassé. Quoiqu'il ne fût pas large des épaules, son habit-veste de drap vert à boutons noirs devait le gêner aux entournures et laissait voir, par la fente des parements, des poignets rouges habitués à être nus. Ses jambes, en bas bleus, sortaient d'un pantalon jaunâtre très tiré par les bretelles. Il était chaussé de souliers forts, mal cirés, garnis de clous.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif comme au sermon, n'osant même croiser les cuisses, ni s'appuyer sur le coude, et, à deux heures, quand la cloche sonna, le maître d'études fut obligé de l'avertir, pour qu'il se mît avec nous dans les rangs.

Nous avions l'habitude, en entrant en classe, de jeter nos casquettes par terre, afin d'avoir ensuite nos mains plus libres ; il fallait, dès le seuil de la porte, les lancer sous le banc, de façon à frapper contre la muraille en faisant beaucoup de poussière ; c'était là le *genre*.

Mais, soit qu'il n'eût pas remarqué cette manœuvre ou qu'il n'eût osé s'y soumettre, la prière était finie que le *nouveau* tenait encore sa casquette sur ses deux genoux. C'était une de ces coiffures d'ordre composite, où l'on retrouve les éléments du bonnet à poil, du chapska, du chapeau rond, de la casquette de loutre et du bonnet de coton, une de ces pauvres choses, enfin, dont la laideur muette a des profondeurs d'expression comme le visage d'un imbécile. Ovoïde et renflée de baleines, elle commençait par trois boudins circulaires ; puis s'alternaient, séparés par une bande rouge, des losanges de velours et de poils de lapin ; venait ensuite une façon de sac qui se terminait par un polygone cartonné, couvert d'une broderie en soutache compliquée, et d'où pendait, au bout d'un long cordon trop mince, un petit croisillon de fils d'or, en manière de gland. Elle était neuve ; la visière brillait.

– Levez-vous, dit le professeur.

Il se leva ; sa casquette tomba. Toute la classe se mit à rire.

Il se baissa pour la reprendre. Un voisin la fit tomber d'un coup de coude, il la ramassa encore une fois.

– Débarrassez-vous donc de votre casque, dit le professeur, qui était un homme d'esprit.

Il y eut un rire éclatant des écoliers qui décontenança le pauvre garçon, si bien qu'il ne savait s'il fallait garder sa casquette à la main, la laisser par terre ou la mettre sur sa tête. Il se rassit et la posa sur ses genoux.

– Levez-vous, reprit le professeur, et dites-moi votre nom.

Le *nouveau* articula, d'une voix bredouillante, un nom inintelligible.

– Répétez !

Le même bredouillement de syllabes se fit entendre, couvert par les huées de la classe.

– Plus haut ! cria le maître, plus haut !

Le *nouveau*, prenant alors une résolution extrême, ouvrit une bouche démesurée et lança à pleins poumons, comme pour appeler quelqu'un, ce mot : *Charbovari*.

Ce fut un vacarme qui s'élança d'un bond, monta en crescendo, avec des éclats de voix aigus (on hurlait, on aboyait, on trépignait, on répétait : *Charbovari ! Charbovari !),* puis qui roula en notes isolées, se calmant à grand-peine, et parfois qui reprenait tout à coup sur la ligne d'un banc où saillissait encore çà et là, comme un pétard mal éteint, quelque rire étouffé.

Texte 3 : Honoré de BALZAC, *Louis Lambert*, 1846, Gallimard, 1978.

Le jeune narrateur attend avec impatience l'arrivée du jeune Louis Lambert, jeune prodige « mis et entretenu aux frais de Mme de Staël », au collège des Oratoriens de Vendôme, établissement, relativement isolé. En effet, le narrateur précise qu'« une fois entrés, les élèves ne sortaient du collège qu'à la fin de leurs études ».

Je fus surnommé le Poète en dérision de mes essais ; mais les moqueries ne me corrigèrent pas(...). Je continuai mes lectures, je devins l'écolier le moins agissant, le plus paresseux, le plus contemplatif de la Division des Petits, et partant le plus souvent puni. Cette digression autobiographique doit faire comprendre la nature des réflexions par lesquelles je fus assailli à l'arrivée de Lambert. J'avais alors douze ans. J'éprouvai tout d'abord une vague sympathie pour un enfant avec qui j'avais quelques similitudes de tempérament. J'allais donc rencontrer un compagnon de rêverie et de méditation. Sans savoir encore ce qu'était la gloire, je trouvais glorieux d'être le camarade d'un enfant dont l'immortalité était préconisée par madame de Staël. Louis Lambert me semblait un géant.

Le lendemain si attendu vint enfin. Un moment avant le déjeuner, nous entendîmes dans la cour silencieuse le double pas de monsieur Mareschal et du Nouveau. Toutes les têtes se tournèrent aussitôt vers la porte de la classe. Le père Haugoult, qui partageait les tortures de notre curiosité, ne nous fit pas entendre le sifflement par lequel il imposait silence à nos murmures et nous rappelait au travail. Nous vîmes alors ce fameux Nouveau, que monsieur Mareschal tenait par la main. Le Régent descendit de sa chaire, et le Directeur lui dit solennellement, suivant l'étiquette : - Monsieur, je vous amène monsieur Louis Lambert, vous le mettrez avec les Quatrièmes, il entrera demain en classe. Puis, après avoir causé à voix basse avec le Régent, il dit tout haut : - Où allez-vous le placer ? Il eût été injuste de déranger l'un de nous pour le Nouveau ; et comme il n'y avait plus qu'un seul pupitre de libre, Louis Lambert vint l'occuper, près de moi qui étais entré le dernier dans la classe. Malgré le temps que nous avions encore à rester en étude, nous nous levâmes tous pour examiner Lambert. Monsieur Mareschal entendit nos colloques, nous vit en insurrection, et dit avec cette bonté qui nous le rendait particulièrement cher : - Au moins, soyez sages, ne dérangez pas les autres classes.

Ces paroles nous mirent en récréation quelque temps avant l'heure du déjeuner, et nous vînmes tous environner Lambert pendant que monsieur Mareschal se promenait dans la cour avec le père Haugoult. Nous étions environ quatre-vingts diables, hardis comme des oiseaux de proie. Quoique nous eussions tous passé par ce cruel noviciat, nous ne faisions jamais grâce à un Nouveau des rires moqueurs, des interrogations, des impertinences qui se succédaient en semblable occurrence, à la grande honte du néophyte de qui l'on essayait ainsi les mœurs, la force et le caractère. Lambert, ou calme ou abasourdi, ne répondit à aucune de nos questions. L'un de nous dit alors qu'il sortait sans doute de l'école de Pythagore. Un rire général éclata. Le Nouveau fut surnommé Pythagore pour toute sa vie de collège.

Texte 4 : Susie MORGENSTERN, *La sixième*, 1984, l'école des loisirs, Paris, 2004

Margot partit enfin, inquiète de paraître si peu à la mode avec un cartable, terrifiée à l'idée d'avoir des profs sévères, tracassée par la crainte qu'ils se soient trompés et qu'il n'y ait pas de place pour elle en sixième. Sa mère l'accompagna.

Les enfants et les parents étaient debout dans la cour du collège. Margot cherchait des yeux des visages familiers. Elle vit deux copines de son ancienne école et se dirigea à leur rencontre.

Soudain, il y eut un mouvement vers le préau. Une voix autoritaire commanda aux parents de rester à l'extérieur du préau et aux enfants de se grouper silencieusement à l'intérieur ; mais les parents restaient collés à leurs enfants et il y eut une confusion monstre.

Un monsieur rond et moustachu lisait les noms de la sixième/1 : « Si vous ne vous taisez pas, il vous faudra revenir demain ou après-demain, moi ça m'est égal. »

« Sixième/2 : Si vous n'entendez pas votre nom à cause de ce boucan vous serez rayés de la liste ! »

Margot se concentrait très fort. Elle avait peur de louper son nom, peur qu'on ne la nomme pas, peur presque d'oublier son nom qu'elle se le répéta pour le garder en tête.

« Sixième/3 : Si vous continuez comme ça vous pouvez rentrer chez vous ! »

« Sixième/4 : Vous allez vous faire mal voir si vous n'arrêtez pas de parler. »

« Sixième/5 : Je vais commencer à donner des punitions. »

Margot craignait de plus en plus qu'on ne l'oublie. Son nom ne figurait sur aucune liste. Tous les gens qu'elle connaissait avaient déjà appelés.

« Sixième/6 : Soyez gentils, les enfants. » Il appela 14 garçons et puis Margot entendit comme par miracle son nom.

Elle cria : « Présente ! » et rejoignit les autres. Quand la classe fut au complet, elle suivit le professeur principal dans la salle. Elle se sentit rassurée et immédiatement chez elle ! Ouf ! Elle avait une place !

DEUXIEME PARTIE (11 points)

Connaissance de la langue

1. **Dans l'extrait suivant tiré du texte de Flaubert, étudiez les formes verbales en caractères gras et justifiez l'emploi des temps et des modes.**

« Nous **avions** l'habitude, **en entrant** en classe, de jeter nos casquettes par terre, afin d'avoir ensuite nos mains plus libres ; il fallait, dès le seuil de la porte, les **lancer** sous le banc, de façon à frapper contre la muraille en faisant beaucoup de poussière ; c'était là le *genre*.

Mais, soit qu'il n'eût pas remarqué cette manœuvre ou qu'il n'**eût osé** s'y soumettre, la prière était **finie** que le *nouveau* **tenait** encore sa casquette sur ses deux genoux. C'était une de ces coiffures d'ordre composite, où l'on retrouve les éléments du bonnet à poil, du chapska, du chapeau rond, de la casquette de loutre et du bonnet de coton, une de ces pauvres choses, enfin, dont la laideur muette **a** des profondeurs d'expression comme le visage d'un imbécile. »

2. **Analysez et classez les propositions dans la phrase suivante extraite du récit de Marcel Pagnol.**

« Nous changions sans cesse de local, et les pupitres n'étaient pas à nous, car ils servaient aussi à d'autres, dont nous ne savions pas grand chose, sauf parfois le nom, qui surgissait (à raison d'une lettre par semaine) profondément gravé au couteau dans l'épaisse table de bois dur. »

3. **Dans l'extrait suivant, donnez la classe grammaticale des mots ou groupes de mots en caractères gras.**

Margot partit enfin, inquiète **de paraître** si peu à la mode avec un cartable, terrifiée à l'idée d'avoir des profs sévères, tracassée par la crainte **qu'**ils se soient trompés et qu'il n'**y** ait pas de place pour elle en sixième. Sa mère l'accompagna.

Les enfants et les parents étaient **debout** dans la cour du collège. Margot cherchait des yeux des visages familiers. Elle vit deux copines de son ancienne école et se dirigea à leur rencontre.

Soudain, il y eut un mouvement **vers le préau**. Une voix autoritaire commanda aux parents de rester à l'extérieur du préau et aux enfants de se grouper silencieusement à l'intérieur ; mais les parents restaient collés à leurs enfants et il y eut une confusion **monstre**.

4. **« (...) le Directeur lui dit <u>solennellement</u>, suivant l'étiquette » (Honoré de Balzac)**
   a. Expliquer la formation du mot « solennellement ».
   b. Relevez un terme reposant sur la même construction dans le texte.

5. **Relevez dans cet extrait du texte de Flaubert au moins deux procédés d'écriture qui vous semblent particulièrement intéressants. Vous en expliquerez l'effet recherché par l'auteur.**

« Ce fut un vacarme qui s'élança d'un bond, monta en crescendo, avec des éclats de voix aigus (on hurlait, on aboyait, on trépignait, on répétait : *Charbovari ! Charbovari !),* puis qui roula en notes isolées, se calmant à grand-peine, et parfois qui reprenait tout à coup sur la ligne d'un banc où saillissait encore çà et là, comme un pétard mal éteint, quelque rire étouffé. »

TROISIEME PARTIE (13 points)

Document n°1 : banque d'exercices de CE1 en français

Document n°2 : extrait des programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie, 2012

Document n°3 : productions d'élèves de CE1

QUESTIONS

1 – Quel est l'objectif d'acquisition visé par une séquence d'apprentissage qui utiliserait ce support d'enseignement ? (documents n°1 et n°2).

2 – Classer les exercices du plus simple au plus complexe au regard de l'objectif d'acquisition à atteindre (document n°1).

3 – L'exercice D a été proposé à un groupe d'élèves. Lister des critères de réussite pour cet exercice et analyser les quatre productions à partir de ces critères (document n°3).

4 – Quelle activité permettant de réinvestir la notion abordée pourrait-on mettre en place après la réalisation de cet exercice ? Préciser l'objectif visé et détailler une mise en œuvre possible.

Document n°1 : banque d'exercices de CE1 en français

Exercice A

Remplace les points par un ou une.

L'école maternelle : ... école maternelle

L'animal sauvage : ... animal sauvage

L'hiver rude : ... hiver rude

Exercice B

Complète les phrases avec les adjectifs : rond, ronde, vert, verte.

La balle de tennis est ... .
Ce fruit n'est pas mûr, il est trop ... .
Au printemps, l'herbe est ... .
Le cadran du réveil est ... .

Exercice C

Recopie les adjectifs féminins.

La grande aiguille, une petite montre noire, un cadran rond, une nouvelle voisine, une grosse fleur jaune, le chat noir.

Exercice D

Invente une phrase en utilisant l'adjectif grand au féminin pluriel.

Exercice E

Accorde l'adjectif au masculin ou au féminin.

précis :	un chronomètre ...
	une montre ...
méchant :	une chienne ...
	un chien ...
sérieux :	l'écolière ...
	l'écolier ...

Exercice F

Complète les phrases avec un adjectif de ton choix.

Mon réveil est ... .

Notre classe est ... .

Cette baignoire est ... .

Le ... frère de Grégoire est ... .

Notre ... voiture est ... .

Document n°2 : extrait des programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie, Repères pour organiser la progression des apprentissages au cours préparatoire et au cours élémentaire première année, 2012

Français

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progression des apprentissages. Seules des connaissances et des compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

	Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Grammaire	***La phrase :** - Identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule).	***La phrase :** - Reconnaître une phrase comme unité de sens, et grâce à la ponctuation. - Approche des formes et des types de phrases : savoir transposer oralement une phrase affirmative en phrase négative ou interrogative.
	***Les classes des mots :** - Reconnaître les noms et les verbes et les distinguer des autres mots. - Distinguer le nom et l'article qui le précède ; identifier l'article. - Identifier le genre et le nombre du nom commun grâce à l'article. - Approche du pronom : savoir utiliser oralement les pronoms personnels sujets.	***Les classes de mots :** - Distinguer selon leur nature : les verbes, les noms, les articles, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs. - Le nom : distinguer le nom propre du nom commun (grâce à la présence de la majuscule ou du déterminant). - L'article : commencer à repérer les articles élidés (l') et contractés (du, au, aux). - Manipuler d'autres déterminants : les déterminants possessifs et démonstratifs. - Approche de l'adverbe : modifier le sens d'un verbe en ajoutant un adverbe.
	***Les genres et nombres :** - Repérer et justifier les marques du nombre : le « s » du pluriel des noms, le « ent » des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif. - Repérer et justifier les marques du genre : le « e » du féminin de l'adjectif qualificatif.	***Les genres et nombres :** - Identifier le genre et le nombre des noms communs (féminin/masculin, singulier/plu- riel). - Accorder en genre et en nombre les groupes nominaux simples (déterminant + nom commun), puis complexes (déterminant + nom + adjectif qualificatif). - Identifier et accorder le verbe et son sujet.
	***Le verbe :** – Utiliser à bon escient à l'oral : le présent, le futur et le passé composé.	***Le verbe :** - Comprendre la correspondance entre les temps verbaux (passé, présent, futur) et les notions d'action déjà faite, d'action en train de se faire, d'action non encore faite ; s'appuyer sur les marqueurs temporels des phrases ou des textes. - Identifier les constantes de la conjugaison : le « s » du « tu », le « ons » du « nous », le « ez » du « vous », le « nt » du « ils/elles ». - Identifier le présent, l'imparfait, le futur et le passé composé de l'indicatif. - Trouver l'infinitif des verbes à partir des formes conjuguées. - Conjuguer les verbes du premier groupe, « être » et « avoir », au présent, au futur, au passé

		composé de l'indicatif. - Conjuguer les verbes « faire », « aller », « dire », « venir », au présent de l'indicatif. ***Les fonctions :** - Dans la phrase simple où l'ordre syntaxique régulier sujet-verbe est respecté, identifier le verbe et son sujet (sous la forme d'un nom propre, d'un pronom ou d'un groupe nominal). - Approche de la notion de circonstance : savoir répondre oralement aux questions : où ? quand ? pourquoi ? comment ?

Document n°3 : productions d'élèves de CE1 pour l'exercice D

Exercice D

Invente une phrase en utilisant l'adjectif grand au féminin pluriel.

Thomas **:** Les maisons de mon village son grandes.

Emma : Les chaussures de mon frère sont trop grand.

Chloé : Les grande filles vont à l'école.

Jack : Les jolies fleurs sont dans le vase.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE: FRANCAIS

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 2

CORRIGE

Eléments de correction

I. PREMIÈRE PARTIE : Question relative aux textes proposés (11 points) :

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'approprier 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 paraphrastique.

On accordera **11 points** au candidat selon le barème suivant :

- Introduction (présentation des documents, formulation de la problématique, annonce du plan) : **1,5 points**
- Développement :
  - → mise en page, enchaînement des propos : **2 points**
  - → texte structuré (principales idées clairement énoncées en évitant paraphrase, verbiage et plaquage des connaissances) : **4 points**
  - → mise en relation des textes (convergence, divergence, complémentarité sans formulation de point de vue personnel) : **2 points**
- Conclusion : **1,5 points**

5 points seront consacrés à la maîtrise de la langue, sur l'ensemble de la copie (Parties I, II et III) : orthographe, grammaire, conjugaison, etc.

Chaque enseignant sera confronté à l'arrivée d'un nouvel élève dans sa carrière, en début de cycle, d'année ou au cours de celle-ci. Lors même de sa propre rentrée, il devient celui qui découvre les autres et qui travaillera avec eux. C'est pourquoi il semble intéressant d'étudier comment la littérature aborde ce sujet, réalité du quotidien avec lequel l'enseignant doit vivre et auquel il doit être attentif. On touche ici la question de la formation de la personne et du citoyen, domaine du socle qui traite la question de l'acceptation de l'autre, c'est le « vivre ensemble, vivre en société » qui est primordial dans l'apprentissage.

La littérature, et tout particulièrement la littérature de jeunesse à laquelle les enseignants du primaire seront confrontés, est riche de ces récits évoquant l'arrivée d'un élève dans un nouvel établissement. Dans le roman autobiographique, on trouvera de multiples références de cet instant. Le *Temps des Secrets* de Marcel Pagnol traite de l'arrivée du jeune Marcel au lycée en sixième avec un regard porté sur les nouveautés qu'offre ce lieu, il est « le nouveau ». Les romans de Gustave Flaubert et d'Honoré de Balzac, respectivement *Mme Bovary* et *Louis Lambert* s'intéressent davantage à l'arrivée des « nouveaux » en cinquième et quatrième, avec le regard examinateur des autres élèves, et précisément de celui du narrateur. Enfin *la Sixième* de Susie Morgenstern est un grand classique de la littérature de jeunesse, qui prend une à une tous les topoï d'une arrivée au collège : des lieux à l'emploi du temps en passant par les devoirs, la cantine, lieu phare de sociabilisation. Dans cet extrait, le personnage principal, la jeune Margot, arrive en sixième et le narrateur, se focalisant sur elle, nous fait découvrir ce qu'elle ressent.

À travers ces différents extraits, on observe qu'intégrer un nouvel établissement ne signifie pas seulement intégrer un nouveau lieu mais cela tient plus de l'acceptation dans le microcosme qu'est le lieu scolaire : en effet, nous savons tous que cette société a des lois, des codes, des règles bien spécifiques, on ne peut les ignorer. Ce corpus questionne ce moment crucial durant lequel le nouvel arrivant rencontre ses pairs et il est évident que la question de la construction de l'individu se pose ici. Mais comment un « nouveau » peut-il réussir cette intégration initiatique ? C'est ce qu'on peut voir à travers ce corpus lorsqu'on regarde de plus près comment l'élève se positionne face au milieu scolaire, face aux groupes puis face au « rites scolaires ».

L'extrait de Marcel Pagnol est intéressant car à travers les yeux du jeune garçon qu'il était, le changement d'espace est perturbant. Il évoque son ancienne école qu'il regrette. Le fait d'évoluer de salle en salle souligne ce qui est rassurant pour un élève de primaire. En fait, c'est la possession qui est apaisante : ce n'est plus *sa* classe ni *son* pupitre. Il insiste sur ce point en précisant que ces pupitres ne sont plus à « *nous* », élèves. L'usage de tous ces possessifs met en exergue la perte de repères que peut ressentir un nouvel arrivant, il se sent « *à l'étranger* ». Le repérage spatial constitue un des premiers éléments auxquels un nouvel élève est confronté. Le jeune garçon parle du mouvement perpétuel, comme le précisent les termes « *sans cesse* », qui met en avant une perte de stabilité. Chez Flaubert aussi, il en est question puisque le jeune Charles ne sait pas où se placer, il reste « *dans l'angle, derrière la porte* ». Chez Balzac, le Directeur demande où il faut placer le nouveau avec cette remarque du narrateur « *qu'il eût été injuste de déranger l'un de nous* ». Ici, chacun a semble-t-il déjà trouvé ses repères et l'arrivée d'un nouveau dans l'espace est aussi dérangeante. Chez Morgenstern, le lieu est désorientant tant pour les élèves que pour les parents, entre « *confusion* » et « *mouvement* », ce dernier mot a déjà été mis en exergue par Marcel Pagnol grâce aux guillemets. La jeune fille retrouve une stabilité dès lors qu'elle intègre le lieu de la classe, elle se sent lors « *chez elle. Elle avait enfin une place !* ». La place physique devient une place à prendre métaphorique. De ce fait, l'arrivée de Charles Bovary est déjà une forme d'échec puisqu'il n'arrive pas à se placer, il est comme statufié, incapable de se lever sans être « *averti* », assis, sa casquette sur les genoux. Louis Lambert, quant à lui, semble subir son installation en classe car il se trouve « environné » par les autres. Il est assis et ne peut rien faire d'autre. Par ailleurs lorsqu'on lit les lignes de l'auteur du *Temps des secrets*, on voit que chaque lieu est lié à un responsable différent : « *professeurs (...) maître d'études (...) pions* », autant de choses délicates pour un jeune enfant. Il est le seul à rappeler que ce nouveau lieu est aussi celui des apprentissages, celui du « *chemin de la science* », rappelant que ce dernier nom est à rapprocher du terme latin signifiant « savoir ». Le jeune garçon, bien qu'éprouvé par tous ces changements réussit son intégration malgré tout en ayant conscience de la multiplicité des lieux, des acteurs. C'est dans ce sens que l'on peut parler de « place » dans un nouvel établissement, c'est-à-dire dans la construction de l'individu à travers une conscience de l'espace. C'est une première étape avant la confrontation au « groupe ».

Chacun de ses textes aborde cette question de l'enfant face au groupe. Chez Marcel Pagnol, en dehors des acteurs éducatifs évoqués auparavant, c'est une forme d'absence de groupe qui est souligné. Il se sent « *cerné* », mais par les adultes, comme une coercition malgré tout positive, liée aux apprentissages. Le jeune Marcel, fils d'instituteur était connu dans l'école de son père. Dans cet établissement, il est « *chez les autres* » et se retrouve ainsi comme un individu à part entière et cela passe par un certain anonymat puisque les professeurs en oublient son nom, comme on le voit dans cette phrase exclamative qui peut souligner son étonnement, son inquiétude ou au contraire son

exaspération. Il ne connaît rien des autres si ce n'est un nom « *gravé* » sur un pupitre de temps à autre. Les autres élèves sont des inconnus. La sortie du cocon que constituait la sphère du primaire est très inconfortable pour le jeune garçon qui accède pour autant à une nouvelle étape de construction de son être puisqu'il n'est plus le « fils de ...». La jeune Margot vit cette nouvelle étape avec appréhension, elle est « *inquiète (...), terrifiée (...), tracassée* » et part à la recherche de visages connus. De ce fait, elle rejoint d'anciennes camarades. On voit ici la quête de repères à son arrivée, elle se sent mieux lorsqu'elle rejoint les « *autres* », tous ses camarades ayant déjà été appelés. Il est intéressant de relever la peur de l'oubli du nom, qu'on la nomme, et oubli de son propre nom. L'identité face à la masse passe par le nom et on voit bien ici dans ces deux textes que l'anonymat est synonyme d'oubli et ceci est particulièrement angoissant pour un nouvel arrivant. Le jeune Bovary traverse cette étape avec perte et fracas. Son nom, hurlé de manière incompréhensible, « Charbovari » va réduire son intégration dans cette nouvelle classe à néant, provoquant rires et charivari d'un groupe plus uni que jamais à ce moment-là. Il n'avait pas trouvé sa place physique et face au groupe, c'est un nouvel échec cuisant. Il est en littérature l'archétype même de ce qu'il ne faut pas faire pour intégrer un groupe. Le personnage de Balzac aura quant à lui un surnom « Pythagore ». Il n'est plus le « Nouveau » graphié avec une majuscule et même si ce n'est pas son nom, le fait même d'avoir un surnom lui confère une identité particulière. Face au groupe, la plus grande difficulté consiste à avoir une identité propre, d' « être », aussi délicat soit-il, d'autant plus que des rites initiatiques attendent les nouveaux pour participer pleinement au microcosme scolaire.

La jeune Margot découvre le collège lors de l'appel fait par le directeur probablement, qu'elle n'identifie pas. Toutes ces injonctions peu encourageantes sont particulièrement déroutantes pour la jeune fille qui vit ce moment avec une peur envahissante. C'est un moment perturbant où les manques de repères se multiplient et on peut se questionner sur le rôle de l'adulte qui devrait faire preuve de plus de bienveillance pour faciliter ce passage. Cet appel est un « rite » pour faciliter l'entrée en sixième et on voit ici que ce n'est pas positif. Le passage au lycée pour le petit Marcel constitue un rite en soi, il doit affronter le dédale de l'établissement, les différents changements évoqués précédemment. Louis Lambert se retrouve lui face à « *des oiseaux de proie* » laissés libres par l'enseignant. Ce dernier a conscience de l'événement qu'est l'arrivée d'un nouveau et facilite ce moment pour les élèves. Le jeune Louis reste mutique « *calme ou abasourdi* » face à l'interrogatoire et aux « *rires moqueurs* » qu'il subit, comme ses camarades avant lui. Le narrateur évoque un « *cruel noviciat* », ce qui suggère que ce moment de tension est particulièrement déroutant mais usuel. De ce fait, il n'y a ni réussite ni échec possible, cet instant précis est un prétexte finalement qui révélera une part de la personnalité de l'élève. Charles, quant à lui, n'identifie pas l'habitude des élèves qui consiste à jeter sa casquette sur le sol ou peut-être n'ose « *s'y soumettre* ». Cela devient un acte manqué finalement, il est passif et en retrait, signe caractéristique du personnage flaubertien.

L'arrivée dans un nouvel établissement est une étape décisive, marquée par de multiples changements. C'est un espace de transition identitaire pour Marcel et Margot : dédale pour l'un, peur pour l'autre. C'est un espace d'intégration pour Charles et Louis : entre échec et semi-échec, car Louis sera accepté à sa manière. Leur avenir en tant qu'élève dans les romans est dès lors défini en filigrane : en effet, l'un et l'autre ne seront pas des « bons élèves ». Alors est-ce dû à leur intégration ? Ou est-ce leur personnalité qui a altéré leur intégration ? La littérature ne saurait dire comment l'élève peut trouver sa place dans ce système social spécifique qu'est l'école et comment réussir son intégration. Il est clair que l'école au sens large du terme est un lieu où l'individu doit trouver sa place et se former en tant que personne, en prenant en compte l'ensemble des variables que constitue le microcosme scolaire.

II. DEUXIÈME PARTIE : connaissance de la langue : 11 points

1. **Étude des formes verbales (temps et modes) en caractère gras avec justification de leur emploi (texte 2) → 3,5 points**

→ 0,25 point par identification correcte (temps et mode) et 0,25 point par justification (7 formes verbales)

Une étude linéaire est possible bien entendu mais un classement selon les modes peut être envisagé.

a.) Les modes personnels

- ***Mode indicatif :*** (mode du « réel »)

« **avions** » : verbe « avoir » à l'imparfait. Il est utilisé pour exprimer une habitude dans le passé comme le suggère même le GN COD « *l'habitude* » ;

« **tenait** » : verbe « tenir » à l'imparfait, il a ici une simple valeur de description dans le passé ;

« **a** » : verbe « avoir » au présent. Celui-ci est utilisé ici pour évoquer une « généralité », une universalité, l'auteur rend ainsi cette image, et plus précisément le portrait de son personnage, négative.

- ***Mode subjonctif***

« **eût osé** » : verbe « oser », au subjonctif plus-que-parfait. Temps spécifique à la littérature, il est utilisé pour une action « virtuelle », antérieure à celle exprimée par le verbe de la principale « était ».

b.) Les modes impersonnels

« **en entrant** » : gérondif composé pour rappel de la préposition « en » et du participe présent du verbe « entrer » ;

« **lancer** » : Infinitif. On peut s'attendre que le candidat indique que celui-ci est introduit par la tournure impersonnelle « il fallait », soulignant l'injonction implicite qu'est ce lancer à la mode des élèves, signe semble-t-il de reconnaissance entre pairs auquel le jeune Charles n'adhère pas ;

« **finie** » : participe passé du verbe « finir » à valeur d'adjectif. Il est en l'occurrence ici attribut du sujet « *la prière* ».

2. **Analyse et classement des propositions dans la phrase complexe (texte 1) → 3 points**

→ 0,5 point par proposition analysée (5 propositions) + 0,5 point pour le classement ordonné.

Propositions indépendantes

- « *Nous changions sans cesse de local* »

- « *les pupitres n'étaient pas à nous* » On attendra que le candidat relève que cette proposition est coordonnée par l'intermédiaire de la conjonction de coordination « et » (addition)

- « *ils servaient aussi à d'autres* ». De même, on attendra que le candidat relève la coordination par l'intermédiaire de la conjonction de coordination « car » (cause).

Propositions subordonnées

- « *dont nous ne savions pas grand chose* »: Cette proposition subordonnée est relative, introduite par le pronom relatif « dont » (fonction complément du nom), complément de l'antécédent « d'autres » ;

- « *qui surgissait* ». Cette proposition subordonnée est également relative, introduite par le pronom relatif « qui » (fonction sujet), complément de l'antécédent « nom ».

3. **Identification des classes grammaticales des mots ou groupes de mots en caractères gras (texte 4) → 1,5 points**

   → 0,25 point par mot ou groupe identifié (6 items).

« de paraître » : c'est un groupe prépositionnel composé de la préposition « de » et de l'infinitif « paraître ». On acceptera la terminologie « groupe infinitif », tant que la composition de ce groupe est présentée.

« qu' »: C'est ici un pronom relatif sous sa forme élidée.

« y »: c'est le pronom adverbial.

« debout » : Il s'agit de l'adverbe.

« vers le préau » : Ce groupe est prépositionnel, composé de la préposition « vers » et du groupe nominal « le préau ». Comme l'exemple ci-dessus, on acceptera la terminologie « groupe nominal » introduit par une préposition.

« monstre » : Il s'agit de l'adjectif qualificatif, il serait préférable que le candidat précise qu'il s'agit du langage familier.

4. **Étude morphologique de « solennellement » (texte 3) (1 point)**

   a. L'adverbe « solennellement » est formé sur l'adjectif féminin avec adjonction du suffixe « -ment » issu du latin «-mens,-mentis » qui signifie « à la manière » **(0,5 point)**

   b. L'adverbe « particulièrement » est attendu ici, composé lui aussi de l'adjectif féminin « particulière » et du suffixe « -ment » **(0,5 point)**

5. **Étude stylistique d'un extrait avec explication du sens. (texte 2) (2 points)**

→ mise en évidence d'au moins deux figures de style présentes, analyse pertinente de la construction syntaxique mimant le désordre qui flue et reflue.

« Ce fut un vacarme qui s'élança d'un bond, monta en crescendo, avec des éclats de voix aigus (on hurlait, on aboyait, on trépignait, on répétait : Charbovari ! Charbovari !), puis qui roula en notes isolées, se calmant à grand-peine, et parfois qui reprenait tout à coup sur la ligne d'un banc où saillissait encore çà et là, comme un pétard mal éteint, quelque rire étouffé. »

Dans cet extrait, on trouve plusieurs procédés qui vont mimer le « vacarme » augmentant puis diminuant dont il est question dans le propos. Ainsi, le candidat pourra évoquer la <u>longueur</u> de cette unique phrase : une première partie de la phrase évoque le bruit grandissant grâce aux propositions juxtaposées avec des verbes au passé simple utilisés pour cette succession sans doute rapide d'actions brèves, avec une mise en exergue de propositions « minimales » entre parenthèses, commençant par le pronom « on », qui relèvent de <u>l'accumulation</u> avec un effet <u>d'amplification</u> jusqu'à l'acmé « *Charbovari* ! » qui évoque le « charivari » du moment, d'où une <u>paronomase</u> (« in absentia », ces termes ne seront pas obligatoires). Ensuite, on observe une seconde partie de la phrase qui évoque le soufflet qui retombe grâce à l'adverbe « puis ». La dernière partie débute finalement par la conjonction de coordination « et » qui permet d'ajouter une proposition plus longue avec ces verbes à l'imparfait de l'indicatif « reprenait, saillissait », comme le bruit qui s'étire pour finir « étouffé ».

La <u>comparaison</u> « comme un pétard mal éteint » est bien entendu relevable puisqu'elle évoque le bruit qui ne cesse pas tout à fait, cette moquerie dont Charles est la victime. Les candidats peuvent évoquer <u>l'animalisation</u> des élèves qui aboient, comme une meute face au nouvel arrivant. Le pronom « on » inclusif peut être relevé dans ce sens, comme si le narrateur soulignait l'unicité de ce groupe auquel doit se confronter le « Nouveau ».

III. TROISIEME PARTIE : analyse du dossier (13 points)

1 – Quel est l'objectif d'acquisition visé par une séquence d'apprentissage qui utiliserait ce support d'enseignement ? (documents n°1 et n°2) → **1 point**

L'objectif d'acquisition visé est : « accorder en genre et en nombre les groupes nominaux simples (déterminant + nom commun), puis complexes (déterminant + nom + adjectif qualificatif) ».

2 – Classer les exercices du plus simple au plus complexe au regard de l'objectif d'acquisition à atteindre (document n°1) → **3 points**

Réponses attendues : CABEFD ou ACBEFD (A et C vérifient les connaissances préalables nécessaires pour effectuer l'accord dans le groupe nominal en genre et en nombre)

2 points (CA EB FD ou AC EB FD ou CA BE DF ou ACBEDF)

1 point (CA FD BE ou AC FD BE ou BE CA FD ou BE AC FD)

3 – L'exercice D a été proposé à un groupe d'élèves. Lister des critères de réussite pour cet exercice et analyser les quatre productions à partir de ces critères (document n°3). **5,5 points → 0,5 x 3 = 1,5 max) par critère + 1 point par production analysée (4 points)**

Critères de réussite :

1 - L'élève a utilisé l'adjectif grand dans une phrase (au regard de la consigne et non de l'objectif d'apprentissage).

2 - L'élève a choisi un nom féminin pluriel.

3 - L'élève a accordé l'adjectif en genre avec le nom auquel il se rapporte.

4 - L'élève a accordé l'adjectif en nombre avec le nom auquel il se rapporte.

Tout critère proposé par le candidat devra être en lien avec la notion abordée ici : accord en genre et en nombre de l'adjectif avec le nom. Tout autre critère ne sera pas accepté (par exemple, les homonymes).

Analyse des productions

Thomas : Les maisons de mon village son grandes.

Les 4 critères visés sont atteints. Pour aller plus loin, l'enseignant proposera des activités de transfert : réinvestissement de l'accord nom/adjectif en situation de production d'écrits plus longue, de dictée… Néanmoins, l'élève a confondu les homonymes son/sont, un travail autour de cette notion méritera d'être mené.

Emma : Les chaussures de mon frère sont trop grand.

Les critères 3 et 4 ne sont pas validés. L'enseignant pourra échanger avec l'élève pour expliciter sa procédure (par exemple accord grand avec frère ou prise du mot de la consigne tel quel…). Il convient dans un premier temps de s'assurer que l'élève maîtrise l'accord de l'adjectif épithète du sujet, puis dans un deuxième temps, de proposer des activités d'entraînement pour l'accord de l'adjectif attribut du sujet.

Chloé : Les grande filles vont à l'école.

Seul le critère 4 n'est pas validé. L'enseignant pourra échanger avec l'élève pour expliciter sa procédure. Il convient dans un premier temps de s'assurer que l'élève maîtrise l'accord de l'adjectif en nombre avec le sujet, puis dans un deuxième temps, de proposer des activités d'entraînement pour l'accord de l'adjectif attribut du sujet.

Jack : Les jolies fleurs sont dans le vase.

Le critère 1 n'est pas respecté. Cependant l'élève maîtrise la règle des accords. Pour aller plus loin, l'enseignant proposera des activités de transfert : réinvestissement de l'accord nom/adjectif en situation de production d'écrits plus longue, de dictée…

4 – Quelle activité permettant de réinvestir la notion abordée pourrait-on mettre en place après la réalisation de cet exercice ? Préciser l'objectif visé et détailler une mise en œuvre possible.

3,5 points = 1 point pour l'activité choisie + 0,5 pour l'objectif + 2 points pour la démarche

Des activités de dictée, de production d'écrits pourront être proposées. Nous veillerons à l'adéquation entre l'objectif visé (réinvestir l'accord de l'adjectif en genre et en nombre avec le nom) et l'activité choisie. La mise en œuvre doit refléter une démarche cohérente.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE: **MATHEMATIQUES**

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 2

SUJET

Le sujet comporte 8 pages y compris la page de garde.

Rappel de la notation : il est tenu compte de la qualité orthographique de la production des candidats.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

L'usage des calculatrices est autorisé : calculatrice électronique de poche y-compris calculatrice programmable et alphanumérique ou à écran graphique à fonctionnement autonome non imprimable (cf. circulaire n°99-186 du 16 novembre 1999 publiée au B.O. n° 42).
Le candidat n'utilise qu'une seule machine sur la table. Toutefois, si celle-ci vient à connaître une défaillance, il peut la remplacer par une autre.
Afin de prévenir les risques de fraude, sont interdits les échanges de machines entre les candidats, la consultation des notices fournies par les constructeurs ainsi que les échanges d'informations par l'intermédiaire des fonctions de transmission des calculatrices.

Première partie : 6 points

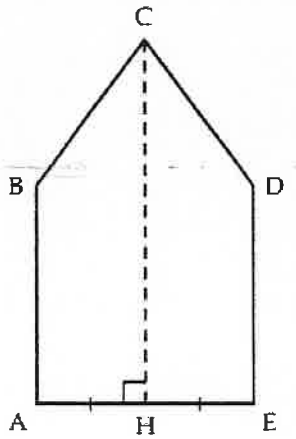
Vous résoudrez le problème ci-après.

Table traçante

La table traçante automatisée d'un architecte réalise un tracé rectiligne de 10 centimètres de longueur en 2,8 secondes, quelle que soit la direction.
Dans les quatre premières questions, on négligera le temps nécessaire à un changement de direction.

1) Quelle est la durée nécessaire à l'impression d'un segment de droite de 28 centimètres de longueur ?
2) Quelle est la longueur d'un segment de droite imprimé en 3,5 secondes ?
3) La durée d'impression des quatre côtés d'un rectangle est 6,3 secondes. Quelles peuvent être les dimensions de ce rectangle ? Proposer deux réponses possibles. Justifier.
4) Calculer la durée nécessaire à l'impression d'un carré dont la diagonale a pour longueur 6 centimètres. On donnera une valeur approchée au dixième de seconde près.
5) En réalité, le temps nécessaire à un changement de direction est d'un dixième de seconde. Calculer la durée nécessaire à la réalisation du tracé $ABCDEA$ de la figure suivante.

AB = AE = DE = 6 cm,
CH = 10 cm
H est le milieu du segment [AE].
Les droites (AB) et (ED) sont perpendiculaires à la droite (AE).



Seconde partie : 6 points

Vous répondrez aux questions ci-après :

0,5 point Question 1 : Comment définiriez-vous un nombre décimal ?

0,5 point Question 2 : 5,128 est-il un nombre décimal ? Justifiez la réponse.

0,5 point Question 3 : 3245 est-il un nombre décimal ? Justifiez la réponse.

0,5 point Question 4 : 2/5 est- il un nombre décimal ? Justifiez la réponse.

1 point Question 5 : Une voiture parcourt 230 kilomètres en 2H30 minutes. Quelle est sa vitesse moyenne ?

1 point Question 6 : Si une quantité est diminuée de 5%, alors par quel nombre est-elle multipliée ?

1 point Question 7 : Une carte est à l'échelle de 1/200000. On mesure une distance de 13 centimètres. Quelle est alors la distance en réalité exprimée en kilomètres ?

1 point Question 8 : Si on ajoute un nombre à son double, on obtient le même résultat que si on ajoute 30 à sa moitié. Pour rechercher ce nombre mystérieux, quelle équation parmi les trois ci-dessous proposées est juste ?

a) $x + 60 = 30 + 15$

b) $2x = 15 + x$

c) $2x+x = 30 + 0,5x$

Troisième partie : 8 points

Après avoir analysé et commenté les trois (3) documents proposés, vous préciserez quels sont les enjeux de l'enseignement des mathématiques dès le cycle1 puis des incontournables de la construction du nombre en maternelle.

Document A (2 pages) : Conférence de c o ns e n s u s /nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire/ un bilan scientifique / Michel FAYOL / novembre 2015 – extrait

Document B (2 pages) : Contribution de Rémi Brissiaud – Café pédagogique 12/11/2012 : Il faut refonder l'apprentissage des nombres en maternelle

Document C (1 page) : extrait du manuel de Yves Thomas et Magali Hersant, « Maths à grands pas » PS/MS édition RETZ 2019

Document A (extrait) : Conférence de c o ns e n s u s /nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire/ un bilan scientifique / Michel FAYOL / novembre 2015

A Des noms de nombres à la désignation des quantités

[...] Des résultats anciens ont montré que le dénombrement des quantités et l'acquisition de la valeur cardinale (déterminer qu'une collection a 5 éléments ; ou élaborer un ensemble de 4 objets) demandent beaucoup de temps et donnent lieu à des erreurs nombreuses et durables. En 1921, Descœudres avait rapporté que les enfants entre 2 ans et demi et 6 ans ne parvenaient à utiliser correctement un nombre donné (par exemple 3) que dans des situations limitées alors même qu'ils échouaient avec ce même nombre dans des conditions pourtant peu différentes [..] à la période considérée (entre 2 et 5 ans), alors que les enfants acquièrent une énorme quantité de mots nouveaux, certains très sophistiqués, les dénominations des quantités évoluent très lentement. Les enfants de 3 ans, qui connaissent les noms de nombres souvent jusqu'à dix (voire plus), qui sont capables de dénombrer de petites collections, mais qui ne peuvent donner sur demande que deux, trois ou quatre ne sont en mesure de comprendre les effets des ajouts ou des retraits que sur des ensembles correspondant à ces cardinalités. Ils ne généralisent pas ces connaissances à des collections de tailles plus importantes, telles celles de 6 ou de 8 bien qu'ils sachent les noms de nombres et qu'ils les énoncent dans l'ordre conventionnel (5-6 -7-8).

Le développement suit un ordre précis : en premier vient le nombre "un" (vers 2 ans et demi [..], puis "deux" (vers 3 ans ou 3 ans et demi [...]), puis "trois" (vers 3 ans et demi ou 4 ans [...]). Peu après [...], les enfants découvriraient le principe cardinal et la fonction de successeur : chaque nom de nombre a un successeur, lequel correspond à la quantité du précédent augmentée de un. C'est alors qu'ils pourraient élaborer une signification adulte des noms de nombres, tels "cinq ou six". [...]

On a demandé à des enfants de 2 ans et demi à 4 ans et demi dont la capacité à donner une quantité avait été préalablement évaluée de choisir de deux cartes celle qui correspondait au nombre d'objets qui se trouvaient sur une première carte. Les enfants voyaient d'abord une carte comportant un certain

nombre (2, 3 ou 4) d'objets : des jetons noirs de 2 cm de diamètre ou des coquillages rouges de 2,5 cm ou des objets hétérogènes choisis parmi un ensemble de 36 objets. Cette carte était ensuite retournée. Les enfants voyaient alors deux cartes comportant des entités et des configurations variées (coquillages, animaux de tailles variables, etc.) dont le cardinal était pour l'une mais non pour l'autre égal à celui de la carte initiale. Les enfants progressent entre 3 ans et 4 ans et demi : la reconnaissance de l'équivalence est d'abord possible pour les mêmes objets, puis pour des collections relativement homogènes et, enfin, pour des collections hétérogènes. La connaissance des noms de nombres influe également. Les enfants qui comptent le plus loin sont ceux qui reconnaissent le mieux l'équivalence des ensembles hétérogènes. La connaissance de la chaîne verbale contribue ainsi à la reconnaissance de l'équivalence des ensembles.

L'utilisation de la numération verbale pour déterminer le cardinal d'une collection nécessite également la compréhension du principe selon lequel le langage encode la quantité. Dans la vie quotidienne, ou lorsqu'on fait appel à une représentation mentale analogique, l'accroissement de quantité se traduit par une augmentation de longueur, de densité ou de volume : plus le nombre d'éléments s'élève, plus la taille, la longueur, le volume des ensembles considérés s'accroissent. Le langage, lui, code la quantité d'une manière conventionnelle, par l'ordre des signes, c'est-à-dire le rang qu'ils occupent dans la chaîne. "Six" renvoie à une quantité plus importante que "cinq" puisque "six" suit "cinq", mais "six" ne comporte en lui-même aucun indice de ce qu'il évoque un cardinal supérieur à "cinq". L'utilisation du langage pour la dénomination des quantités ne conserve aucune trace de l'accroissement. Elle nécessite donc que les noms de nombres évoquent les valeurs cardinales dans la mémoire, et qu'ils le fassent de manière précise et automatique, sauf à énoncer systématiquement la suite des noms de nombres. Or, cette évocation constitue sans doute le problème majeur auquel se trouvent confrontés les enfants de deux à quatre ou cinq ans.

En résumé, l'acquisition du code verbal précis constitue une étape longue et difficile au cours de laquelle les enfants doivent acquérir, d'une part, la capacité d'évoquer mentalement les quantités à partir des dénominations indépendamment des caractéristiques concrètes des entités qui sont concernées et, d'autre part, la compréhension de ce que l'ordre des noms de nombres code de manière conventionnelle l'accroissement des quantités. Chacune de ces dimensions soulève des problèmes spécifiques, tous n'étant pas encore identifiés et étudiés, qui existent dans toutes les langues, comme l'atteste la lenteur de l'acquisition des premiers nombres (de un à dix) dans les cultures orientales et occidentale. [...]

B Le dénombrement : la quantification par comptage

[...]

Le principe de cardinalité pose particulièrement problème. Tout se passe comme si les enfants n'établissaient que tardivement la relation entre comptage (une procédure) et quantification (déterminer le cardinal d'une collection). Ils semblent se référer à une sorte de règle du type "le dernier mot prononcé est le bon" (par exemple cinq) sans que celui-ci renvoie nécessairement à la cardinalité. Ce constat en recoupe d'autres, notamment que les enfants jeunes ne recourent ni spontanément ni systématiquement au comptage pour déterminer le cardinal d'une collection pour effectuer des comparaisons ou juger que la quantité reste la même. La difficulté à associer le cardinal à la procédure de comptage pourrait aussi tenir à la nature même des épreuves : les enfants sont incités à pointer un objet tout en énonçant un nom de nombre. Or, cette manière de procéder ne se focalise pas sur l'essentiel : que le nom de nombre (trois par exemple) renvoie non pas à l'objet en cours de traitement (le troisième traité) mais à l'ensemble des objets traités jusqu'alors. Une modification de la procédure,

par exemple en déplaçant les objets plutôt que de simplement les pointer, pourrait entraîner une amélioration des performances et favoriser l'accès au cardinal des collections. [...]

Conférence de c o ns e n s u s /nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire/ un bilan scientifique / Michel FAYOL / novembre 2015

Document B : Brissiaud – Café pédagogique 12/11/2012 : Il faut refonder l'apprentissage des nombres en maternelle

Les progrès que permet le comptage « à la Gelman », ceux qu'il ne permet pas

Enseigner le comptage « à la Gelman », c'est enseigner un comptage numérotage
En fait, enseigner le comptage « à la Gelman » ou selon le sens commun est loin de permettre aux enfants d'accéder facilement au nombre. Ainsi, en PS et en MS, on observe très fréquemment le dialogue suivant (Schaeffer & col, 1974) :
Adulte : Combien y a-t-il de jetons ?
Enfant (en comptant les jetons) : « un », « deux », « trois », « quatre ».
Adulte : Oui, alors combien y a-t-il de jetons ?
Enfant (recompte les jetons) : « Un », « deux », « trois », « quatre ».
Adulte : Je suis d'accord, mais ce que je t'ai demandé, c'est combien il y a de jetons ?
Enfant (recompte encore) : « Un », « deux », « trois », « quatre ».

Cet enfant met bien en correspondance terme à terme les mots-nombres et les jetons de la collection, mais il n'isole pas le dernier mot-nombre prononcé pour répondre à la question posée. L'enfant reste apparemment incapable d'exploiter ce comptage pour répondre à la question : « Combien... ? ». Son comptage ne lui permet pas d'accéder au nombre. On peut dire : son comptage n'est pas un dénombrement.

Pour comprendre ce phénomène, il suffit d'imaginer un autre contexte où l'enfant pointe des objets en disant des mots tous différents : « cube », « table », « fenêtre », « toboggan », par exemple. Le dernier mot prononcé, « toboggan », réfère à l'objet qui est pointé au moment où ce mot est prononcé (le toboggan), il ne dit rien des autres objets, ni de l'ensemble des objets. Or, lors d'un comptage « à la Gelman », le dernier mot, « quatre », est prononcé alors que l'enfant pointe le dernier objet, comme dans l'exemple précédent, mais dans ce cas l'enfant devrait comprendre que « quatre », pour l'essentiel, ne réfère pas à cet objet parce qu'il désigne une propriété de l'ensemble des

objets : ce mot précise quelle est la pluralité que l'enfant a devant lui, il dit le nombre d'unités de la collection. Pointer un objet tout en prononçant un mot, alors que celui-ci désigne pour l'essentiel une propriété d'autre chose, correspond à un fonctionnement du langage complètement atypique (Markman, 1989 ; 1990). À vrai dire, on ne l'observe que dans le contexte de l'enseignement du comptage « à la Gelman ». C'est donc l'insistance des pédagogues sur la correspondance 1 mot - 1 élément qui explique l'incompréhension des enfants : elle les conduit à concevoir les éléments successivement pointés comme « le un, le deux, le trois, le quatre... ». Les mots prononcés sont alors des sortes de numéros renvoyant chacun à un élément et un seul ; le dernier mot prononcé est lui aussi un numéro, comme les autres.

Ainsi, enseigner le comptage « à la Gelman », selon la pédagogie de sens commun, c'est enseigner un comptage numérotage (Brissiaud, 1989a). Les preuves empiriques en sont nombreuses : lorsque des enfants de 4 ans et demi environ viennent de compter 7 objets et lorsqu'on leur demande de montrer les 7 objets, en insistant sur la marque du pluriel (les), les enfants montrent quand même un seul objet : le dernier pointé (Fuson, 1988) ; lorsqu'on demande à des élèves de GS de rédiger un message écrit afin de ne pas oublier combien il y a d'objets dans une collection de 7 objets qu'ils viennent de compter, ils dessinent : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, c'est-à-dire l'ensemble des numéros qu'ils viennent d'utiliser (Sinclair & col, 1988 ; Brissiaud, 1989a). Pour comparer deux collections, certains enfants comptent l'une en disant : 1, 2 , 3, 4 ; puis l'autre collection en disant : 1, 2 , 3, 4, 5 et ils concluent correctement alors qu'ils ne savent pas répondre 4 et 5 à la question « Combien y a-t-il... ? » : ils ont compris que lorsque leur comptage numérotage va plus loin, on peut dire : « Il y a plus là que là » (Droz & Paschoud, 1981).

Cette signification des mots-nombres s'installe d'autant plus facilement que les jeunes enfants vivent dans un univers de numéros : en dehors de l'école, 4 est pour les enfants le numéro de l'étage où ils habitent, 28, celui de leur appartement, 3 celui de la chaîne télé... Lorsqu'un enfant appuie sur la touche « 3 » de la télécommande, il ne voit pas 3 images, il voit une seule image, celle de « la 3 ». Bref, un enseignement précoce du comptage « à la Gelman » renforce la signification des mots-nombres en tant que numéros et ne favorise pas l'accès à leur signification en tant que noms de nombres, lorsqu'ils désignent des pluralités.

Les exemples précédents montrent que l'usage du comptage numérotage permet certains progrès ; il permet même la comparaison de la taille de 2 collections. Cependant, ces quelques progrès risquent de se payer au prix fort ultérieurement car l'enseignement du comptage numérotage éloigne les élèves du calcul. En effet, la relation numérique « 5 et encore 3, c'est 8 » n'a aucun sens lorsqu'on interprète les chiffres comme des numéros. Regarder successivement les programmes de « la 5 » puis de « la 3 », ne dit rien de ceux de « la 8 ». L'entrée dans le calcul est évidemment impossible tant que les enfants n'ont pas compris que les mots qu'ils utilisent pour compter désignent des pluralités successivement engendrées par l'ajout d'une unité : « deux, c'est un et encore un » ; « trois, c'est un, un et encore un » ou bien : « trois, c'est deux et encore un ».

Faire le choix du comptage numérotage, c'est contraindre les enfants à s'approprier les nombres et le calcul alors que l'on fait un usage des mots qui masque ce qu'il est crucial d'apprendre, c'est contraindre les enfants à un apprentissage implicite des nombres et du calcul. L'entrée dans le calcul est alors une telle course d'obstacles que les élèves les plus fragiles y échouent en grand nombre. Toutes les études sur les enfants en difficulté grave et durable, ceux que certains chercheurs qualifient de « dyscalculiques », décrivent ces enfants comme enfermés dans le comptage 1 à 1 (Geary, 2005).

Document C : extrait du manuel Maths à grands pas PS/MS

Présentation de l'activité aux élèves

1

Aujourd'hui, j'ai apporté des pots. Sur ces pots, il y a des cubes. Je vais cacher le petit morse sous un pot... *On ferme les yeux ?* Non, vous ne fermez pas les yeux tout de suite, au contraire vous regardez bien.

2

Je mets le morse sous le pot à deux cubes, comme mes deux mains ou mes deux yeux. Deux cubes, c'est un cube et encore un cube.

3

Maintenant je déplace les pots sans les soulever. Le morse est toujours sous le pot avec deux cubes. Nadia, tu peux me montrer le pot avec deux cubes ? *Il est là.* Bravo ! Fermez les yeux, je vais à nouveau déplacer les pots.

4

Ouvrez les yeux... Qui veut bien retrouver le morse, sous le pot avec deux cubes ? Léo, tu veux essayer ? Montre-nous le pot avec deux cubes.

Précisions sur le matériel

- Les gobelets sont identiques, sans signe distinctif. Se souvenir que la peluche est sous le pot ébréché ou le pot plus clair suffirait sinon à réussir la tâche.
- Les cubes se déplacent sur les couvercles. Ils ne se présentent donc pas toujours sous la même configuration. Cela montre que quatre objets ne sont pas toujours disposés en carré bien que cette configuration soit remarquable.

Précisions sur le déroulement

Le moment où l'on montre aux enfants sous quel pot la peluche est cachée et où l'on décrit le nombre de cubes est essentiel, il doit se dérouler lentement afin que tous les enfants aient bien vu et entendu. C'est en effet à ce moment que certains élèves ont l'occasion d'apprendre que deux cubes, c'est un cube et un autre cube. Ils devront essayer de s'en souvenir pour gagner. Si cette étape est effectuée trop rapidement, seuls les élèves qui savent déjà ce que signifient "deux", "trois" ou "quatre" peuvent jouer avec profit et entretenir leurs connaissances.

Exemples de formulation des savoirs par l'enseignant

Les descriptions des petites quantités constituent l'essentiel du savoir visé, par exemple :

- Quatre cubes, c'est deux cubes et encore deux cubes.
- Quatre cubes, c'est aussi trois cubes et encore un cube.

On peut y ajouter :

- Si je bouge les trois cubes sur le pot, il y en toujours trois.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE: MATHEMATIQUES

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 2

CORRIGE

Première partie 6 points. Le problème

Question 1 : 0,5 point

10 cm pour 2,8 secondes
Combien de temps pour tracer 28 cm ?
0,56 seconde pour 2 cm.
2,24 secondes pour 8 cm.
10 cm → 2,8 secondes
10 cm → 2,8 secondes
8 cm → 2,24 secondes
Total : il faut 7,84 secondes pour 28 cm.

Question 2 : 1 point

Quelle est la longueur imprimée en 3,5 secondes ?
3,5 - 2,8 = 0,7 seconde
2,8 + 0,7 = 3,5 secondes
10 cm + 2,5 cm = 12, 5 cm

La longueur imprimée en 3,5 secondes est 12,5 cm.

Question 3 : 1,5 point

Il faut 6,3 secondes pour l'impression des quatre côtés d'un rectangle.
Quelles sont les dimensions de ce rectangle, faire deux propositions, justifier.
Le rectangle aura un périmètre de 22,5 cm
0,7 seconde = 2,5 cm
6,3 secondes = 0,7 seconde X 9 donc 2,5 cm X 9 = 22,5 cm
Proposition 1 : L = 6,25 cm et l = 5 cm
Proposition 2 : L = 8,25 cm et l = 3 cm

Question 4 : 1,5

Durée pour imprimer un carré avec une diagonale de 6 cm ?
d est la diagonale
d = racine carré de c au carré + c au carré = racine carré de 2c au carré = c X racine carré de 2
d = c X racine carré de 2
c = 6/racine carré de 2
6 = c x racine carré de 2
C = 4,25 cm (valeur approchée)

0,7 seconde pour 2,5 cm
4,25 cm =1 côté
4,25 X 4 = 17 cm

Pour 10 cm → 2,8 secondes
Pour 5 cm → 1,4 secondes
Pour 2 cm → 0,56 secondes

Temps total : 4, 76 secondes.

Question 5 : 1,5 point

Considérant qu'il y a 0,1 seconde à chaque changement de direction,
Dans la figure ABCDE il y a 4 changements de direction donc 0,4 secondes en plus à considérer.
AB = AE = DE = 6 cm donc 6 cm X 3 = 18

Pour tracer BA, AE, ED il faut :

0,56 seconde pour 2 cm
0,56 X 9 = 5,04 secondes pour 18 cm

BC = CD
CH = 10 cm
Considérant O, milieu de BC
Alors OC = CH – AB
OC = 4 cm
CB = CD
CB au carré = BO au carré + OC au carré
CB au carré = 9 + 16
CB au carré = 25
CB = 5 cm = CD
Pour tracer CB et CD il faut 2,8 secondes car CB + CD = 10 cm

Temps total

5, 04 secondes + 2,8 secondes + 0,4 = 8, 24 secondes.

Seconde partie : 6 points

Question 1 / 0,5 point : un nombre décimal est un nombre qui peut s'écrire sous la forme d'une fraction décimale.

Question 2 / 0,5 point : 5,128 est un nombre décimal car 5,128 = 5128/1000

Question 3 / 0,5 point : 3245 est un nombre décimal car 3245 = 32450/10

Question 4 / 0,5 point : 2/5 est un nombre décimal car 2/5 = 4/10

Question 5 / 1 point : La vitesse moyenne 92 kms/h car 2H30 → 2,5 H
230/2,5 = 92

Question 6 / 1 point : Si une quantité est diminuée par 5%, alors elle est multipliée par 0,95 car 1-5% = 1- 5/100 = 1 – 0,05 = 0,95

Question 7 / 1 point : Sur une carte à l'échelle 1/200 000 on mesure une distance de 13 cm. La distance en réalité est de 13 X 200 000 = 2600 000 cm donc 26 kilomètres.
Question 8 / 1 point : la bonne équation est 2x+x = 30 + 0,5x

Partie 3 : 8 points / le dossier

8 points :

4 points pour le commentaire :

Le jury n'attend pas une méthodologie particulière mais l'analyse doit néanmoins être structurée, convergente et cohérente.
Le travail comportera une introduction et une conclusion.
Le candidat doit savoir situer chaque extrait.
Chaque document doit être explicité et mis en regard avec d'autres documents du dossier à un moment donné de l'exposé.
La question initiale doit être traitée et une réponse doit y être apportée.
Les contresens, les erreurs de syntaxe et d'orthographe, le manque de clarté sont pénalisés.

Résumés des documents :

1- Texte de Michel Fayol : Le dénombrement et l'acquisition du cardinal sont des opérations complexes qui demandent du temps. Il y a un décalage entre la verbalisation et ces opérations. Le texte donne quelques repères sur le développement cognitif de de l'enfant eu égard aux habiletés numériques. La connaissance de la chaîne verbale des nombres influe sur la reconnaissance d'équivalences des ensembles hétérogènes. Il faut que l'enfant comprenne que le langage encode la quantité. Les noms des nombres doivent évoquer des valeurs cardinales dans la mémoire. Il est également nécessaire que les enfants comprennent que l'ordre des noms des nombres code conventionnellement l'accroissement des quantités. Or on observe une difficulté des jeunes enfants à associer le cardinal au comptage car les activités proposées, à l'inverse de celle du document 3, font poser le doigt de l'enfant sur le dernier nombre compté pour y associer le cardinal de la collection dénombrée, ce qui est trompeur.
2- Texte de Rémi Brissiaud : Le comptage numérotage « à la Gelman », c'est-à-dire le comptage un à un qui consiste à faire pointer le dernier objet compté par l'enfant et d'y associer un cardinal n'aide pas celui-ci à considérer que le dernier mot nombre prononcé renvoie au cardinal de la collection comptée. Le statut du nombre (ordinal, cardinal...) se construit alors de façon confuse.
3- Texte issu du Manuel scolaire « Maths à grands pas » édition 2019 : il présente un exemple d'activité permettant d'éviter les écueils ci-dessus cités par les deux premiers textes.

1 point : un plan est donné, l'écrit est structuré en diverses parties, avec une introduction et une conclusion

1 point : les idées principales sont relevées :
- il existe bien un développement cognitif qui favorise les acquisitions mathématiques
- la connaissance des noms des nombres influence les compétences numériques des jeunes enfants
- le verbal est impliqué
- le lien entre comptage et quantification ne va pas de soi
- un comptage numérotage apporte des réponses pertinentes aux difficultés des élèves mais a aussi des limites pour appréhender le calcul par exemple et peut être source de confusion
- des activités pour exercer les élèves au subitizing sont nécessaires

1 point : les textes sont mis en articulation
Le texte 1 : pose des problématiques pour l'enseignement de la numération,
le texte 2 donne des points d'appui intéressants et apporte des réponses tout en dressant des points de vigilance quant au comptage numérotage.
Le document pédagogique 3 donne un exemple d'activité pour exercer les élèves au subitizing qui peut être proposé dès la petite section

1 point : une connaissance de la didactique des mathématiques se dégage de la copie : autres auteurs cités, manuels cités, exemples donnés...

4 points pour les enjeux cités :

1 point : pour prévenir l'innumérisme,
1 point : pour une montée en compétences des élèves en mathématiques car les résultats aux évaluations doivent être améliorés (les évaluations internationales peuvent être citées : PISA, TIMSS…)
2 points : mettre en place en classe de maternelle, de la petite section à la grande section, des situations incontournables (3 des situations ci-dessous sont citées)
- pour exercer la reconnaissance des petites quantités subitizing
- pour exercer le dénombrement et l'acquisition de la valeur cardinale
- pour exercer la comparaison de quantités et la vérification des comparaisons en utilisant le terme à terme
- pour connaître les noms nombres
- pour exercer la reconnaissance de l'équivalence
- pour aborder les grandeurs et mesures par des manipulations
- pour travailler le caractère ordinal du nombre
- pour travailler l'itération
- pour faire comprendre les propriétés des nombres

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : DREHU

DUREE : 3H00 COEFFICIENT : 2

SUJET

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

Thele tim

Ngöne la itre drai hnapan, hna traqa la ketre ijine qaqacile ka tru kowe la nöje Tixa. Hna meci la itre hnitr. Hna meci la itre öni me itre lapa hnine la itre hnaope ngöne la hnënge hnitr. Ngöne la ketre ijin, hnene la joxu ne la hunahmi memine la itre qatre hna upe la lue thupëtresiji troa thele tim. Thupene la hna kapa la itre ihaji ne ixatua, hnene la lue thupëtresiji hna xötrëne la gojenyi ka tro kowe la hnënge hnitre me hugit, nyimu drai ne ithele nyidro ngo pëkö hna öhn.

Hawe, nyidro a lö jë hnine la hnaope tixenuë, hna trongëne pala kö. Ngöne la qëhnelö, ca qatre e cili, atre me tepolo nyidrë. Öni nyidrë koi nyidro: "Epone a kuci nemene e celë, thatre kö epone la ka hnaope i itre neköi tepolo la ? E lai, angatre a ngenu ngöne la itre hnapeti me e Mëëk, ngo e heji hë angatre hmaca a traqa e celë troa fia ngöne la jidri ka pexeje uti hë e hmakany.

Wange palakö, ke ka ngazo la thina i angatr.

Önine lai ketre thupëtresij: "Qatr, nyiho e celë a thele tim, ca macatre hë la nge tha trotro palakö la ca wene wenexöla qa hnengödrai. Kola meci la iatr, hnei thë xeni me pë tim, loi e tro nyipë a xatua hun !". Enepe drenge jë hi angatre la kola neni la timi hnine la hnaop.

Önine lai qatr: "Öö, hetre timi hë e celë, ewekë i ha neköi tepolo ne la itre hnapeti me Mëëk. Ngo angatre casihi, la ka ijije troa hamë epon !"

Ame la ijine la qatre a ithanata, lue thupëtresiji hmaca ha lai a drenge la timi a neni.

"Hane hi la aqane tro epone a kuca edrahe hej, la angatre a lö hmaca e celë hnine hnaop. Tro angatre lai a drenge la kola puipui atre me hape: "Kola puipui atr. "Tha tro kö a xou, tro ni lai a sa ka hape:" Nemen, epuni a qaja ka hape kola puipui atr, ngo qai epuni lai hna iönyi memine la itre atre ne la itre hnapeti me Mëëk ? Tro angatre lai a canga thele maine hetre atre kö me qaja ka hape: "Ce wië pi !" maine pena "ce wetrewetre pi !". Ame la ijine angatre a qaja ka hape: "Ce wië pi !" ke tro epone hi lai a isa gethe la ca wene oxelek. Nge ame la kola qaja ka hape: "Ce wetrewetre pi !" ke tro epone lai a isa gethe la wanalep. Maine tro epone a huliwane tune lai, ke tro epone lai a mel. Ngo maine tha kuca kö epone lai, tro angatre lai a öni epon, pine laka, zi angatre e celë nge xele catre angatre ma wai atre e celë".

Ame la ijine qatre a ithanata koi nyidro, nyidro lai a öhne la ha neköi tepolo a isa fetra, kola isa xome la ca uke jina me ce amë itre eje ngöne la hnë fia, hmekune la hna lö kowe la hnaop. Kolo lai a palulu lai eë, ceitune me easë ngöne ketre hnë feni balo.

Ame lai tane nyima me fia i haneköi tepolo, tre, ka simi hnangenyë, matre tha drenge fe kö angeice lo itre hna qaja hnene lo qatr. Ka dro itrei, kolo kö a tro thenge la ëje i angeic... Angeice lai a nyiqane nyima me lepelepe la pë matre hamëne pi la nine fia. Celë hi, aqane xejë lai fia.

Hawe, nyimu thauzane lao neköi tepolo hë lai a fia kanothe lai eë. Lue thupëtresiji lai, a goeëne me haine lai aqane fia i ha neköi tepolo. önine jë hi lo qatr: "Ame enehila, hetre menenge troa hamë timi epon, ngo epone fe a madrine la fia i ha neköi tepolo, hawe qanyi epone iëne la nyine troa xom, timi maine fia me nyima".

Öni nyidro e sa: "Fia me nyima !".

Lue thupëtresiji hë lai a bëeke kowe la hunahmi fë lai fia me nyima i ha neköi tepolo kowe lo itre atre ka mecijine me pi ij. Qaane lai drai cili, pë pala hi timi e Tixa uti hë enehila.

Trengewekë hna cinyihane hnei Wanir Welepan, *Tokanod cette inconnue*, Nouméa, ALK, PP.17-18.

ITRE HNYING

COMMENTAIRE GUIDE

1. Pine nemene laka pë pala hi timi e Tixa (3 lae paen)

2. Troa tupathe tune ka la lue thupëtresiji hnene la ha neköi tepolo? (3 lae paen)

3. Nemene la itre ini nyine troa kapa qa ngöne la trekesi celë? (4 lae paen)

Ujë trekesi qa ngöne la ketre qenehlapa koi ketre qenehlapa

1. Troa qene ujëne koi qene wiwi la trekesi celë. **(5 lae paen)**

Ame la ijine qatre a ithanata koi nyidro, nyidro lai a öhne la ha neköi tepolo a isa fetra, kola isa xome la ca uke jina me ce amë itre eje ngöne la hnë fia, hmekune la hna lö kowe la hnaop. Kolo lai a palulu lai eë, ceitune me easë ngöne ketre hnë feni balo.

Ame lai tane nyima me fia i haneköi tepolo, tre, ka simi hnagenyë, matre tha drenge fe kö angeice lo itre hna qaja hnene lo qatr. Ka dro itrei, kolo kö a tro thenge la ëje i angeic... Angeice lai a nyiqane nyima me lepelepe la pë matre hamëne pi la nine fia. Celë hi, aqane xejë lai fia.

Hawe, nyimu thauzane lao neköi tepolo hë lai a fia kanothe lai eë. Lue thupëtresiji lai, a goeëne me haine lai aqane fia i ha neköi tepolo. önine jë hi lo qatr: "Ame enehila, hetre menenge troe hamë timi epon, ngo epone fe a madrine la fia i ha neköi tepolo, hawe qanyi epone iëne la nyine troa xom, timi maine fia me nyima".

Öni nyidro e sa: "Fia me nyima!".

Lue thupëtresiji hë lai a bëeke kowe la hunahmi fë lai fia me nyima i ha neköi tepolo kowe lo itre atre ka mecijine me pi ij. Qaane lai drai cili, pë pala hi timi e Tixa uti hë enehila.

2. Troa ujëne koi qene drehu la trekesi celë **(5 lae paen)**

"Cette eau est la plus étonnante de toutes les eaux. D'abord elle est située dans la roche. Ensuite, on ne la puise pas avec une corde et un récipient, mais voici comment on le recueille de la roche afin que les femmes, les enfants, les vieux en boivent. Il faut prendre le pétiole du ricin et l'introduire dans la roche par un trou. En effet, seul un pétiole du ricin peut y être introduit et non, un pétiole de papayer car celui-ci est bien trop grand. Donc, il faut introduire le pétiole de ricin par ce petit trou puis on aspire. Cette eau a une autre particularité. Elle dévoile le bien et le mal. Voici comment. Si quelqu'un de malhonnête, quelqu'un qui cacherait quelque chose, arrive là aussi et s'il aspire cette eau, c'est là que l'on va le découvrir. Tout le monde saura qu'il a un vice caché parce que sa bouche sera pleine de terre et de petits cailloux provenant de l'eau. C'est cela qui va montrer qu'il est peu vertueux et qu'il cache quelque chose. Au contraire, si quelqu'un de juste et d'intègre aspire cette eau, celle-ci va jaillir de la roche, pure et limpide. Et tous ceux qui sont présents pourront boire cette eau grâce à cette personne, révélée devant tout le monde comme quelqu'un de droit et de bien".

Source: Texte de Saihnyie KACOCO, recueuilli par Maurice LENORMAND, traduit par Léonard Drilë SAM, publié dans IFEJICATRE, recueil 3, CPRDP Iles et CTRDP, Nouméa, 1994.

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : DREHU

DUREE : 3H00 COEFFICIENT : 2

CORRIGE

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

Thele timi e Tixa. Inspiré de Wanir Welepan, *Tokanod cette inconnue*, Nouméa, ALK.

ITRE HNYING

AQANE TROTROHNINE LA TREKESI ME MEKUNA I NYIPUNIE (Commentaire guidé)

1. Pine nemene laka pë pala hi timi e Tixa ? (3 lae paen)

Hnene la fia ne la itre tepolo hna ahmone la he ne la lue thupëtresij. Ame lo ijine tro nyidro a iëne la tim, tre, hnei nyidro hna iëne pena ha la nyima me fia pine la hna amenune la he i nyidro hnei itre neköi tepolo.

2. Troa tupathe tune ka la lue thupëtresiji hnene la ha neköi tepolo ? (3 lae paen)

Tro haneköi tepolo a tupathe la lue nekötrahmanyi, hnene la lue ewekë ene la troa xeni wene oxeleke e tro jë angatre a qaja ka hape " ce wië pi së" me gethe la wanalepe e tro angatre a qaja ka hape "ce wetrewetre pi së". Nge hnei angatre hna fia la fia ka iahmo matre hane pë lai pengöi Tixa göi tim.

3. Nemene la itre ini nyine troa kapa qa ngöne la trekesi celë? (4 lae paen)

Ame la edromëne la ifejicatre celë, tre, kola qaja kowe la itre nekötrahmanyi me neköjajinyi ka hape wange kö. Tha tro kö a canga iëne la hna hamëne koi angeice ngo loi troa mekune ka hape troa iëne la ewekë ka loi kowe la huhnami, la lapa, la lapa ka cahae. Ame la ketre, tre, tha tro kö a walawio menu nge nue pë hë la itre jole me ewekë ka sisitria me ka nyitrepene la mel ene huliwa, ini, me nyidrawane la nöjei hnitre me itre xa ewekë ka lapa xötreithi së. Ifejicatre nyine qaja koi itre thöthe ka hape, isa wai melen, troa trongëne hnyawane la gojenyi hna isa köjane koi së nge troa atreine xoma acone la itre aja.

Ujë trekesi qa ngöne la ketre qenehlapa koi ketre qenehlapa (5 lae paen)

1. Troa ujëne koi qene wiwi la trekesi celë.

Au moment où le vieux leur parlait, ils virent des petits lutins arriver de part et d'autre, avec chacun dans la main, un tison brûlant qu'ils assemblèrent dans l'aire de danse, à l'entrée de la grotte. Un feu dégagea alors une grande lumière comme dans un stade.

Le chef de chant et de danse des petits lutins, qui était sourd, n'écoutait pas les paroles du vieux. Il était aussi crasseux que son nom l'indiquait... Il commençait à chanter en frappant sur le paquet de feuilles pour cadencer la danse. Et c'est ainsi qu'il lança la danse. Des milliers de petits lutins se mirent alors à danser autour du grand chef. Nos deux jeunes, émerveillés et emportés par cette danse, tombèrent sous le charme de la chorégraphie endiablée. Voyant cela, le vieux leur dit: "Maintenant j'ai le pouvoir de vous donner de l'eau, mais comme vous êtes pris par le chant et la danse, choisissez entre les deux".

Ils lui répondirent alors : "Le chant et la danse !". Nos deux jeunes rentrèrent tranquillement à la tribu avec le chant et la danse des petits lutins auprès de la population affamée et assoiffée. Et depuis ce jour, l'eau est un problème crucial à Tokanod.

UJË TREKES (5 lae paen)

2. Troa ujëne koi qene drehu la trekesi celë

Ame la pengöne la timi cili, tre, ka tha ceitu kö memine la itre xa tim. Ame eje, tre, ka lapa hnine la etë. Ketre, e troa thue imene la itre nekönatre tui itre qatre me qatre föe, ame la aqane jöe eje tre, tha hna nue eno kö me trengene tim. Troa xome la cane gum, me alöne eje hnine la etë qa ngöne la qene hnaope ej. Tha tro kö a alöne la cane waniapo pine laka tha ka ijije kö. Troa alöne hmekuje hi la cane gume nge thupen, troa fuluthe ej. Ame la ketre pengöne ej, tre, ka amamane la loi memine la ngazo thene la atr. Hane hi la aqane amamane ej. E tro la atre ka juetrë ngazo a fuluthe lai timi cili, tre, tre tro lai a amamane hnene la tim. Tro hë atre lai hnene la nöjei atre laka ame nyidrë, tre, ka trene ngazo, pine laka ka tiqa la që hnei wene etë me trëtre qa hnine la tim. Nge, maine atre ka loi la ka fuluthe la tim, tre, tro lai a cua qa hnine lai hnaope la timi ka lolo me ka lai. Nge tro nyidrë a mama kowe la nöjei atre ka hape atre ka lolothinane nge ka pë ethanyin.

Qan : hna xome la trekesi celë qathei Saihnyie KACOCO, hna fejane hnei Maurice LENORMAND, hna ujëne koi qene drehu hnei Léonard Drilë SAM, hna amamane ngöne tusi numera 3, CPRDP ne +iles me CTRDP ne Numéa, macatre 1994.

Source : Texte de Saihnyie KACOCO, recueilli par Maurice LENORMAND, traduit par Léonard Drilë SAM, publié dans IFEJICATRE, recueil 3 CPRDP Iles et CTRDP ne Nouméa 1994.

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE: NENGONE

DUREE : 3H00 COEFFICIENT : 2

SUJET

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

HNA THERE TINI

Ri ta ezien hnadan, hna pina i Tokanod kore hnarua, sedongo ne ece kore cekole deko hna ele ne se deko hna yekue.
Ore taye ne woce ha tango ka ta yeserei ha deko runen.
Ore nodei ia ci tango cawa ka osotene ha deko ci po.Ore nodei ia ci xexe ci ron ore ta hawo ni buice ri ta lakapa ri latadidi ci there guleulebu.
Ta aceretenene ci tango ri ta malu ne ta wocedran ci there bane kodraru ne kua.
Ore nodei malu ha hna sisil, ka ore ta guduge ha deko ma tha, se ineko kore ta gutini ha papasegon.
Se ran, hnen ore doku ne nodei mohma nore pahnamenenge hna sian ore rue yenakunu co there ri ta malu thu co uie ngei me be numu ko ta gutini me deko hna uni.
Ma ha taedrengi ke bushengone ore nodei gure enengoco re thu tac, bushengone ci hueon ore ta wocedran, ka deko hna uni tin.
Ore malu me wabubune hnei bushengone hna pina ile melei « Hnabe ni yaac » aceno watheb, hmetun no Nengone.
Melei ri p'a malu, numu mohma « Sireyaac », bone gula sa ngome ka se gula sa « yaac ». Bone ci hnengo bushengone ko : « Hmengo ci nge om ? Hmengo deko ma ule ko ome malu ni moaica ».Ri ran, buice ci hue ri nodei hnabete ne ilore node me hma, ka ri ridri, buice ci yewe yawe co pia ca pina ri ci kuru kei gure ran.Ule buice thuni co niangomo hmengo ».
Ken ose yenakunu ko : « Kolo pa mohma, ci waiami, ethe thu ome wen'ore ehne ci there tini, ha bathu sa ko kenerekene deko waele ne se deko wayekue hna nara ».
Ha ci tango kore nod, konekatu ehne ke bua, ehne ci nidi sibon.
Ile bushengone me canga taedrengi ore tini ci thabute ri malu.
Kei mohma du bushengone ko : « E, numu tini ka cengi nore nodei moyaac sere ri nodedran ne nodei hnabet,ka buice so kore thuni co kanone du hmengo ».
Ri ezien mohma ci nengoce du bushengon, kedi bushengone me ci taedrengi ore ci tha yawe kore tini.
« Ome kore hmengo co hnecon, ko ngei buice ma pinalu ri malu ».
Buice co canga ie ko : « Ci buri ngome, wen'ore hmengo ome ».
Rue hage pareu, inu co ie du buice ko : « Nge ke buhnije ci ie ko ci buri ngom, ka buhnije sere ma nia ngomon ore ta si hnabeti ne si nodedran ? »
Thuben omelei, buice co ether, ko deko ngome me aceni hnen'ore rue gure enengoco :
« Gada seselu ne dridri sese lu »
Ka ngei buice ma ie ko « gada sese lu » hmengo co canga kakan ore anga waikete, ka buice co ie yawe ko « dridri sese lu »hmengo co canga kakan ore guwaared.
Ngei hmengo ka rue inomelei , melei hmengo waruma. Ka ngei hmengo ma deko ma rue, buice co ia hmengo. Buice ci rue inomelei wen'ore deko ma alane co numu aceni sei buic.

Ri ezien ore mohma ci beredr, bushengone ci ule ore tharewaiei ni buice ri p'a malu, ha uhnu ci niri ne rerenon ore hmajiadr.
Ka ore nacaera ni moaica deko ma taedrengi ore nengoce wen'ore bone wabahned ne wawebehngod, bone ci canga ceye ore aebe ne eran ore pia, se wahieku, ci kaione ko « Nyineu a tro ».
Ilo nodei moaica me waac me pia gurul ore uhnu.
Ha ehnge kei rue yenakunu, ha hna yose ore rue hnore ni bushengone hnen'ore kariroi il ore era ne pia ni moaica.
Kei mohma du bushengone ko : « Onome inu ha thuni co kanu hmengo ore tini, roidi hmengo ha enge hnen'ore pia ne era, ureielo ke hmengo : « Era ne pia cange me tini ? »
Ci canga cedi mohma ke bushengone ko « Era ne pia »
Bushengone ci yewe yawe jew'ore pahnamenenge ci cawa ne di kua ne il ore era ne pia ni moaica ka deko tini.
Whane ri ta ezien omelei ca pina onome Tokanod deko tini.

Hna yose sei Wanir Welepan,Tokanod cette inconnue, Nouméa,ALK,pp.17-18

NODEI HNENG

NIDI KAKAILEN ORE GUA TUSI

1. Nge kore tane me deko tini ko Tokanod? (/3 kore paen)

2. Korione kore ehna moyaac ci tubuhnidi rue yenakunu ? (/3 kore paen)

3. Nge kore eamo nore wanata om ? (/4 kore paen)

URE LANENGOC SERE RI PENE NENGONE JEWO PENE WIWI (/5 kore paen)

4. Ureyebut pene wiwi ore trekes om :

Ri ezien ore mohma ci beredr, bushengone ci ule ore tharewaiei ni buice ri p'a malu, ha uhnu ci niri ne rerenon ore hmajiadr.
Ka ore nacaera ni moaica deko ma taedrengi ore nengoce wen'ore bone wabahned ne wawebehngod, bone ci canga ceye ore aebe ne eran ore pia, se wahieku, ci kaione ko « Nyineu a tro ».
Ilo nodei moaica me waac me pia gurul ore uhnu.
Ha ehnge kei rue yenakunu, ha hna yose ore rue hnore ni bushengone hnen'ore kariroi ilore era ne pia ni moaica.
Kei mohma du bushengone ko : « Onome inu ha thuni co kanu hmengo ore tini, roidi hmengo ha enge hnen'ore pia ne era, ureielo ke hmengo : « Era ne pia cange me tini ? »
Ci canga cedi mohma ke bushengone ko « Era ne pia »
Bushengone ci yewe yawe jew'ore pahnamenenge cic awa ne di kua ne il ore era ne pia ni moaica ka deko tini.
Whane ri ta eziene omelei ca pina onome Tokanod deko tini.

URE LANENGOC SERE RI PENE WIWI JEWO PENE NENGONE (/5 kore paen)

5. Ureyebut pene nengone ore trekes om:

« Cette eau est la plus étonnante de toutes les eaux. D'abord elle est située dans la roche. Ensuite, on ne la puise pas avec une corde et un récipient, mais voici comment on la recueille de la roche afin que les femmes, les enfants, les vieux et les vieilles en boivent. Il faut prendre le pétiole du ricin et l'introduire dans la roche par un trou. En effet, seul un pétiole de ricin peut y être introduit, et non un pétiole de papayer car celui-ci est bien trop grand. Donc, il faut introduire le pétiole de ricin par ce petit trou puis on aspire.
Cette eau a une autre particularité. Elle dévoile le bien et le mal. Voici comment. Si quelqu'un de malhonnête, quelqu'un qui cacherait quelque chose, arrive là aussi et s'il aspire cette eau, c'est là que l'on va le découvrir. Tout le monde saura qu'il a un vice caché parce que sa bouche sera pleine de terre et de petits cailloux provenant de l'eau. C'est cela qui va montrer qu'il est peu vertueux et qu'il cache quelque chose. Au contraire, si quelqu'un de juste et d'intègre aspire cette eau, celle-ci va jaillir de la roche, pure et limpide. Et tous ceux qui sont présents pourront boire cette eau grâce à cette personne, révélée devant tout le monde comme quelqu'un de droit et de bien ».

Source : Texte de Saihnyie KACOCO, recueilli par Maurice LENORMAND, traduit par Léonard Drilë SAM, publié dans IFEJICATRE, recueil 3, CPRDP Iles et CTRDP, Nouméa, 1994.

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE: NENGONE

DUREE : 3H00 COEFFICIENT : 2

CORRIGE

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

Á la recherche de l'eau. Hna yose ri uane i Wanir Welepan, *Tokanod cette inconnue*, Nouméa, ALK.

NODEI HNENG

NIDI KAKAILEN ORE GUA TUSI

1. Nge kore tane me deko tini ko Tokanod? (/3 kore paen)

Deko tini ko Tokanod, wen'ore rue yenakunu hna siane co there tini ka hna uni sei ehna moyaac,deko hna yeweti yawe ore tin, ka hna ureye di ore era ne pia.
Nodei moyaac hna hnengo bushengone ko bushengone co yewe ne nge, bushengone hna ureye di ore era ne pia ka deko hna yewe ti ore tini.

2. Korion kore ehna moyaac ci tubuhnidi rue yenakunu ?(/3 kore paen)

Bane tubuhnidi rue yenakunu, nodei mayaac hna musio bushengone co kaka waikete ne kaka guwaared, ngei bushengone ma taedrengi ci ie ko « gada seselu ! », melei bushengone co canga kakan ore waikete, ka ngei ma ie ko dridri sese lu, melei bushengone co thuni co kakan ore guwaared, sone bane asesekoni ko deko ngome aceni melei ne buic, wen'ore buice ehna moyaace so ileoden.

3. Nge kore eamo nore wanata om ? (/4 kore paen)

Ore eamo nore trekes om, melei bane anetitini nodei morowe ko ngei ma hna ujeni eje co rue sa kore ruac, melei co hue co rue roion ore ruace omelei, ke deko ma co hue menu di.
Ngei ma hna sia eje co sinemenengon ore hnapane re ayuni, melei co hue ne co yewe yawe ngei ma hna ayuni roion ore hnapan, ke deko di ma co huedi ne co amenuni di hnen'ore ta nodei alaiene ni ej, me deko tharan ne bane yeno eje joko, ko co ninenon ore ta hna awa sone deko co cara ne co menu ri len, hmijocon ore hna awa,ne ta nodei wathebo, ne nekonekatu hna kanone du ej.

URE LANENGOC SERE RI PENE NENGONE JEWO PENE WIWI (/5 kore paen)

4. Ureyebut pene wiwi ore trekes om :

Au moment où le vieux leur parlait, ils virent des petits lutins arriver de part et d'autre, avec chacun dans la main, un tison brûlant qu'ils assemblèrent dans l'aire de danse, à l'entrée de la grotte. Un feu dégagea alors une grande lumière comme dans un stade.
Le chef de chant et de danse des petits lutins, qui était sourd, n'écoutait pas les paroles du vieux. Il était aussi crasseux que son nom l'indiquait... Il commençait à chanter en frappant sur le paquet de feuilles pour cadencer la danse. Et c'est ainsi qu'il lança la danse.
Des milliers de petits lutins se mirent alors à danser autour du grand feu.
Nos deux jeunes, émerveillés et emportés par cette danse, tombèrent sous le charme de la chorégraphie endiablée. Voyant cela, le vieux leur dit : « Maintenant, j'ai le pouvoir de vous donner de l'eau, mais comme vous êtes pris par le chant et la danse, choisissez entre les deux ».
Ils lui répondirent alors : « Le chant et la danse ! ».
Nos deux jeunes rentrèrent tranquillement à la tribu avec le chant et la danse des petits lutins auprès de la population affamée et assoiffée. Et depuis ce jour, l'eau est un problème crucial à Tokanod.

Ri ezien ore mohma ci beredr, bushengone ci ule ore tharewaiei ni buice ri p'a malu, ha uhnu ci niri ne rerenon ore hmajiadr.
Ka ore nacaera ni moaica deko ma taedrengi ore nengoce wen'ore bone wabahned ne wawebehngod, bone ci canga ceye ore aebe ne eran ore pia, se wahieku, ci kaione ko « Nyineu a tro ».
Ilo nodei moaica me waac me pia gurul ore uhnu.
Ha ehnge kei rue yenakunu, ha hna yose ore rue hnore ni bushengone hnen'ore kariroi ilore era ne pia ni moaica.
Kei mohma du bushengone ko : « Onome inu ha thuni co kanu hmengo ore tini, roidi hmengo ha enge hnen'ore pia ne era, ureielo ke hmengo : « Era ne pia cange me tini ? »
Ci canga cedi mohma ke bushengone ko « Era ne pia »
Bushengone ci yewe yawe jew'ore pahnamenenge ci cawa ne di kua ne il ore era ne pia ni moaica ka deko tini.
Whane ri ta ezien omelei ca pina onome Tokanod deko tini.

<u>URE LANENGOC SERE RI PENE WIWI JEWO PENE NENGONE</u>(/5 kore paen)

5. Ureyebut pene nengone ore trekes om:

« Cette eau est la plus étonnante de toutes les eaux. D'abord elle est située dans la roche. Ensuite, on ne la puise pas avec une corde et un récipient, mais voici comment on la recueille de la roche afin que les femmes, les enfants, les vieux et les vieilles en boivent. Il faut prendre le pétiole du ricin et l'introduire dans la roche par un trou. En effet, seul un pétiole de ricin peut y être introduit, et non un pétiole de papayer car celui-ci est bien trop grand. Donc, il faut introduire le pétiole de ricin par ce petit trou puis on aspire.
Cette eau a une autre particularité. Elle dévoile le bien et le mal. Voici comment. Si quelqu'un de malhonnête, quelqu'un qui cacherait quelque chose, arrive là aussi et s'il aspire cette eau, c'est là que l'on va le découvrir. Tout le monde saura qu'il a un vice caché parce que sa bouche sera pleine de terre et de petits cailloux provenant de l'eau. C'est cela qui va montrer qu'il est peu vertueux et qu'il cache quelque chose. Au contraire, si quelqu'un de juste et d'intègre aspire cette eau, celle-ci va jaillir de la roche, pure et limpide. Et tous ceux qui sont présents pourront boire cette eau grâce à cette personne, révélée devant tout le monde comme quelqu'un de droit et de bien ».

Source : Texte de Saihnyie KACOCO, recueilli par Maurice LENORMAND, traduit par Léonard Drilë SAM, publié dans IFEJICATRE, recueil 3, CPRDP Iles et CTRDP, Nouméa, 1994.

« Ore tini om, melei se pengen ri pon ore nodei tini ileoden ».Bone ile ri hnoren ore ete.Eje ci ze bone hnei gureac ne ta necengen, ke inome kore eje ci ze bon, sone co kuane kei mohmenew,morow, mohma ne eteshet.Melei co yose ore omen nore papale, hale me aronilo ri hnoren ore ete, lene ri ta wakuru.Roidi, amapapale so kore thuni co aronilo ri ete, deko di ma amaonedi, wen'ore bone nidi hma.Hale me melei co ronelu ri wabakuru ore amapapale, hale me ci kuan.
Tini omelei se pengen. Bone ci aehngeni ore roi ne nia.inom.Ngei ma pinalu ko se ngome me tho kore singen, deko ma netiti, ci ulan ore ta ac,melei ri ezien omelei kore ci ahnga.
Ha co ahngabut jew'ore ileodene ko ngome melei deko ma netit, ka ta numu ace ci ulan, wen'ore ngei bone ma kuanelo ore tini omelei, melei tube nengoce ni bone ci cece hnei rawa ne waete.Ri ezien omelei, kore ci ahnga jew'ore ngome ko ngome omelei deko ma roi ka ta numu ace ci ulan.Ka, ngei me ngome me netiti kore ci kuane ore tini omelei, melei tini ci tha hmabuti ko ka bone kabesi ne nidra, ka ileodene thuni co kuanete ore tini omelei,wene i ngome me netit, hna aehngeni jew'ore ileodene ko bone ngome me netiti ne roi ».

Hna yose sei : *Texte de Saihnyie KACOCO, recueilli par Maurice LENORMAND, traduit par Léonard Drilë SAM, publié dans IFEJICATRE, recueil 3, CPRDP Iles et CTRDP, Nouméa, 1994.*

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE 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 : « Pourquoi débattre en classe ? » d'Hélène Eveleigh, Professeur de français dans l'académie de Créteil et Michel Tozzi, *Université Montpellier 3 in* les cahiers pédagogiques numéro 401

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.

Un fondement de la démocratie

Historiquement, la pratique du débat est liée, sur l'agora grecque, à l'émergence de la démocratie. Plus tard, la philosophie des Lumières établira un lien étroit entre la naissance de l'État démocratique moderne et l'existence d'un espace public assurant droit d'expression et confrontation des opinions. Dans le contexte individualiste actuel, où explosent les incivilités et où des consensus sont toujours à renégocier, l'école républicaine se doit de faire du débat une base de l'éducation à la citoyenneté. Car les institutions de « démocratie représentative » comme les délégués élèves, les conseils de la vie lycéenne, d'établissement, etc., ne prendront sens et vie que par des débats effectifs. « Savoir débattre » est une compétence clef de l'éducation civique, une façon pour les élèves de faire l'expérience, en classe et dans l'établissement, d'une parole publique et responsable. Débattre suppose une éthique de la communication sans laquelle on bascule dans la violence physique ou l'injure verbale : débattre est civilisateur. C'est pourquoi certaines pédagogies placent le débat au centre du fonctionnement de la classe et de l'établissement : institution d'un conseil régulateur et décideur dans la pédagogie institutionnelle, rôle donné à « l'heure de vie de classe » dans le second degré, assemblées générales dans les établissements expérimentaux. Tout l'art est ici, à travers l'institutionnalisation du débat, de construire une « démocratie scolaire » qui n'est pas encore celle de la Cité mais qui n'est plus celle de « la cité » (le quartier) : on se situe dans une relation éducative où il y a nécessairement asymétrie des âges, des statuts, des compétences et des droits.

Un objectif d'apprentissage

L'Éducation civique juridique et sociale (ECJS), à juste titre selon nous, a mis au centre de cet enseignement (qui n'est pas une discipline), la « méthodologie du débat argumenté ». Souvent les enseignants refusent les débats en classe au motif que les élèves « ne savent pas discuter ». Et si c'était leur rôle de précisément le leur apprendre ? Et le plus tôt possible, dès l'école primaire ! Car le débat n'est pas seulement une relation de pouvoir partagé, mais une forme élaborée du rapport au savoir.

Ce n'est pas un hasard s'il y a co-naissance en Grèce de la démocratie et de deux formes occidentales de la rationalité, la science et la philosophie : ce n'est plus désormais l'autorité seule qui fonde une preuve, l'argument fait aussi autorité. Le rapport au savoir en est transformé. Ainsi la philosophie n'a d'actualité que parce que le dialogue réflexif avec soi s'enrichit du débat entre philosophes. Et la science produit des connaissances (relatives) grâce au débat ininterrompu au sein de la communauté internationale des experts. C'est pourquoi les didacticiens des « savoirs savants » insistent aujourd'hui sur la nécessité d'instaurer des « débats scientifiques » en classe afin de développer une culture de recherche plus que des résultats. De même, l'apprentissage de la discussion aidera à construire un discours philosophique avant de philosopher en terminale et l'on expérimente maintenant à l'école primaire des discussions philosophiques, puisque les enfants

posent dès la maternelle les questions existentielles. Par ailleurs, dans une école largement dominée par le primat de l'écrit, l'oral s'affirme désormais dans les programmes, en français particulièrement, et notamment à travers la notion de débat argumenté, (l'argumentation, introduite dès la sixième, occupant une place essentielle dans ces programmes à partir de la classe de troisième). Mais il faut s'entendre ici sur les objectifs poursuivis. Dans l'enseignement général, il ne s'agit pas de préparer de bons vendeurs, publicitaires ou propagandistes (nos nouveaux sophistes) ni de se soumettre sans critique aux usages sociaux, notamment médiatisés, du débat, qu'il faut apprendre à analyser. Pas question non plus de tomber dans les chamailleries du « café du commerce » ou le surf internautique du «chat» superficiel. Il faut au contraire considérer le débat comme un « travail langagier et conceptuel » qui vise un rapport non dogmatique au savoir et à la vérité. La classe devient alors « communauté de recherche » et le débat peut ainsi contribuer à la structuration identitaire de l'élève comme sujet. Encore faut-il qu'il y ait effort réel de problématisation, donc recherche d'arguments à propos d'une question qui « fera problème » s'il y a des enjeux pour les participants.

Une méthode d'enseignement

Objectif d'apprentissage, le débat doit aussi être à l'école outil et support d'enseignement. La psychologie sociale et les didacticiens de discipline ont montré l'importance, dans le processus d'apprentissage, de la confrontation des idées entre pairs qui favorise l'évolution des représentations. L'interaction sociale verbale, le « conflit socio-cognitif », la coopération interactive, facilitent un rapport constructif au savoir. D'où l'intérêt, dans toutes les disciplines, de « moments » de débats, en groupes ou classe plénière. Certains parlent de « démocratie au cœur de l'acte d'apprendre ». Il ne s'agit pas de voter sur le théorème de Pythagore ou la date de la bataille de Marignan, mais de « socialiser », par la mise en commun confrontée, les idées et les hypothèses émises sur un problème posé, dans un cadre de communication et de validation garanti par le maître. Dans les cours de langues étrangères, le débat peut rendre les échanges plus riches en les « dramatisant » ou permettre de questionner les représentations sur les civilisations. En éducation physique, il fera apparaître combien le verbal et le corporel interfèrent sans cesse dans l'apprentissage.

Encore faut-il, en tant qu'enseignant, apprendre à organiser des débats si l'on ne veut pas que ceux-ci se réduisent à des conversations convenues ou des flots de préjugés déversés dans une plus ou moins joyeuse pagaille. Cela requiert des compétences spécifiques de gestion de groupe (on peut mettre en place différentes fonctions formatives et régulatrices) et des exigences cognitives sur le contenu.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°1

Le corrigé comporte 1 page.

« Pourquoi débattre en classe ? » d'Hélène Eveleigh, Professeur de français dans l'académie de Créteil et Michel Tozzi, *Université Montpellier 3 in* les cahiers pédagogiques numéro 401

Les idées essentielles :

- L'école républicaine se doit de faire du débat une base de l'éducation à la citoyenneté.
- Débattre suppose une éthique de la communication sans laquelle on bascule dans la violence physique ou l'injure verbale : débattre est civilisateur.
- L'oral s'affirme désormais à l'école et notamment au travers la notion de débat argumenté.
- Le débat doit être considéré comme un « travail langagier et conceptuel » qui vise un rapport non dogmatique au savoir et à la vérité.
- Objectif d'apprentissage, le débat doit aussi être à l'école outil et support d'enseignement.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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.

Référence : « Peut-on enseigner l'esprit critique ? » par Jérôme Grondeux, historien, inspecteur général de l'Éducation nationale in Sciences humaines Septembre - octobre 2017

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.

Former l'esprit critique des élèves est devenu une priorité de l'école française, en réponse à la prolifération de thèses complotistes sur Internet. Mais comment faire ? Et de quoi parle-t-on au juste ?

L'ambition de développer l'esprit critique chez les élèves n'est pas nouvelle dans le système d'enseignement français. Ainsi, lorsque, dans la prison de Riom où le régime de Vichy l'a jeté et dont on ne le sortira que pour l'assassiner, l'ancien ministre de l'Éducation nationale, Jean Zay relisait les instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré, il en résumait ainsi l'esprit : *« Ces instructions reflètent à chaque page la tradition constante de notre culture, en particulier de notre culture secondaire : former le caractère par la discipline de l'esprit et le développement des vertus intellectuelles ; apprendre à bien conduire sa raison, en élèves de ces héritiers français du message socratique, Montaigne et Descartes ; à garder toujours éveillé l'esprit critique ; à démêler le vrai du faux ; à douter sainement ; à observer ; à comprendre autant qu'à connaître ; à librement épanouir sa personnalité. »* Nous sommes ici au cœur de la tradition républicaine française, qui cherche à la fois à unir les citoyens autour des valeurs de 1789 et à favoriser l'autonomie intellectuelle et la liberté d'appréciation de chacun, dans une transaction pratique permanente entre les philosophies politiques républicaine et libérale.

Vers une définition de l'esprit critique à usage éducatif

Dans cette optique, il n'est pas surprenant que la « grande mobilisation pour les valeurs de la République », lancée au début de l'année 2015 après les attentats du 7 janvier contre *Charlie Hebdo*, ait conduit à relancer la réflexion sur l'esprit critique, en particulier face au défi du complotisme. Cette réflexion s'est inscrite dans le cadre d'une reformulation de la conception de la citoyenneté républicaine, présente dans les programmes, autour des quatre dimensions de la culture morale et civique : la sensibilité, la culture de la règle et du droit, le jugement et l'engagement. Le « jugement » est à prendre au sens philosophique, qui inclut non seulement le jugement moral, mais aussi la capacité de se servir avec rigueur de sa raison. L'esprit critique étant intégré à une vision d'ensemble de la citoyenneté, le ministère a voulu en fournir une définition pratique à l'usage des enseignants, publiée sur le site Eduscol du ministère de l'Éducation nationale [...]. Ce site accueille également les contributions de nombreux enseignants sous forme d'activités pour la classe concernant tous les niveaux d'enseignement.

On ne peut faire de l'esprit critique une compétence à part, qu'il serait simple d'évaluer. On peut toutefois le définir comme un ensemble d'attitudes qui se traduisent par des pratiques, et qui sont nourries par ces pratiques.

Cinq attitudes fondamentales

• **La curiosité est centrale.** Qui aura pleinement de l'esprit critique dans un domaine dont il ignore tout et ne veut rien savoir ? L'esprit critique sera alors réduit à sa plus simple expression : il conduira à s'abstenir de tout jugement dans un domaine que l'on ignore. L'école est un lieu où on prend le temps de s'informer et d'examiner les choses. Cette attitude peut être nourrie par des temps consacrés à la prise de contact des élèves avec l'actualité. Le développement d'une pratique régulière d'information des élèves, avec par exemple, au collège et au lycée, la constitution de dossiers d'actualité, ou, de plus en plus, le développement de webradios permettant aux élèves de mener des enquêtes sur des sujets de leur choix, est un enjeu central de l'éducation aux médias et à l'information inscrite dans les programmes.

• **La lucidité**, la modestie et l'écoute sont des attitudes que l'on peut lier entre elles : l'esprit critique s'applique d'abord à soi-même, et l'on retrouve là le *« connais-toi toi-même »* de la philosophie grecque qui est au cœur de l'humanisme. Il s'agit de se connaître comme capable de certitudes, mais aussi comme être de croyance et comme être d'ignorance, aussi comme capable de faire des hypothèses, de comprendre que le monde est vaste et complexe, et le champ de la connaissance infini ; de savoir enfin que nous avons besoin des connaissances des autres en tant qu'êtres sociaux. Et ce d'autant plus que nous vivons dans une société marquée par la séparation des tâches : la culture suppose d'être à l'écoute de ce que les spécialistes d'une question en connaissent. De ce point de vue, la présence dans l'enseignement de différentes disciplines est en elle-même une éducation à l'esprit critique. En outre, l'enseignement français s'est ouvert davantage depuis plusieurs années aux travaux en groupe, où les élèves doivent coopérer pour résoudre un problème, et donc confronter leurs hypothèses dans des démarches d'enquête, en sciences comme en histoire-géographie.

• **L'autonomie intellectuelle** est illusoire si elle n'est pas reliée aux autres attitudes. Mépriser les savoirs constitués, ériger ses opinions personnelles en savoir absolu, écarter systématiquement les autres opinions que la sienne, ce n'est pas exprimer sa liberté de pensée, mais laisser parler ses déterminismes culturels et sociaux. Inversement, comment éviter un placage de connaissances disparates qui ne permettrait pas aux élèves de penser par eux-mêmes ?

Retour aux sources

Les dernières décennies ont été marquées par une volonté d'accorder plus de place à la parole des élèves. La pratique du débat, et les discussions entre élèves et enseignants ont été plus récemment valorisées, en particulier dans les programmes de l'enseignement moral et civique.

Un fondement est cependant nécessaire pour que ces échanges permettent une véritable autonomisation intellectuelle des élèves : celui de la distinction entre les faits (que l'on vérifie mais qui s'imposent à nous) et les interprétations (que l'on confronte et que l'on évalue). Chercher la source d'une information pour s'interroger sur sa fiabilité, recouper les sources en histoire pour reconstituer le déroulement d'un événement, s'initier à l'observation et à la démarche expérimentale en science, ce sont autant de manières de poser une réalité. Les interprétations, qui portent sur la signification ou sur l'explication des phénomènes observés, sont objets de débat. Ce qui ne veut pas dire qu'elles sont toutes utiles et/ou toutes valides. Les débats scientifiques peuvent être tranchés par l'expérience ou le raisonnement, une interprétation philosophique doit être cohérente... Il est des cas et des domaines où plusieurs interprétations sont possibles, et l'on retrouve ainsi les vertus de la suspension de jugement.

On peut donc enseigner l'esprit critique, à la condition de concevoir cet enseignement comme une acculturation portée par l'ensemble du système scolaire, se coulant dans les démarches de chaque discipline et des enseignements interdisciplinaires sans perdre de vue la visée d'ensemble. À la condition aussi de ne pas surestimer les effets de cet enseignement : les passions, nobles ou basses, et les intérêts, individuels et collectifs, jouent aussi un rôle considérable dans la marche de l'histoire. En restant simplement fidèle à un rôle historique de l'éducation : accroître la part du rationnel et du raisonnable dans la société.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°2

Le corrigé comporte 1 page.

« Peut-on enseigner l'esprit critique ? » par Jérôme Grondeux, historien, inspecteur général de l'Éducation nationale in Sciences humaines Septembre - octobre 2017

Les idées essentielles :

- Former l'esprit critique des élèves est devenu une priorité de l'école.
- L'esprit critique est défini comme un ensemble d'attitudes qui se traduisent par des pratiques.
- Il existe des attitudes fondamentales : la curiosité, la lucidité ou encore l'autonomie intellectuelle.
- Un des fondements nécessaire à la construction de l'esprit critique : établir une distinction entre les faits et les interprétations.
- Enseigner l'esprit critique, c'est intégrer cet enseignement dans les démarches de chaque discipline et des enseignements interdisciplinaires.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°3

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

Référence : « Quelle violence ? Quelle école ? » Par Bruno Robbes et Patrice Bride *in* Les cahiers pédagogiques numéro 488 Mars Avril 2011

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.

La violence est un concept mou au plan théorique, chargé au plan affectif et instrumentalisé au plan idéologique. Dans ce dossier, notre premier objectif a été d'élaborer un diagnostic de ce que recouvre la dénomination « violences à l'école », à travers l'évolution de ses manifestations et des discours tenus, sans naïveté ni recherche de consensus.

Nous nous efforcerons de sortir des oppositions simplistes habituelles (social/scolaire, dramatisation/minimisation, victimes/auteurs, répression/prévention) ou de corrélations trop rapidement lues comme des causalités (quartiers populaires et violence).

Nous avons voulu déconstruire l'objet, le situer dans ses différentes dimensions : notionnelle, statistique, scientifique ; mais aussi politique, institutionnelle, médiatique ; enfin contextuelle et pédagogique. Pour cela, nous avons donné la parole à des chercheurs et à des praticiens qui, sans négliger les apports d'auteurs plus classiques, nous proposent des lectures souvent inédites du phénomène... Notre second objectif a été de nous demander quel pouvait -- ou quel devait - – être le rôle de l'école.

Des professionnels nous font entendre des situations qu'ils vivent, dans leurs établissements ou dans leurs classes.. Ils s'efforcent d'en comprendre les raisons par-delà la plainte.. D'autres témoignent de pistes de réponses existantes, possibles, ajustées, préventives, proposées parfois avec des chercheurs ou des soutiens institutionnels, dans l'urgence, mais surtout dans la durée.. Parmi les interrogations soulevées, l'on se demandera ce qui se cache derrière certaines évidences de la violence à l'école.

L'école assiégée aurait-elle remplacé l'école caserne ? Est-iil indifférent de parler d'incivilités,, de microviolences,, de harcèlement,, de facteurs de risques ? Que penser de certains glissements dans les termes utilisés : de violence à (in)sécurité ; d'élève indiscipliné à enfant ou adolescent violent, délinquant; de formation pédagogique et didactique à « tenue de classe » ?

Mais aussi, alors que l'on s'accorde sur la stabilité des données chiffrées,, pourquoi parle-t-on autant de violence à l'école chez nos responsables politiques, dans les médias, chez les professionnels et les experts ? Ces derniers ne risquent-ils pas de légitimer certaines approches, au détriment d'autres ? Qu'est-ce qui oriente les réponses apportées,, les programmes mis en œuvre,, les décisions prises ?

En outre, peut-on se contenter de dire qu'est violent que ce qui est perçu comme tel ? Est-il judicieux d'amalgamer des actes relevant du Code pénal, un chahut dans un couloir, une insolence faite à un enseignant, une bagarre entre élèves, un propos agressif, sexiste ou raciste, des pratiques de jeux dangereux, une rumeur sur les réseaux sociaux, une appréciation humiliante sur un bulletin scolaire ?

On chercherait en vain une définition qui permettrait de cerner précisément les actes en cause, de délimiter des seuils et des frontières, d'élaborer des réponses définitives, car cette question renvoie immanquablement au rapport que chacun d'entre nous -- mais surtout que notre société dans son ensemble -- entretient avec les normes, c'est-à-dire avec ce qui est jugé tolérable, permis, insupportable, inadmissible.

« Lutter contre la violence », voire même « l'éradiquer » : ces oxymores interpellent forcément, invitent à interroger ce qui est « en cause ». Car quoi qu'on en dise, la violence est un objet culturel et idéologique. Des choix de société sont toujours à l'œuvre selon les approches privilégiées ? Ainsi, il existe une tradition philosophique où l'éducation vise le redressement de l'enfant, justifiant le recours à la violence. Elle perdure à divers degrés, par exemple dans les pratiques de sanctions. S'occuper de violence, la prévenir, c'est aussi remettre en cause l'ordre scolaire avec les sentiments d'injustice qu'il peut développer.

Bien sûr, il ne s'agit pas de nier les problèmes, mais il semble au final fécond de considérer la question des violences avant tout comme une occasion d'entrer dans d'autres problématiques, comme celles des conceptions du métier et de l'enfance, de la transmission et de l'éducation, de la formation, ou encore des savoirs et des contenus scolaires.

Ainsi, les savoirs d'actions à l'œuvre sont toujours guidés par une éthique qui témoigne des valeurs de celui qui agit, par exemple à travers le langage tenu aux élèves ou la recherche du juste. Former les enseignants à la prévention de la violence n'a pas beaucoup de sens si l'on évince les dimensions éducatives, pédagogiques et didactiques du métier. Le travail enseignant est d'abord un travail de la relation humaine et des apprentissages dans des classes et des établissements, des milieux faisant une place à la parole et au corps, ouvert à l'altérité, attentif à tout signe ou acte posé qui fait croitre ou émancipe. Les enseignants ont donc besoin de repères solides, de principes et de valeurs contre les solutions aussi simplistes qu'inefficaces, les explications apparemment confortables qui naturalisent, socialisent ou médicalisent des comportements et des actes, mais qui discréditent leur travail et leur fonction sociale. Et si, au lieu de rêver à une école sans violence (alors que la violence est inhérente à l'humain et qu'elle est si valorisée socialement), nous construisions une école où l'on prenne soin de notre jeunesse ?

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

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.

Références :

Texte 1 : Les parcours éducatifs à l'école - le parcours civique, Document DENC, 2019

Texte 2 : L'école Charles-Mermoud expérimente le parcours civique, article Les Nouvelles Calédoniennes, 2017.

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 parcours éducatifs à l'école, le parcours civique, Document DENC, 2019

- **Quel cadre institutionnel ?**

Par le vote de la délibération 106 le 15 janvier 2016, relative au Projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie (PENC), le Congrès de la Nouvelle-Calédonie a institué un parcours civique pour tous les élèves calédoniens du 1er et du 2nd degré. Le préambule de la délibération indique : « Elle (L'École calédonienne) encourage en son sein la pratique de la citoyenneté, afin d'initier les enfants aux débats démocratiques et de les inciter à s'engager au service du bien commun. Elle se propose en conséquence de former tous les jeunes pour les aider à devenir des citoyens responsables et épanouis tant sur le plan personnel, professionnel que civique et social, notamment à travers la mise en œuvre d'un parcours civique qui s'appuie sur les ressources offertes par l'École. Cette ambition se traduit par la reconnaissance de droits concrets au bénéfice des élèves leur permettant l'exercice de la citoyenneté dans les établissements, mais également, par réciprocité, par une obligation de respect des personnes et des biens ».

Ainsi selon le Chapitre 1, Section 1 Article 10-2 de la délibération 106 du 15 janvier 2016 : « 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 dans l'esprit de l'accord de Nouméa. La Nouvelle-Calédonie institue un parcours civique tout au long de l'instruction obligatoire, fondé sur le socle commun qui structure les programmes d'enseignement.

Il s'inscrit dans les objectifs énoncés par le préambule du PENC : « L'École calédonienne porte les valeurs de la République, « Liberté, Egalite, Fraternité », 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 calédonienne contribue de la sorte à forger une citoyenneté qui s'appuie sur la solidarité, la tolérance, l'équité et le respect. »

Le parcours civique s'applique à <u>tous</u> (écoles, collèges, lycées, lycées professionnels, scolarisation à la maison, MFR, SEGPA, structures de formation, ...).

Il concerne tous les enseignants de toutes les disciplines.

- **Quel principe à appliquer ?**

Le parcours civique s'inscrit dans le principe d'un continuum éducatif commun à tous les parcours (PEAC, Professionnel). L'enjeu consiste en la définition de ce parcours en répondant à une nécessité d'une double harmonisation, horizontale (entre les différents parcours) et verticale (entre le premier et le second degré). Sa conception s'appuie sur le guide référentiel en page.

La mise en œuvre du parcours civique s'appuie sur les programmes scolaires et tout particulièrement sur l'enseignement moral et civique qui « doit transmettre un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. Il doit développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective ».

Cet enseignement intègre également plusieurs éducations qui s'articulent autour du socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs et de ses quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement et l'engagement. Ces éducations sont :

- l'éducation morale et civique,
- l'éducation à la santé,
- l'éducation au développement durable,
- l'éducation à la défense et la sécurité.

Et du fait de sa transversalité, l'éducation aux médias et à l'information participe au parcours civique de l'élève.

- **Quelles actions et quels contenus à mettre en œuvre ?**

Le parcours prend appui au sein de la classe sur l'enseignement moral et civique (EMC) et s'articule avec les autres enseignements. Il se poursuit au sein de l'école et également sur des temps périscolaire. Le parcours prend appui sur l'existant. Il s'agit :

- **d'une approche par compétences (expériences concrètes, mise en œuvre pratique)** répondant à une **nomenclature** valorisant certaines **actions** plus que d'autres : permanente/ponctuelle, humain/non humain, acteur/spectateur, interne/externe à l'établissement.
- **d'une capitalisation d'actions recherchant un équilibre entre les quatre dimensions**, avec la nécessité de borner le volume horaire pour chaque dimension à chaque fin de cycle. Dans l'esprit du PENC, si l'équilibre entre les dimensions est nécessaire, une grande marge de liberté est accordée dans les parcours au sein de chaque dimension et d'éducation.
- **d'une obligation et d'une accessibilité pour toutes et tous (inclusion)**. À partir du moment où l'élève a suivi l'intégralité du parcours civique, il reçoit une **attestation.** Si la certification du parcours est généreuse, elle ne peut être en aucun cas obligatoire. En cas de non validation du parcours, l'élève ne sera donc pas pénalisé.

- **Qui met en œuvre ?**

L'ensemble des membres de la communauté éducative (enseignants, vie scolaire, agents, personnels de direction, familles), associations extérieures, institutions, entreprises.

- **Pour qui ?**

Les élèves.

- **Quand ?**

Préférentiellement durant le temps scolaire (horaires obligatoires et optionnels) **tout en intégrant également les actions hors temps scolaires (communes, associations**, ...).

- **Quelle durée ?**

Sur le temps de la scolarité obligatoire jusqu'à la terminale.

- **Où ?**

Dans la classe (enseignement obligatoire), dans l'école (enseignement facultatif), hors école (au sein d'une action labellisée).

- **Quelle trace ?**

Par l'utilisation d'un outil (cahier, portfolio) qui recense toutes les actions menées.

Texte 2 : L'école Charles-Mermoud expérimente le parcours civique, Article Les Nouvelles Calédoniennes, 2017.

Les enseignants de l'école élémentaire Charles-Mermoud ont suivi durant une semaine une formation afin de mettre en place le parcours civique, préconisé par le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie. L'ensemble des enseignants de l'école Charles-Mermoud a suivi durant la semaine une formation, initiée par la direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie et encadrée par Christophe Delessert, conseiller pédagogique à la Denc. «Il s'agit d'une formation inscrite au plan de formation 2017 des enseignants du premier degré, suite à l'adoption du projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie, instaurant un parcours civique à l'école primaire », souligne Christophe Delessert conseiller pédagogique à la Denc*, chargé des dossiers histoire et géographie, instruction civique et morale. « Elle fait suite à un volontariat de l'école Charles-Mermoud qui s'inscrivait dans cette expérimentation de la mise en place de ce parcours civique. » Pendant une semaine, les enseignants ont planché sur le cadre de ce parcours et les modalités de sa mise en place pour les élèves. « L'objectif étant d'accompagner et d'aider les enseignants pour rendre visibles et audibles des actions concrètes de la part des élèves pour développer chez eux un engagement citoyen et pour - surtout - favoriser le vivre ensemble », insiste le formateur. Les enseignants se sont également penchés sur l'organisation et l'évolution institutionnelle de la Nouvelle-Calédonie. Des actions adaptées à l'âge Jeudi, les secouristes de la Croix-Rouge ont dispensé à leur tour une formation portant sur la prévention et les secours civiques de niveau 1 (PSC1). « Charles-Mermoud est notre école d'expérimentation. Nous y avons une équipe dynamique

qui répond de manière toujours constructive et positive à nos demandes », précise Anne Puisais, inspectrice de l'Éducation nationale de la 5e circonscription (IEN5). « On sait que les enseignants sont pleins d'idées et de ressources. Ils ont recensé les actions qu'ils font déjà dans la construction de ce citoyen. L'idée est de construire ce parcours pour qu'il n'y ait pas de redites, pour que l'enfant traverse des expériences, l'amenant à cette citoyenneté tout au long de son parcours de la petite section de maternelle au CM2 avec des activités cohérentes et adaptées chaque fois à son âge. » L'équipe éducative souhaite que l'enfant acquière à l'école des connaissances et des compétences, mais elle désire aussi valoriser les actes citoyens qu'il peut faire en dehors de l'école. « Tout cet ensemble sera consigné dans un outil, numérique ou papier, qui n'est pas encore décidé. Un outil où l'on inclura tout ce que l'enfant aura envie d'y mettre de lui-même pour qu'il prenne conscience de la construction de son parcours, sachant qu'il n'y a pas que le scolaire », ajoute l'IEN5. Ce qui nécessite l'implication des enseignants, des parents et des institutions qui vont ainsi pouvoir amener leur aide à la réalisation de ce parcours. « On souhaite vraiment que l'enseignement de l'instruction civique puisse se traduire concrètement chez l'enfant par des actions civiques à l'école mais également au-delà de l'école, durant les vacances ou à la maison avec ses parents », plaide Christophe Delessert.

Ce projet de mise en place du parcours civique au sein de l'école élémentaire Charles-Mermoud a été initié en 2016. « Ce stage a permis à l'équipe enseignante d'avoir plus de données concrètes sur la forme que ce parcours allait prendre », précise Hans Goetzinger, le directeur. Pratiquement, dans le cadre de la mise en place de ce parcours, l'équipe enseignante envisage de faire une répartition des projets sur les différents niveaux de classes. « D'où la notion de parcours afin que l'enfant puisse tout au long de sa scolarité participer à plusieurs projets ayant des objectifs différents toujours dans le domaine du civisme, de la citoyenneté et du vivre ensemble », insiste le directeur de Charles-Mermoud. Pour les enseignants, le travail permettant de structurer les attentes du gouvernement se poursuivra les mercredis à l'occasion des animations pédagogiques et des conseils de cycles. [...]

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°4

Le corrigé comporte 1 page.

1. Le dossier : Le parcours civique

- Le cadre institutionnel.
- Les principes et modalités de mise en œuvre.
- Un exemple de mise en œuvre.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes COEFFICIENT : 2

SUJET N°5

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

Références :

Texte 1 : La mixité à l'école : une chance pour tous ?, *Céline Bagault, Sciences Humaines magazine,* 2011

Texte 2 : Les filles à l'école : plus performantes mais moins compétitives, Martine Fournier, Sciences Humaines magazine, 2005

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 : La mixité à l'école : une chance pour tous ?, *Céline Bagault, Sciences Humaines magazine,* 2011

À l'école, nous apprenons à devenir homme ou femme. Comment cette identité influe-t-elle sur les résultats scolaires ?

L'école mixte, acquise depuis 1975, semblait au-dessus de tout soupçon. Puisqu'on y éduque de la même façon les filles et les garçons, pourquoi imaginer que l'école mixte génère des inégalités ?

La sociologue Marie Duru-Bellat s'appuie sur des études anglo-saxonnes qui mettent en valeur les effets néfastes de la mixité sur les résultats scolaires des élèves. C'est à travers le prisme de la psychologie sociale qu'il faut regarder pour comprendre les causes de ces effets délétères. L'école est, dans la vie des individus, le moment de la « sexuation », c'est-à-dire le moment de la différenciation et de la reconnaissance mutuelle des sexes. À l'école mixte, le groupe des filles se structure sous le regard du groupe des garçons, et réciproquement.

On observe alors que les filles obtiennent de moins bon résultats scolaires dans les matières connotées « masculines ». De même, lorsque les résultats sont rendus publics, ils sont inférieurs. La « norme de féminité » les contraint à renoncer à se battre contre les garçons, à les laisser occuper le devant de la scène, bridant ainsi leurs chances de réussite dans les univers « réservés aux hommes ». Les garçons, quant à eux, ont de faibles résultats dans les disciplines littéraires et artistiques, quand ils ne rejettent pas purement et simplement l'école pour affirmer leur virilité.

L'« égalité dans la différence »

Au vu de ces difficultés, faut-il pour autant renoncer à la mixité à l'école ? Les défenseurs d'une égalité dans la différence justifient la séparation entre garçons et filles par le fait qu'ils ont des besoins éducatifs distincts. Selon eux, affirmer l'égalité entre filles et garçons revient donc à répondre séparément à ces besoins éducatifs afin de ne pas favoriser un groupe au détriment d'un autre. Pour Duru-Bellat, en réinstaurant des séparations entre les sexes, les partisans de l'égalité dans la différence prennent le risque de réinstaurer des discriminations. Le retour à la non-mixité au nom d'une égalité entre garçons et filles aurait probablement pour effet de les enfermer dans une identité sexuelle définie et d'exacerber à nouveau les stéréotypes masculins et féminins.

La mixité scolaire constitue donc, pour Duru-Bellat, une donnée fondamentale. Il ne s'agit pas de supprimer l'école mixte mais seulement de l'interroger afin qu'elle garantisse une véritable égalité des chances. Puisqu'il est impossible de gommer la différence entre garçons et filles à l'école, il est judicieux de questionner cette différence sous peine de la voir

réapparaître de manière stéréotypée. Pourquoi ne pas instaurer, suggère Duru-Bellat, quelques heures pédagogiques non mixtes, par exemple pour le sport ou l'éducation sexuelle. Afin de permettre à chacun de conforter (ou de questionner) son identité avant de se confronter aux autres.

Marie Duru-Bellat, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, n° 114, 2010/3

Texte 2 : Les filles à l'école : plus performantes mais moins compétitives, Martine Fournier, Sciences Humaines magazine, 2005

On s'aperçoit aujourd'hui que les filles ont de meilleures performances que les garçons à l'école. Est-ce un phénomène vraiment nouveau ?

Les recherches pionnières comme celles de Christian Baudelot et de Roger Establet et le développement des évaluations depuis les années 1980 ont permis de rompre avec un discours un peu misérabiliste qui a longtemps mis l'accent sur l'infériorité scolaire des filles.

Aujourd'hui, on sait que la réussite des filles est un phénomène ancien que l'on n'avait tout simplement pas regardé. Dès que les écoles primaires leur ont été ouvertes, elles se sont révélées meilleures : au début du XXe siècle, elles sont déjà plus nombreuses que les garçons à obtenir le certificat d'études. Après la Seconde Guerre mondiale, elles rattrapent puis dépassent en nombre les garçons dans l'enseignement secondaire et supérieur. La mixité se généralise progressivement dans les années 1960 et, en 1976, devient obligatoire en France dans tous les degrés de l'enseignement par un décret du ministre René Haby. À chaque fois qu'une nouvelle filière d'études s'ouvre à elles ? le lycée, puis l'université ?, les filles s'y engouffrent et obtiennent de meilleurs résultats. Aujourd'hui, quelles que soient les filières (excepté certaines sections techniques et professionnelles), les filles ont un meilleur taux de réussite au baccalauréat, obtiennent plus souvent des mentions et redoublent moins à tous les niveaux des cursus... Elles arrivent ainsi plus jeunes à l'université et sont plus nombreuses par exemple à réussir leur Deug en deux ans (50 % contre 37 % des garçons en 2000).

Et pourtant, on soutient souvent qu'elles sont moins douées dans les matières scientifiques...

Au XIXe siècle, on estimait que les filles étaient inaptes au grec et au latin ? qui constituaient les disciplines reines des cursus d'excellence. Aujourd'hui, certains soutiennent qu'elles sont inférieures en mathématiques. On touche là à une question souvent idéologique et toujours débattue qui a suscité nombre d'études. Les résultats sont à manier avec précaution tant ils varient selon les protocoles des enquêtes. Il faut noter aussi leur variabilité dans le temps : au fur et à mesure que les filles ont été mieux scolarisées, leurs performances aux tests en mathématiques ont rejoint celles des garçons, les différences significatives ne s'exprimant qu'au moment de l'adolescence.

Au total, les différences de compétences scientifiques entre filles et garçons s'avèrent extrêmement ténues, bien inférieures en tout cas aux différences de réussite en mathématiques selon l'origine sociale.

Il n'empêche qu'on est là dans le domaine de croyances fortes et encore assez répandues dans les familles, mais aussi chez les enseignants. Des observations dans les classes montrent que ceux-ci interprètent la réussite des filles comme le produit d'un travail acharné, et celle des garçons comme le fruit du talent ! Les élèves adhèrent eux-mêmes à ces stéréotypes très prégnants qui font que les filles ne s'identifient pas aux représentations liées aux mathématiques : la virtuosité dans le maniement de l'abstraction, la rationalité sans faille, la créativité...

Les filles sont encore très minoritaires dans les grandes écoles et dans les cursus d'excellence qui mènent aux hautes sphères professionnelles. Comment expliquer ce paradoxe ?

Effectivement, c'est ce que la sociologue Marie Duru-Bellat analyse comme la conséquence d'*« orientations moins rentables »* des filles à toutes les étapes de leur cursus. Dès la classe de seconde indifférenciée, les filles, par exemple, choisissent des options moins rentables (langues vivantes ou arts plastiques plutôt qu'informatique) ; elles optent aussi moins souvent, à résultats scolaires identiques, pour la filière scientifique d'excellence, bien que leur part y progresse constamment : 15 % des élèves de terminale C dans les années 1950, 45 % des élèves de terminale S (maths-physique) aujourd'hui. Mais leur part s'étiole constamment au fil de ce cursus d'excellence : plus nombreuses en seconde générale (55 %), elles ne sont plus que 45 % en première S, 25 % dans les classes préparatoires scientifiques à dominante maths-physique, 15 % à Polytechnique.

Dans les grandes écoles, scientifiques mais aussi littéraires (ENS) ou commerciales (HEC), les filles sont toujours moins nombreuses qu'à l'université. On peut avancer que les grandes écoles, créées aux XVIIIe et XIXe siècles pour la formation des élites, restent le lieu par excellence du pouvoir, donc de la domination masculine. Les filles vivent les classes préparatoires scientifiques comme un monde de compétition agressive et virile, exigeant un investissement exclusif, qu'elles semblent refuser davantage que les garçons. Lorsqu'on les interroge, même si elles aiment beaucoup les mathématiques, elles déclarent ne pas vouloir tout leur sacrifier sous prétexte que cette matière ouvre les portes des carrières les plus brillantes. On note chez les filles un rapport moins instrumental aux études. Et comme la pression sociale et familiale est moins forte sur elles que sur les garçons, elles réussissent davantage à faire prévaloir leurs goûts.

En raison de la socialisation et des attentes différenciées dont font l'objet l'un et l'autre sexe, les filles sont plus attirées par (et dirigées vers) les métiers relationnels, sollicitant l'attention à autrui : institutrice, infirmière, secrétaire, psychologue... Ces métiers sont moins valorisés

sur le plan social et salarial que les métiers masculins exigeant un niveau équivalent d'études (techniciens de l'industrie, ingénieurs...). Les filles cependant ont fait une percée remarquable dans quelques filières très sélectives ouvrant sur des métiers reconnus : l'Agro, l'École nationale de la magistrature, les écoles d'architecture, médecine.

Faut-il remettre en question la mixité scolaire qui, selon un débat récent , nuirait tant aux filles qu'aux garçons ?

Je pense que ce débat est biaisé : ce qui a été discuté, c'est le problème de la violence à l'école et les comportements de garçons vis-à-vis des filles dans certains établissements de quartiers dits « sensibles ». Il existe toujours un accord largement consensuel de tous les progressistes et féministes pour considérer la mixité et l'ouverture égale des scolarités aux deux sexes comme une avancée des sociétés démocratiques. Les historiennes ont d'ailleurs fait un beau travail ces dernières années sur les combats menés pour faire progresser la coéducation tout au long du XXe siècle dans les pays industrialisés

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°5

Le corrigé comporte 1 page.

Le dossier : La mixité à l'école

- L'identité influencerait les résultats scolaires.
- L'égalité dans une différence reconnue.
- Les filles sont plus performantes à l'école.
- Les filles sont moins douées dans les matières scientifiques.
- La mixité scolaire nuirait tant aux filles qu'aux garçons.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°1

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

Thème : Le goût d'apprendre

Références :

TEXTE 1 : Peut-on susciter le désir d'apprendre, Philippe Meirieu, Sciences Humaines, mars 2015

TEXTE 2 : 5 questions clés, Alain Lieury, Sciences Humaines, mars 2015

TEXTE 3 : La motivation scolaire, Marie-Ève Lacroix et Pierre Potvin, Université du Québec à Trois-Rivières, La motivation scolaire — RIRE, 2016

Description de la situation :

Développer le désir d'apprendre chez les élèves à l'école primaire.

Questions posées au candidat :

À partir des documents fournis, comment susciter le désir d'apprendre à l'école primaire ?

Quelle est la place de la motivation dans les apprentissages ?

La seule motivation suffit-elle pour apprendre ?

TEXTE 1 : Peut-on susciter le désir d'apprendre, Philippe Meirieu, Sciences Humaines, mars 2015

[...] La question de la motivation et l'usage même de ce terme dans le discours pédagogique sont relativement récents. Certes, on peut trouver dans l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau des situations qui évoquent cette problématique : ainsi, s'agissant *« d'exercer à la course un enfant indolent et paresseux »*, le précepteur distribue-t-il, sur leur passage, des gâteaux aux enfants qui s'adonnent à cette activité... jusqu'au jour où *« ennuyé de voir toujours manger sous ses yeux des gâteaux qui lui faisaient grande envie,* (l'élève indolent) *s'avisa de soupçonner enfin que bien courir pouvait être bon à quelque chose et voyant qu'il avait aussi deux jambes, il commença de s'essayer en secret »*. Et, un peu plus tard, le même précepteur, échouant à enseigner à Émile l'astronomie, n'hésite pas à le perdre dans la forêt de Montmorency, à l'heure du déjeuner, afin de lui faire découvrir l'usage des points cardinaux : c'est ainsi que l'élève s'exclamera : *« Allons déjeuner, allons dîner, courons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose ! »* [...]. Jusqu'au début du 20e siècle et pour la très grande majorité des « éducateurs », la question de la mobilisation des enfants et des adolescents sur les savoirs ne se pose pas. Soit parce qu'ils considèrent que les enfants sont assujettis à apprendre ce que les adultes leur imposent, soit parce qu'ils imaginent que les enfants désirent naturellement apprendre et que leur curiosité se déploie spontanément. Pour les uns, il s'agit donc de sélectionner les plus dociles, pour les autres, d'attendre que le désir d'apprendre émerge de lui-même... Et c'est parce que ces deux postures vont être déconstruites, l'une et l'autre, que la motivation va apparaître comme une question pédagogique essentielle qui se révélera progressivement déterminante pour fonder une institution scolaire démocratique. [...] L'enfant est [...] un être complet et inachevé : parce qu'il est inachevé, il doit être protégé, mais parce qu'il est déjà un être « complet », il doit être « respecté ». Les désirs de l'enfant ne peuvent être abolis par décret. Il faut, pour le moins, « faire avec »... À la même époque, d'ailleurs, la psychanalyse souligne l'importance des expériences infantiles, des pulsions qui structurent, très tôt, le psychisme et que nul ne peut éradiquer ou tenir pour insignifiantes. Dans ces conditions, quiconque considère l'enfant comme une page vierge sur laquelle s'inscriraient les savoirs qu'on lui dicterait se coupe du sujet désirant qui, seul, peut s'engager dans un apprentissage, métaboliser des savoirs pour en faire des occasions de développement. [...] Les enfants veulent, bien souvent, savoir, mais ils préfèrent – et de loin – savoir sans apprendre, à l'économie, en allant au plus vite et au plus efficace, sans passer par de longs tâtonnements et de difficiles recherches. Tout le progrès technique, d'ailleurs, leur donne raison, puisqu'il consiste précisément à nous permettre de savoir faire sans avoir appris... Il fait ici écho, contre toute attente, aux croyances ésotériques qui nous permettent, elles, de savoir sans comprendre. Ainsi le désir d'apprendre se trouve-t-il congédié par l'alliance de l'archaïsme préscientifique et de la modernité technologique. C'est parce qu'elle a fait ce chemin et récusé, tout à la fois, les conceptions de « l'apprentissage sur commande » et de « l'apprentissage spontané » que la pédagogie a construit la problématique de la motivation. On doit à Célestin Freinet de l'avoir formulée de la manière la plus forte quand il explique qu'au cœur de son travail il y a la question fondatrice : *« Comment faire boire un cheval qui n'a pas soif ? »*. Mais la formule n'en reste pas moins

ambiguë : en effet, quand il s'agit de faire boire un cheval qui n'a pas soif, on peut se contenter d'attendre : le cheval finira toujours par avoir soif. Mais, quand un élève n'a aucune appétence pour les mathématiques, il ne suffit pas de l'en priver pour qu'il réclame le théorème de Pythagore [...]

C'est pourquoi la question de la motivation ne peut se réduire à l'invocation incantatoire de « l'intérêt de l'élève » : en effet, quand on parle d'« intérêt », on ne sait jamais s'il s'agit de ce qui l'intéresse ou de ce qui est dans son intérêt. Et, précisément, c'est parce que ce qui l'intéresse n'est pas toujours dans son intérêt – et vice-versa ! – que la motivation fait question. [...] Faire de la motivation un préalable à une situation d'enseignement-apprentissage, c'est renvoyer la réussite de cette dernière à l'aléatoire des histoires singulières ; c'est aussi imaginer que l'élève peut désirer ce qu'il ignore ; c'est donc, tout à la fois, renoncer à s'appuyer sur la force mobilisatrice des savoirs et se résigner à ce que seuls celles et ceux qui ont déjà découvert – ou pressenti – les satisfactions qu'ils pourront retirer d'un apprentissage soient « motivés » pour s'y engager. C'est pourquoi, afin d'écarter définitivement cette tentation fataliste, il faudrait remplacer, en matière pédagogique, le terme « motivation » par « mobilisation » : pour signifier clairement que le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge – ou, même de chercher désespérément à greffer des savoirs nouveaux sur des motivations existantes –, mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs que l'on juge nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne [...].

TEXTE 2 : 5 questions clés, Alain Lieury, Sciences Humaines, mars 2015

1. Bâton ou carotte : qu'est-ce qui marche le mieux ? : Récompenser (la carotte) ou punir (le bâton) sont de très vieux principes pédagogiques, sans doute inspirés des méthodes de dressage des animaux. [...] Le théoricien Clark Hull a formulé ce principe général sous le nom de « loi du renforcement ». Ce principe fonctionne aussi chez les humains. En 1925, la psychologue Elizabeth Hurlock a cherché à savoir ce qui marchait le mieux, du bâton ou de la carotte. Elle a soumis trente problèmes de maths à des filles du CM1 à la sixième. Les élèves devaient en résoudre le plus possible en quinze minutes, lors d'une séance journalière, cinq fois dans la semaine. Dans le groupe « réprimande », chaque élève était réprimandée sans tenir compte des vrais résultats en la faisant lever face à la classe. Dans le groupe « compliment », chaque élève recevait cette fois des compliments [...]. Dans la même classe, les autres élèves constituaient le groupe « ignoré ». Enfin, le groupe « contrôle » travaillait dans une autre classe sans indication. Le groupe complimenté se perfectionne avec rapidité atteignant une vingtaine de problèmes résolus au bout des cinq jours, à l'inverse de tous les autres groupes qui plafonnent aux environs de douze problèmes. [...] Les renforcements négatifs sont la cause de stress : la performance augmente temporairement, mais elle peut chuter ensuite... La carotte est bien préférable au bâton ! [...]

***2.* Comment motiver un petit enfant ? :** La loi du renforcement n'est pas le seul mécanisme de motivation. [...] Edward Deci [...] a découvert que des étudiants qui jouent à des puzzles en 3 D très attractifs continuent à le faire pour le plaisir, au contraire d'étudiants qui ont été rémunérés (loi du renforcement) pour chaque puzzle réalisé. [...] Des enfants de 4 à 5 ans d'une crèche participent à

une activité de puzzles (Mark Lepper et David Green, 1975). Dans un groupe, on promet comme récompense du « bon travail » sur les puzzles de pouvoir jouer à des jeux très attractifs (robot, station lunaire...) que l'on montre aux enfants [...]. Dans l'autre groupe, l'activité des puzzles est réalisée pour elle-même (motivation intrinsèque). De plus, chaque groupe est séparé en deux selon les conditions de surveillance. Dans chacun des sous-groupes surveillés, une caméra TV est placée à côté de l'enfant et l'expérimentateur dit à l'enfant que la caméra l'enregistre pendant son absence pour voir s'il a bien travaillé. Une à trois semaines plus tard, deux observateurs cachés comptent les enfants qui jouent spontanément aux puzzles. On constate que l'attribution d'une récompense diminue la motivation intrinsèque mesurée par le libre choix de l'activité. De plus, l'effet de la surveillance diminue également l'attrait pour l'activité libre, donc la motivation intrinsèque. D'autres expériences l'ont confirmé : l'addition de contrôles ou de contraintes fait passer d'une motivation intrinsèque (pour le plaisir) à une motivation extrinsèque... L'enfant [...] ne travaille plus pour le plaisir mais pour la récompense ou pour éviter la contrainte (surveillance, blâme...) [...]

***3.* Comment se mettre à un travail fastidieux ? :** Si la motivation intrinsèque est pédagogiquement préférable car elle assure une persévérance, la motivation extrinsèque n'est pas pour autant une motivation « négative ». [...] Dans le cas d'un travail fastidieux, il est possible d'améliorer la performance en fractionnant l'activité pour se donner des buts plus « proches » donc plus accessibles. Ainsi, Albert Bandura et Dale Shunck (1981) ont proposé à des enfants de 8 ans, très faibles en maths, des cahiers d'autoformation sur des soustractions, à réaliser à leur vitesse pendant sept sessions, soit au total 258 problèmes. Les élèves ayant un but proche (faire six pages du cahier dans chaque session) avaient un plus grand sentiment d'efficacité en fin de test que ceux qui avaient un but lointain (faire les 42 pages dans la totalité des sessions). Ils ont aussi résolu, au final, davantage de problèmes. [...]

***4.* Peut-on réussir sans motivation ?** [...] Les recherches montrent que le manque de motivation, appelé « amotivation », est associé à de moins bonnes notes. [...] Carole Dweck, puis Stéphane Ehrlich et Agnès Florin ont démontré l'importance de ce phénomène dans l'échec scolaire chez des élèves de 8-9 ans ; dans des exercices de français et de maths, si l'on augmente trop vite la difficulté, beaucoup d'élèves baissent les bras, si bien que leurs performances chutent. Le même phénomène s'observe avec des cartes de géographie trop complexes. Les raisons de cette amotivation ou résignation sont souvent liées à l'augmentation de la difficulté mais, d'une façon générale, l'amotivation survient quand l'individu ou l'élève ne perçoit plus de relations entre ce qu'il fait et les résultats ; de ce fait, il « apprend » à ne rien faire.

TEXTE 3 : La motivation scolaire, Marie-Ève Lacroix et Pierre Potvin, Université du Québec à Trois-Rivières, La motivation scolaire — RIRE, 2016

Qu'est-ce que la motivation scolaire? : Selon Rolland Viau (1994) La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. [...] **La motivation des élèves** est variable. Elle est

susceptible d'être influencée par différents facteurs comme la nature des tâches ou les intérêts personnels. [...] Les élèves ne peuvent avoir le même niveau de motivation en tout temps, quelles que soient les circonstances et la tâche à accomplir. [...] **Les quatre principaux indicateurs de la motivation scolaire** sont : le choix, la persévérance, l'engagement et la performance. Ces indicateurs, contrairement aux sources de la motivation qui déterminent le niveau de motivation de l'élève, sont des conséquences de la motivation. Il est possible d'observer ou d'évaluer ces indicateurs afin de porter un jugement sur le niveau de motivation d'un élève. [...] **La persévérance** s'observe par le temps suffisamment important que l'élève consacre à ses activités scolaires pour lui permettre de bien les accomplir. Certains élèves n'hésiteront pas, après avoir passé une journée à l'école, à s'affairer à leurs devoirs et leçons, et même à y consacrer plus de temps qu'à l'habitude afin de mieux comprendre un point de matière nébuleux ou plus ardu. Malheureusement, pour d'autres élèves, la réussite n'est pas synonyme de temps investi et ils ont tendance à compléter leurs travaux en y consacrant le moins de temps possible. Ils pourront par exemple faire un seul des quatre exercices d'algèbre proposés et cela leur suffira. [...] Au quotidien, les termes « attentif » et « concentré » sont souvent utilisés pour traduire **l'engagement de l'élève** face aux tâches qui lui sont proposées. L'engagement chez les élèves motivés se manifeste par l'utilisation de deux types de stratégies : les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation. Les stratégies d'apprentissage sont les moyens utilisés par un élève pour « acquérir, intégrer et se rappeler » des points de matière présentés en classe. Les stratégies de mémorisation (répétition des contenus, organisation et aménagement de la matière afin de mieux la comprendre en créant des tableaux ou des schémas, etc.) et d'élaboration (faire des liens entre les concepts étudiés, expliquer en ses propres mots un concept, faire des comparaisons, etc.) sont de bons exemples de stratégies d'apprentissage qui peuvent être déployées par un élève. Les stratégies d'autorégulation « sont des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage ». Elles comprennent les stratégies métacognitives (planifier une activité, s'auto-évaluer, etc.), les stratégies de gestion (organiser son travail, choisir un lieu pour étudier, etc.) et les stratégies motivationnelles (se fixer des objectifs à court terme, se récompenser à la fin du travail, etc.). Un élève peu motivé risque peu de déployer autant d'efforts pour réussir ! Par contre, un élève qui utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation est certainement motivé à réussir et sa performance sera très probablement à la mesure de son investissement. **La performance** est un indicateur [...] dans la mesure où, habituellement, un élève motivé risque davantage de faire le choix de s'engager dans une activité, de persévérer et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influenceront positivement sa réussite. Bien entendu, certains élèves ne sont pas motivés, fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même. [...] Par ailleurs, celle-ci peut être influencée négativement par des échecs répétés qui portent atteinte à l'une des principales sources de la motivation : le sentiment d'efficacité interpersonnelle de l'élève. Les parents et les intervenants des milieux scolaires doivent demeurer prudents et ne pas limiter leur attention à la performance de l'élève.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF

EXPOSÉ : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE N°1

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

Thème : Le goût d'apprendre

DESCRIPTIF SYNTHETIQUE DES TEXTES

Tous les enfants ne sont pas « spontanément curieux » : certains montrent peu d'appétence pour apprendre. Il existe cependant des voies pour mobiliser l'ensemble des élèves.

ÉLEMENTS DE REPONSE AUX QUESTIONS POSEES

À partir des documents fournis, comment susciter le désir d'apprendre à l'école primaire ?

Quelle est la place de la motivation dans les apprentissages ?

La seule motivation suffit-elle pour apprendre ?

- Qu'il évoque des voies pédagogiques pour développer le désir d'apprendre :
  - l'utilisation sociale des connaissances scolaires,
  - la démarche de projet,
  - les situations-problèmes,
  - la rencontre avec une œuvre de culture.
- Qu'il évoque la problématique de l'élève qui se met « hors jeu », autrement dit évoquer le fait que malgré des situations de motivation pour l'élève en échec scolaire le défi à relever reste de taille,
- Qu'il évoque la recherche et en particulier les neurosciences pour reconnecter les élèves avec à certaines disciplines (mathématiques, français…)
- Qu'il indique des démarches et méthodes (neurosciences) pour susciter le désir d'apprendre,
- Qu'il indique les troubles de la motivation (l'apathie, la fatigue, l'hyperactivité, la dopamine…)

QUESTIONS COMPLEMENTAIRES

- Quelles sont les démarches et méthodes pour éveiller la curiosité des élèves, de les motiver ?
- Quelle place doit-on faire à la motivation dans les apprentissages ?

- La motivation est-elle le seul domaine à solliciter chez l'élève pour qu'il apprenne ?
- Peut-on réussir sans motivation ?
- Faut-il toujours évaluer ?
- Comment motiver un jeune élève ?
- Comment amener un élève à réaliser une tâche fastidieuse ?
- L'élève est-il toujours curieux ?
- Faut-il mobiliser plutôt que motiver ?

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°2

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

Thème : L'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak

Références :

TEXTE 1 : Délibération n°106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'école calédonienne (extraits)

TEXTE 2 : Objectifs de l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak (DENC-

TEXTE 3 : Guide pédagogique pour l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak - Orientations et instructions pédagogiques (2018)

Description de la situation :

L'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak à l'école

Questions posées au candidat :

Vous organisez en début d'année, une réunion de rentrée à l'intention des parents d'élèves de votre classe. Quelques familles vous interrogent sur l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak. Quels enseignements ? Quels enjeux ? Quelle mise en œuvre ?

Quelles réponses pensez-vous leur apporter ?

TEXTE 1 : Délibération n°106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'école calédonienne

Préambule

Pour parvenir à la refondation d'un lien social durable entre les communautés qui vivent aujourd'hui en Nouvelle-Calédonie, la Nouvelle-Calédonie met en œuvre le droit à l'éducation pour tous, sur le fondement de la Constitution de la République française, des conventions internationales, des normes et des dispositions qu'elle adopte dans le cadre de ses compétences.

Les accords de Matignon et d'Oudinot en 1988 et l'accord de Nouméa en 1998 sont à l'origine du processus politique qui permet aux calédoniens de vivre dans la paix et de bâtir leurs institutions. Dans ce cadre, une Ecole adaptée aux réalités du pays doit être construite. Afin de contribuer à la promotion et à la réalisation des individus et des communautés, et notamment du peuple kanak, elle doit prendre en compte l'héritage historique et le contexte de la décolonisation qui est le sien, en y intégrant le rôle essentiel des écoles de mission et de l'enseignement professionnel.

Ainsi, la dimension plurielle d'une école conjuguant les apports et les valeurs de la tradition républicaine, de l'éducation traditionnelle kanak et de l'enseignement privé confessionnel doit être valorisée dans le processus de construction de l'Ecole de la Nouvelle-Calédonie rendu possible par les transferts de compétences opérés en 2000 et 2012, qui confèrent à la Nouvelle-Calédonie une grande partie des responsabilités en matière d'enseignement. [...]

La Nouvelle-Calédonie doit améliorer les prestations de service public qu'elle offre en matière d'enseignement, en veillant, à travers un projet éducatif ambitieux et innovant, à une meilleure adéquation de ses pratiques aux enjeux et réalités du pays. Lieu d'accueil et de formation de tous les enfants, l'Ecole calédonienne contribue aux défis du rééquilibrage. En tant qu'instrument d'émancipation individuelle et collective, elle joue un rôle fondamental dans le développement du «vivre ensemble», en devenant le creuset du destin commun. Pour ce faire, l'identité et les caractéristiques de l'Ecole calédonienne doivent être orientées vers la réussite de tous les élèves sans aucune discrimination. Inscrite et insérée dans son environnement, l'Ecole de la Nouvelle-Calédonie doit contribuer à former des citoyens engagés pour la construction de leur pays, mais aussi aptes à s'insérer dans un contexte d'ouverture régionale et internationale.

Pour cela, la Nouvelle-Calédonie se fait un devoir d'offrir un service public d'enseignement, laïc et gratuit à tous les enfants afin de mettre en œuvre la cohésion scolaire. L'Ecole calédonienne porte les valeurs de la République, « Liberté, Egalité, Fraternité », 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'Ecole calédonienne contribue de la sorte à forger une citoyenneté qui s'appuie sur la solidarité, la tolérance, l'équité et le respect.

[...] L'Ecole calédonienne doit donc instruire, former, éduquer et transmettre en s'assignant comme but premier de s'ancrer pleinement dans les réalités sociales, économiques et culturelles de la Nouvelle-Calédonie. Elle prépare également à l'insertion professionnelle et sociale de chaque enfant de la Nouvelle-Calédonie dans le contexte d'une société en évolution permanente.

TITRE II

Les objectifs et ambitions du service public de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie

Article 9 : La Nouvelle-Calédonie fixe les orientations principales assignées à son Ecole dans le cadre d'un processus de co-élaboration, qui associe l'ensemble des acteurs concernés. Ces objectifs sont déclinés de manière transversale, par niveaux d'enseignement et par structures La mise en œuvre des objectifs ne saurait faire obstacle à la construction d'un parcours scolaire de l'élève basé sur une continuité des apprentissages et par la mise en place de transitions adaptées.

Chapitre 1 : Les objectifs transversaux

Section 1 : Développer l'identité de l'école calédonienne

Article 10 : L'identité de l'école calédonienne se construit autour de sa vocation à être le creuset du destin commun. Il s'agit de 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.

Article 10-1: La tolérance et l'ouverture à autrui sont promues par le développement d'une culture humaniste et la connaissance de l'histoire, de la culture et des langues des communautés de la Nouvelle-Calédonie, éléments de la réussite pour tous. A ce titre, un enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak est obligatoirement donné à chaque élève et, conformément à la délibération n° 77 du 28 septembre 2015 portant statut des établissements publics d'enseignement de la Nouvelle-Calédonie, une offre d'enseignement en langues kanak est proposée dans chaque établissement. Les avis rendus par le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie sur l'adaptation et la contextualisation des programmes du second degré proposée par l'Etat, conformément aux dispositions des articles 38 IV et 133 de la loi organique n° 99-209 du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie, prennent en compte les éléments apportés par les langues et la culture kanak.

TEXTE 2 : Site de la DENC – Objectifs de l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak

L'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak vise plusieurs objectifs :

- **Affirmer l'identité de l'école calédonienne** en s'imprégnant de la découverte des valeurs dominantes de la culture kanak qui ont une portée universelle et renvoient aux notions d'humanité et de vivre ensemble : valeur de respect (écoute et bienveillance), valeur de solidarité (partage, accueil, hospitalité), valeur d'harmonie (cohésion, consensus), valeur d'appartenance, valeur de réciprocité (échanges). Dans ce contexte, l'acquisition des compétences culturelles ne doit pas être conçue comme une accumulation de connaissances indépendantes, mais comme une construction progressive de valeurs communes qui prend tout son sens aux yeux de l'élève parce qu'elle est intégrée à la vie de la classe (réf. **Parcours civique / Parcours d'éducation artistique et culturelle**).
- **Partager un patrimoine commun** que l'École contribue à faire connaître, comprendre et transmettre. L'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak permet d'établir un parallèle avec les autres cultures dont sont porteurs les élèves, notamment les cultures océaniennes et contribue à la formation civique en s'interrogeant sur d'autres modes de vie et patrimoines culturels

et en appréhendant les différences avec curiosité et respect. Cet enseignement revêt naturellement une dimension interculturelle. Il incombe donc à l'enseignant de développer chez l'élève une démarche de réflexion afin de l'éduquer à l'ouverture, à la tolérance et au respect de l'autre, ce qui contribue ainsi à la formation générale de l'individu.

- Apprendre à mieux se connaître, à mieux se comprendre pour vivre ensemble. Il ne s'agit pas de faire découvrir aux élèves les réalités d'une culture plus ou moins connue, mais de leur permettre de retrouver et d'organiser en système cohérent des situations, des comportements, des façons d'être ou de faire qui font partie de leur environnement, en veillant à approfondir et à élargir leurs connaissances dans ce domaine.

L'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak offre donc assurément les passerelles d'un **dialogue interculturel** et fait de l'École un des vecteurs essentiels du vivre ensemble. Il doit constituer la clef de voûte d'un apprentissage de l'altérité, celui qui consiste à s'appuyer sur la culture de l'Autre pour mieux interroger et revisiter la sienne. C'est dire les enjeux d'un enseignement qui, loin de singulariser ou d'isoler, contribue à rapprocher les élèves en mettant en relief les élaborations originales et le dynamisme des approches culturelles partagées.

Les **réalités culturelles**, **l'éducation artistique** et la **littérature** restent l'entrée privilégiée des apprentissages pour aborder les éléments fondamentaux de la culture kanak. Si la vie courante peut servir à l'apprentissage dans une réalité quotidienne, elle ne saurait constituer l'unique point de référence. La réalité de l'aire culturelle concernée, tout autant que sa dimension imaginaire à travers littérature, arts, traditions et légendes, sont des domaines permettant d'ouvrir l'enfant et l'adolescent à des différences fécondes indispensables à la formation de citoyens responsables. Il est recommandé d'articuler l'approche des éléments fondamentaux de la culture kanak avec les connaissances et les compétences des autres disciplines enseignées à l'école.

Ainsi les contenus disciplinaires des enseignements dispensés, peuvent être enrichis et éclairés par des références, des exemples liés aux cultures océaniennes. La construction des connaissances et des compétences transversales peuvent aussi permettre d'aborder dans le cadre d'une séquence d'enseignement de n'importe quelle discipline, les concepts inscrits dans le référentiel pour l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak.

Un enseignement croisé entre des contenus disciplinaires et une approche des éléments fondamentaux de la culture kanak sera le garant d'une contextualisation des connaissances, un dialogue entre les cultures et un partage des valeurs communes pour construire le "*vivre ensemble*" inscrit dans le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie.

TEXTE 3 : Guide pédagogique pour l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak - Orientations et instructions pédagogiques

Le conseil partenarial des langues et de la culture kanak a validé les constituants des programmes relatifs aux éléments fondamentaux de la culture kanak, sur la base de 6 points d'ancrage qui sont les suivants : **CASE, CLAN, IGNAME, LANGUE ET PAROLE, PERSONNE, TERRE ET ESPACE.** Ces 6 points d'ancrage constituent désormais le fondement des

contenus relevant de l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak, de la maternelle à la classe de terminale. C'est désormais le cadre de référence de tout enseignant dont la responsabilité est de transmettre ces éléments de culture et de faire acquérir les compétences associées. [...] Afin d'aider chaque enseignant à bâtir efficacement les situations d'enseignement et d'apprentissage, il a été élaboré autant de fiches pédagogiques que d'éléments fondamentaux de la culture kanak. Chaque fiche ainsi constituée, s'appuie sur un triptyque qui doit permettre aux enseignants d'anticiper, d'organiser et d'évaluer les séquences proposées :

1. **Connaissances, notions pour l'enseignant** : Il s'agit de présenter de manière succincte mais précise, ce que recouvre sur les plans culturels, anthropologiques et didactiques, le concept lié à l'élément de la culture kanak ciblé. [...]
2. **Progressions pédagogiques de la maternelle au lycée** : Partant d'un cadre de référence commun composé des 6 éléments fondamentaux de la culture kanak, il est proposé des repères de progressivité par cycle, c'est-à-dire curriculaires et dont les objectifs sont à atteindre et à évaluer au terme d'une durée moyenne de 3 ans. Ces progressions, qui doivent s'appuyer sur les compétences du socle commun de compétences de connaissances et de culture, donnent plus de latitude aux enseignants et aux équipes pour s'organiser relativement à l'autonomie conférée aux établissements. [...]
3. **Sources et repères bibliographiques** : Cette dernière partie est consacrée à la présentation des supports, sources et autres éléments d'informations qui aideront les enseignants à organiser et à adapter concrètement les séquences ainsi que leur évaluation. [...]

Le volume horaire spécifique à chaque degré d'enseignement, est réparti comme suit :

- Ecole maternelle et élémentaire : 1 heure par quinzaine.
- Collège : 1 heure quinzaine en 6ème à partir de 2017 qui sera progressivement étendue aux autres niveaux en 2018.
- Lycées d'enseignement général et professionnel : 1 heure quinzaine en 2nde à partir de 2017 qui sera progressivement étendue aux autres niveaux en 2018 et 2019.
- Lycée professionnel (CAP) : 1 heure quinzaine en 1ère année qui sera étendue en 2ème année en 2018.

A l'instar des progressions pédagogiques, il revient à chaque enseignant, à chaque équipe, à chaque école ou établissement dans le cadre de son projet, d'organiser la répartition de ces heures dédiées. L'essentiel est de stabiliser un enseignement par de la régularité et la prise en compte effective des heures imparties auxquelles sont étroitement corrélés les programmes. Il revient en outre à chaque enseignant de proposer des situations ad hoc qui permettront de mesurer les compétences construites par les apprenants. Loin d'en faire un classement par une simple moyenne car ce n'est pas le but recherché, ces évaluations doivent être l'occasion de mieux adapter son enseignement afin de mieux l'adapter aux besoins de chaque élève

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE N°2

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

Thème : L'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak.

DESCRIPTIF SYNTHETIQUE DES TEXTES PROPOSES

Texte 1 : Le Projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie voté en 2016 par le Congrès de NC met en avant quatre ambitions dont celle de « Développer l'identité de l'école calédonienne ». L'extrait de la délibération n°106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'école calédonienne confère ici l'objectif de donner à chaque élève un enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak.

Texte 2 : Les objectifs ciblés par l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak (Affirmer l'identité de l'école calédonienne, Partager un patrimoine commun, Apprendre à mieux se connaître) tendent à ouvrir le dialogue interculturel et faire de l'École un des vecteurs essentiels du vivre ensemble.

Texte 3 : Le guide pédagogique pour l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak définit les 6 points d'ancrage qui constituent le fondement des contenus relevant de l'EFCK et permet aux enseignants de bâtir efficacement les situations d'enseignement et d'apprentissage.

ELEMENTS DE REPONSE AUX QUESTIONS POSEES

Quels enseignements ? Quelle mise en œuvre ?

- L'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak repose sur 6 points d'ancrage déclinés de manière spiralaire de la maternelle au lycée (CASE, CLAN, IGNAME, LANGUE ET PAROLE, PERSONNE, TERRE ET ESPACE).
- Il s'agit de s'appuyer sur la culture de l'Autre pour mieux interroger et revisiter la sienne (dynamique des approches culturelles partagées)
- Les réalités culturelles, l'éducation artistique et la littérature restent les entrées privilégiées.
- Il est aussi recommandé d'articuler l'approche des EFCK avec les connaissances et les compétences des autres disciplines enseignées.

- Un enseignement croisé entre des contenus disciplinaires et l'enseignement des EFCK sera le garant d'une contextualisation des connaissances, d'un dialogue culturel et d'un partage des valeurs communes pour construire le vivre ensemble.
- Ecole maternelle et élémentaire : 1 heure par quinzaine / 30 minutes par semaine

Quels enjeux ?

- 1998 : l'accord de Nouméa affirme la nécessité de construire un destin commun. Dans ce cadre, une Ecole adaptée aux réalités du pays doit être construite (conjuguer les apports et les valeurs de la tradition républicaine, de l'éducation traditionnelle kanak et de l'enseignement privé confessionnel)
- Les devises : « Liberté, Egalité, Fraternité » et « terre de parole, terre de partage »
- Les valeurs : L'Ecole calédonienne contribue de la sorte à forger une citoyenneté qui s'appuie sur la solidarité, la tolérance, l'équité et le respect.
- Article 10-1 du PENC, 2016 : « un enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak est obligatoirement donné à chaque élève »
- Les objectifs :

    Affirmer l'identité de l'école calédonienne
    Partager un patrimoine commun
    Apprendre à mieux se connaître

QUESTIONS COMPLEMENTAIRES

Comment l'enseignement de la culture kanak peut-elle contribuer à la formation d'une culture commune et à la construction de la citoyenneté calédonienne ?

- « L'enseignement des éléments fondamentaux est constitué de notions à dimension socioculturelle, celles à faire comprendre et à acquérir au même titre que l'éducation morale et civique.
- Cet enseignement doit également constituer la clef de voûte d'un apprentissage de l'altérité, celui qui consiste à s'appuyer sur la culture de l'Autre pour mieux interroger et revisiter la sienne.
- Les enjeux d'un enseignement qui, loin de singulariser ou d'isoler la culture kanak, contribue à rapprocher les communautés.
- Il offre les passerelles d'une compréhension interculturelle et fait de l'Ecole un des vecteurs essentiels du vivre ensemble et du destin commun. »
- Les effets attendus en faveur du destin commun (pour les citoyens calédoniens) :

Favoriser la connaissance et la reconnaissance mutuelles
Reconnaître, accepter et valoriser la diversité culturelle
Reconnaître l'identité du peuple kanak
Comprendre le positionnement complexe des Kanak dans la société : citoyen calédonien et « citoyen coutumier »

Quels projets ?

- Etre capable de proposer des projets d'actions concrets et réalisables dans le cycle et/ou la classe de son choix (ex : Réaliser la maquette de la tribu, Réaliser un champ d'ignames à l'école, Construire une case de parole dans la cours de l'école...)

Quelles connaissances sur la culture kanak ?

La case :

- Une construction particulière et des éléments symboliques (la flèche faitière, les chambranles, le poteau central, les poteaux périphériques, la porte principale, le foyer, la paille, les nattes)
- Un lieu de cérémonies et de palabres (parole coutumière)
- La représentation d'une communauté (les kanak dans leur rapport au monde)

Le clan / La personne :

- Le mythe clanique (l'ancêtre-esprit commun)
- Le totem, l'origine du clan (animal, végétal ou élément naturel)
- Le grand chef et les chefs de clans (les hiérarchies généalogiques et territoriales)
- La fonction des clans (porte-parole, clan de la mer, clan de la terre, etc...)
- Le nom donné en langue kanak lie la personne à son clan et à la terre
- Le clan paternel (le nom) et le clan maternel (le souffle de la vie)

L'igname :

- L'organisation temporelle kanak (le calendrier de l'igname)
- L'origine de l'igname (son rapport avec les ancêtres)
- Le symbole de l'homme dans la culture kanak (forme phallique et ensemencement)
- Les événements coutumiers (échanges)

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°3

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

Thème : Pédagogie et numérique

Références :

TEXTE 1 : Comment les enseignants stagiaires apprennent-ils à apprendre ? David Lehéricey, Les cahiers pédagogiques, Hors-série n° 38, février 2015.

TEXTE 2 : Pour une culture de l'horizontalité, Philippe Roederer, Les cahiers pédagogiques, Hors-série n° 38, février 2015.

TEXTE 3 : Pédagogie et numérique, Rémi Thibert, L'actualité de la recherche – N°514.

Description de la situation :

Le numérique dans l'enseignement primaire

Questions posées au candidat :

Quels sont les « pièges » à éviter, pour un enseignant, face aux nombreuses ressources numériques disponibles ?

En quoi le numérique peut-il développer le travail collaboratif chez les enseignants ? (donnez quelques exemples)

Quelles sont les limites du numérique à l'école ?

Quelles ont été les difficultés en lien avec le numérique rencontrées lors de la continuité pédagogique ?

TEXTE 1 : Comment les enseignants stagiaires apprennent-ils à apprendre ? David Lehéricey, Les cahiers pédagogiques, Hors-série n° 38, février 2015.

Les jeunes enseignants utilisent massivement internet pour préparer leurs cours. Parallèlement, leurs pratiques d'autoformation aux et avec les TICE se développent. Où trouvent-elles leur origine, ont-elles un impact sur les compétences informationnelles des enseignants et, par extension, sur leur travail de préparation de la classe ?

ORIGINE DES PRATIQUES D'AUTOFORMATION

Curiosité personnelle

C'est dans le cadre de la famille que les premières pratiques numériques des enseignants débutants ont vu le jour, par le biais de l'ordinateur familial. Très tôt, ces pratiques ont été connectées à internet, dont l'usage auprès du grand public s'est vraiment développé au milieu des années 90. Pour ceux qui n'étaient pas forcément des passionnés d'informatique, internet a agi comme un déclencheur de pratiques. Pour y accéder, il fallait au minimum savoir se servir des fonctions de base d'un ordinateur.

Nécessité professionnelle

Les enseignants débutants ont, juste après le concours, la responsabilité d'une classe. Afin d'élaborer des supports pédagogiques, ils effectuent de nombreuses recherches sur internet, souvent via des blogs, pour y trouver des banques d'exercices, des séquences, des fiches de préparation. Les blogs les plus cités sont Charivari, Lutin Bazar, Enseignants du Primaire. Manquant cruellement de temps, ils recherchent une forme d'« *efficacité* » dans la préparation de leurs enseignements. Internet représente alors un moyen privilégié, puisque l'accès à de multiples ressources y est, ainsi qu'ils le précisent, « *facile* » et « *rapide* ».

Parallèlement, ils nous apprennent avoir été confrontés, pendant leur formation initiale, à un double discours institutionnel. D'un côté, une incitation à utiliser les ressources d'internet pour construire leurs propres outils pédagogiques. De l'autre, une invitation à la prudence, quant à l'utilisation des contenus disponibles en ligne.

IMPACT SUR LES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES

D'un côté : subjectivité consommatrice

Les propos des enseignants interrogés montrent une grande subjectivité de l'évaluation des informations recueillies sur internet. La question semble d'ailleurs « *gênante* » pour eux. Ils avouent utiliser très peu (et parfois pas du tout) de critères pour évaluer la qualité des contenus et s'en remettent, le plus souvent, à leur jugement personnel. Par ailleurs, ils constituent d'énormes corpus d'informations à partir de leurs recherches en ligne ; ils y passent donc beaucoup de temps, mais, finalement, n'utilisent qu'une infime partie des contenus stockés. Enfin, tous les enseignants rencontrés se qualifient d'internautes « consultatifs », de « *consommateurs d'informations* ». Ils « *prennent* » l'information, mais ne contribuent pas à son amélioration et en sont encore moins producteurs.

De l'autre : exigence et évolution des pratiques

Pourtant, les enseignants nous indiquent que leurs modes de recherche en ligne évoluent au cours du temps. Ils disent moins « *s'éparpiller* » et « *mieux cibler* » ce qui « fonctionne » en classe. Ainsi parviennent-ils à une meilleure définition de leur besoin d'information, qui s'affine, au fil de leur

expérience du terrain. Leur discours témoigne également de l'importance qu'ils accordent à la qualité des supports qu'ils présentent à leurs élèves. « *Remanier, transformer, modifier, retravailler* » sont des termes qu'ils emploient, montrant une forme de rigueur dans la transformation des informations recueillies en contenus pédagogiques.

Il semble nécessaire que les enseignants débutants puissent développer des compétences informationnelles solides, afin d'être plus efficaces, en amont, dans l'utilisation des contenus qu'ils recueillent en ligne. Ils pourraient ainsi gagner de ce précieux temps dont ils disent manquer et servir d'autant plus l'exigence de rigueur dont ils témoignent. La formation initiale devrait pouvoir contribuer à cela, en les accompagnant dans la construction d'une forme d'autonomie, leur permettant, ainsi, de faire de l'autoformation une composante essentielle de leur développement professionnel.

TEXTE 2 : Pour une culture de l'horizontalité, Philippe Roederer, Les cahiers pédagogiques, Hors-série n° 38, février 2015.

Le numérique induit de nouvelles donnes relationnelles et hiérarchiques. L'auteur revient sur ces changements d'ordre humain.

La société qui vient sera le produit d'une mutation pour le moins tout aussi profonde que celle provoquée par la diffusion de l'imprimerie. La culture numérique, en même temps qu'elle modifie en profondeur notre quotidien, fait incontestablement entrer l'école dans une nouvelle ère : elle crée les conditions d'une démocratisation de l'accès aux savoirs et bouleverse de fait les équilibres scolaires traditionnels. Dès lors, l'ambition de refonder l'école passe par le changement de posture qu'induit l'intégration réussie du numérique dans les pratiques des professeurs. Ces pratiques doivent désormais permettre aux élèves d'apprendre de manière plus active, productive et citoyenne, en intégrant ces dimensions essentielles qui sont celles du plaisir d'apprendre et de la socialisation des réseaux d'apprenants.

EN COLLABORATION

Il nous faut interroger le cadre de la classe. Il doit évoluer tant dans son organisation matérielle que dans celle des apprentissages, en favorisant les projets transdisciplinaires et collaboratifs qui imposent à chacun de rompre avec l'isolement professionnel. L'enjeu est bien de réussir ensemble la transition d'un monde sur papier à un monde sur écran. Si le premier est caractérisé par le livre, le cahier et le stylo, outils individuels de l'élève comme du maitre, celui vers lequel nous allons se caractérise par le travail en réseau, la créativité, l'intelligence et la compétence collective.

Bien entendu, le numérique ne réinvente pas le travail d'équipe. Depuis longtemps, dans les établissements, dans les circonscriptions, inspecteurs, directeurs, chefs d'établissement organisent la réflexion collective. Mais la simplicité et l'instantanéité des outils et services qu'offre aujourd'hui le web 2.0 bousculent nos modes de fonctionnement encore centralisés et structurés autour de hiérarchies très verticales. Et le changement d'échelle, la taille du groupe et l'horizontalité des échanges facilitent la collaboration. Élèves, parents, enseignants, cadres peuvent, de manière permanente, se connecter, partager des contenus, débattre. Dans ce contexte, l'organisation de la mutualisation des ressources et des compétences est une question d'une importance fondamentale.

EN SOUTIEN DE L'INNOVATION

On perçoit à travers ces phénomènes une nouvelle logique qui redessine les contours d'une communication participative, par laquelle chacun est amené à publier de manière ouverte ses travaux en contribuant à la construction de cette société de la connaissance. Le système qui voit le jour élargit considérablement le cercle des influenceurs, des prescripteurs. Les propositions n'ont plus comme seule origine les canaux institutionnels descendants. Chacun des acteurs a la possibilité d'être l'animateur d'une zone d'influence et de production pédagogique, en provoquant de plus en plus de rencontres créatives et en ouvrant des perspectives originales.

Dans cette nouvelle configuration, le rôle de l'inspecteur de l'Éducation nationale se recompose dans le respect des objectifs et des programmes nationaux. Face, ou plutôt en accompagnement de, en soutien à l'innovation. Il est celui qui fait émerger les projets pertinents, qui les relaie auprès de la communauté enseignante, qui favorise le partage et la mutualisation. Il est celui qui offre un cadre expérimental qui permettra à la créativité pédagogique des enseignants de la circonscription qu'il anime de s'exprimer pleinement.

Il est celui qui donne le pouvoir d'agir afin d'explorer de nouvelles voies, en acceptant l'imperfection des premiers pas, tout en s'appuyant sur la force du collectif pour en assurer l'évolution positive. Il est enfin, et surtout sans doute, celui qui offre sa confiance, celle qui pousse chaque acteur à prendre des risques pour s'aventurer sur les chemins d'une Ecole collaborative et créative.

TEXTE 3 : **Pédagogie et numérique, Rémi Thibert, L'actualité de la recherche – N°514.**

La question de savoir s'il faut utiliser le numérique ou pas à l'école n'est plus pertinente, tant le numérique s'est imposé dans tous les pans de la vie. Seulement, entre cette nécessité et une mise en place qui fasse réellement mieux apprendre, les enseignants se retrouvent un peu dépourvus.

Le fossé social lié aux outils numériques se résorbe petit à petit, notamment depuis l'arrivée de terminaux mobiles, mais le fossé culturel est réellement problématique : si tous les élèves ont des usages numériques pour le divertissement, ceux qui sont issus de familles culturellement favorisées en ont aussi un usage éducatif. Il faut donc que l'école rééquilibre. Pourtant, lorsque les enseignants parlent des nouvelles technologies, c'est encore souvent pour mettre en avant le fait qu'ils ne les maitrisent pas, qu'il faut être un expert pour cela, pas « un prof de base ».

NUMÉRIQUE ET INNOVATION DANS LE MÊME BATEAU

D'abord, on constate que malgré l'arrivée massive du numérique, les pratiques pédagogiques ne changent qu'à la marge. La Grande-Bretagne a longtemps fait figure d'eldorado en la matière, et pourtant, même là-bas la relation pédagogique n'a pas particulièrement évolué, malgré les discours sur le travail collaboratif développé par les usages nouveaux. Le numérique s'accommode même très bien du mode transmissif et contribue parfois à fossiliser les pratiques pédagogiques en relation frontale et cours magistral.

Ensuite, on constate que les usages du numérique restent plus administratifs que pédagogiques, comme le montrent les débats sur les espaces numériques de travail (ENT), où ce qui est mis en avant relève du contrôle (des notes, absences, emploi du temps) plus que du pédagogique. Pourtant les ENT pourraient favoriser et simplifier le travail de groupe, les échanges ou le partage.

Enfin, on s'aperçoit que les comptes rendus d'expériences de séquences pédagogiques utilisant des outils numériques sont toujours délicats à interpréter : on ne distingue pas toujours clairement ce qui relève de l'outil ou de la pédagogie de l'enseignant. Ainsi, ce qui fonctionne bien avec un professeur peut ne pas fonctionner avec un autre. Clairement, l'outil, le logiciel ne sont pas les seuls responsables, ils sont pris dans un contexte.

Au niveau de l'établissement, des études ont mis en avant des conditions pour que le numérique soit intégré de manière positive et efficace aux pratiques. Tout d'abord, il est bon de l'intégrer au projet d'établissement, pour que cet aspect fasse partie de la culture de l'établissement. Ensuite, il faut qu'il aille dans le sens d'une pédagogique davantage centrée sur les apprenants, qui favorise la participation et l'autonomie. À ce titre, les pédagogies dites « nouvelles » ou « actives », les approches socioconstructivistes sont des atouts. Une plus grande autonomie laissée au niveau des établissements s'avère une piste intéressante. On constate également qu'il est important de communiquer à destination des parents et de la communauté. Enfin, comme toujours, on retrouve pour gage de réussite un leadeurship qui accompagne, encourage et soutient les enseignants engagés dans l'utilisation du numérique, et une implication forte des personnels avec une culture du partage et du travail d'équipe.

Au niveau des usages, on note un bénéfice particulier lorsque le numérique est utilisé à des fins de création et de partage par les élèves. On est dans ce cas loin de la vidéo projection ou des tableaux blancs numériques dans leur utilisation basique. D'autre part, il faut que l'objectif visé reste la tâche que les élèves doivent réaliser et ce qu'ils doivent en apprendre. Enfin, le numérique apporte une dimension supplémentaire intéressante, en rendant aisés la publication, l'échange, la participation à un projet plus large, en collaboration avec d'autres classes ou personnes. Mais dans toutes ces dimensions, le rôle de l'enseignant reste primordial dans l'organisation de l'activité ou du scénario pédagogique.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------□□--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE N°3

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

Thème : Pédagogie et numérique

DESCRIPTIF SYNTHÉTIQUES DES TEXTES PROPOSÉS

Le texte 1 expose les utilisations actuelles du numérique.

Le texte 2 aborde le sujet du lien entre l'usage du numérique et l'innovation pédagogique.

Le texte 3 explique l'enjeu du numérique sur l'évolution des pratiques pédagogiques.

ELEMENTS DE RÉPONSE AUX QUESTIONS POSÉES

Quels sont les « pièges » à éviter, pour un enseignant, face aux nombreuses ressources numériques disponibles ?

Dans le texte « De l'autre, une invitation à la prudence, quant à l'utilisation des contenus disponibles en ligne »

- Des ressources très nombreuses, pas toujours adaptées au contexte classe /niveau /élèves.

Dans le texte « ils y passent donc beaucoup de temps »

« Ils disent moins « s'éparpiller » et « mieux cibler » »

- chronophage, possibilité de se « noyer » ou de se « perdre » parmi la quantité de ressources

Dans le texte « Ils « prennent » l'information, mais ne contribuent pas à son amélioration et en sont encore moins producteurs »

- le copier-coller remplace la réflexion de l'enseignant pour réaliser ses séquences.

Dans le texte « La question semble d'ailleurs « gênante » pour eux. Ils avouent utiliser très peu (et parfois pas du tout) de critères pour évaluer la qualité des contenus et s'en remettent, le plus souvent, à leur jugement personnel »

- fiabilité des ressources remise en cause en fonction des sites.

En quoi le numérique peut-il développer le travail collaboratif chez les enseignants ? (donnez quelques exemples)

Dans le texte « structurés autour de hiérarchies très verticales. Et le changement d'échelle, la taille du groupe et l'horizontalité des échanges facilitent la collaboration.

- A l'origine une hiérarchie verticale (Institutions / IEP / Ecole ...) remplacée par une organisation horizontale

Dans le texte « le rôle de l'inspecteur de l'Éducation nationale (...) Il est celui qui fait émerger les projets pertinents, qui les relaie auprès de la communauté enseignante, qui favorise le partage et la mutualisation. »

- Collaboration et mutualisation au travers de plateformes numériques
- Echanges entre enseignantes au travers de réseaux sociaux très utilisés (facebook, twitter etc.
- Favoriser les échanges professionnels avec la messagerie / mailing professionnel.

Quelles sont les limites du numérique à l'école ?

Dans le texte « Le fossé social lié aux outils numériques se résorbe petit à petit, notamment depuis l'arrivée de terminaux mobiles, mais le fossé culturel est réellement problématique »

- Inégalités quant à l'accès au numérique (ex : en NC continuité pédagogique mise à mal lors du confinement)

Dans le texte « Pourtant, lorsque les enseignants parlent des nouvelles technologies, c'est encore souvent pour mettre en avant le fait qu'ils ne les maîtrisent pas, qu'il faut être un expert pour cela, pas « un prof de base ».

- Un sentiment d'incapacité ou de manque de compétences de la part de certains enseignants face au numérique.
- Dispenser une formation adaptée et contextualisée dans ce domaine dans les instituts.

Dans le texte « Ensuite, on constate que les usages du numérique restent plus administratifs que pédagogiques »

- Les enseignants sont plus familiarisés à l'utilisation du numérique pour les tâches administratives et en « devenir » pour les activités pédagogiques.

Quelles ont été les difficultés en lien avec le numérique rencontrées lors de la continuité pédagogique ?

- Hétérogénéité des enseignants, des parents, des enfants au niveau technique et pédagogique: matériel, outils, supports, connexion, utilisation, création, conception.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------□□--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°4

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

Thème : L'autonomie

Références :

TEXTE 1 : « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », Sylvain Connac, Éducation et socialisation, 20 juillet 2016.

TEXTE 2 : « Développer des pratiques pédagogiques renforçant l'autonomie des élèves », IFE Centre Alain Savary, Assises de l'éducation prioritaire, 2013.

TEXTE 3 : « Les projets d'école claironnent tous qu'il faut former les élèves à l'autonomie. Comment faire pour que l'autonomie ne soit pas une illusion ? », Philippe Meirieu, juin 2020.

TEXTE 4 : Socle commun de connaissances et de compétences et Programmes 2012. Délibération N°191 du 13 janvier 2012, Gouvernement de Nouvelle-Calédonie.

Description de la situation :

L'autonomie des élèves dans les apprentissages : notions, définitions et mises en œuvre.

Questions posées au candidat :

Comment définiriez-vous l'évolution de la notion d'autonomie dans les programmes 2012 ?

En quoi, le développement du travail personnel de l'élève, notamment à travers les plans de travail, peut-il concourir à l'acquisition de l'autonomie ?

Proposez quelques situations d'apprentissages qui sont susceptibles de développer l'autonomie.

TEXTE 1 : « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », Sylvain Connac, Éducation et socialisation, 20 juillet 2016.

[...] Dans la sphère éducative, deux approches de l'autonomie se complètent. (Join-Lambert Milova, 2006) La première concerne l'apprentissage : est autonome, un élève qui est capable de prendre le contrôle de ce qu'il apprend. (Benson, 2001) Cela correspond au sentiment de réinvestir par soi-même ce que l'on s'est construit. Il s'agit d'une autonomie de volonté. La seconde acception reconnaît l'autonomie d'un élève lorsqu'il se manifeste comme un sujet capable de subvenir à ses besoins, c'est-à-dire qu'il investit un certain nombre d'espaces de liberté pour y prendre des initiatives personnelles. Lorsqu'il est autonome, l'élève n'est plus un subordonné, il peut ne pas considérer l'école comme un lieu de consommation, plutôt comme un espace d'engagements, d'actions, de constructions et d'apprentissages. Il peut devenir l'acteur de ses études à travers les libertés dont il dispose. Cette conception de l'autonomie est en lien étroit avec les théories motivationnelles de l'apprentissage. (Prince, 2009)

Dans l'usage d'un plan de travail, un élève autonome sera considéré comme quelqu'un qui se fixe ses propres objectifs, respecte les règles qui lui permettront d'aboutir, à la possibilité de choisir les méthodes, outils et conditions pour apprendre et participe à l'évaluation de ses travaux. Il est capable de faire des choix et de maîtriser sa vie d'élève, dans le cadre construit par ses enseignants et ses parents. « *Parce qu'il a intériorisé ces règles, il est capable de s'auto-contraindre.* » (Durler, 2015, p. 27) Il se montre également capable de trouver en lui-même des ressources pour entrer dans le travail, résister aux distractions et adapter son fonctionnement en fonction des situations, en particulier lorsque des difficultés surviennent. (Cosnefroy, 2010, p. 5)

Le plan de travail devient un outil de développement de l'autonomie lorsqu'il incite les élèves à se fixer des objectifs (parfois sous forme de défis), à faire des choix quant à leur réalisation et à rendre compte du travail réalisé. Même si elle est identifiée comme participant au socle commun, cette autonomie n'est pourtant pas une fin en soi. Elle sert explicitement l'optimisation du rapport au savoir par un travail sur le sens de l'activité des élèves. [...]. C'est donc le processus de dévolution (Brousseau, 1990) que l'autonomie vise, voyant les élèves s'approprier les tâches scolaires confiées par les enseignants par l'exercice de libertés suscitant du choix et des latitudes. [...]

TEXTE 2 : « Développer des pratiques pédagogiques renforçant l'autonomie des élèves », IFE Centre Alain Savary, Assises de l'éducation prioritaire 2013.

Pour sortir d'emblée le terme d'autonomie de la polysémie qui l'entoure, précisons que nous traitons ici de l'autonomie de l'élève dans son travail personnel d'appropriation des savoirs de l'école.

Si les enseignants sont nombreux à déplorer le « manque d'autonomie » de leurs élèves, ils sont moins souvent attentifs aux conditions de la construction progressive de celle--ci, risquant ainsi de l'attribuer exclusivement à des caractéristiques intra--personnelles des élèves. Cette question se pose dans le cadre d'une institution scolaire marquée historiquement par une division progressive du travail : le temps du cours où le professeur enseigne et le temps de l'étude où l'élève apprend. [...].

L'accompagnement et l'aide de ces devoirs ont donc été majoritairement sous--traités à l'extérieur par les familles, les cours particuliers ou les dispositifs d'aide aux devoirs mis en place par les communes et les structures associatives.[...].

Poser la question du renforcement de l'autonomie des élèves, notamment dans le travail scolaire, suppose donc (entre autres) d'accepter de mettre collectivement sur la table cette question des devoirs à la maison non pas pour rentrer dans la polémique pour ou contre les devoirs, mais pour problématiser la nécessaire articulation temps d'apprentissage collectif/temps d'apprentissage individuel, pour réfléchir aux modalités d'un apprentissage progressif du travail personnel en lien avec l'explicitation méthodologique propre à chaque discipline scolaire. Cela demande de repenser la boucle enseignement/apprentissage en terme d'étayage (j'apporte des aides à l'élève pour lui faciliter l'accès à une nouvelle notion) puis de désétayage progressif (je retire progressivement ces aides pour que l'élève réalise de manière de plus en plus autonome les tâches mettant en situation cette notion). Elle demande aux enseignants une forte expertise sur la nature des difficultés « ordinaires » rencontrées par les élèves dans leur appropriation progressive des savoirs scolaires.

TEXTE 3 : « Les projets d'école claironnent tous qu'il faut former les élèves à l'autonomie. Comment faire pour que l'autonomie ne soit pas une illusion ? », Philippe Meirieu

[...] La question de l'autonomie a le mérite de ne pas nous laisser indifférents. Elle suscite même chez les professeurs de vives polémiques :

- Les uns invoquent l'autonomie "naturelle" des enfants, leur capacité spontanée à se prendre en charge, leur don d'initiative et leur sens des responsabilités... Cette foi justifie à leurs yeux la mise en place d'un enseignement moins directif : ils laissent chacun organiser leur travail et prennent le risque de la confiance...
- Les autres, au contraire, se plaignent du fait que les élèves sont incapables du moindre travail autonome, qu'ils se dispersent, chahutent, en profitent pour ne rien faire dès qu'ils n'ont plus la bride sur le cou. Ceux-là justifient ainsi le recours à des méthodes autoritaires, l'exclusion définitive du travail de groupe - insurveillable ! - et du travail individualisé - incontrôlable !

Ce débat devient d'autant plus passionné qu'il arrive que les mêmes enseignants passent facilement d'une position à une autre et se rallient à la thèse de "l'enfant-à-dresser" après avoir défendu celle de "l'enfant-à-respecter"; ils sont alors d'autant plus durs pour leurs jeunes collègues pleins d'illusions dont eux-mêmes, forts de leurs expériences, "sont revenus". Eux qui avaient misé sur la liberté, avaient laissé chacun s'exprimer, avaient fait confiance... Eh bien ! Ils ont été trahis ! Et maintenant ils savent ce qu'il faut faire, on ne les y reprendra plus !

Ce n'est pas un hasard si ce mouvement de balancier est si fréquent et, à la réflexion, il n'est pas si curieux. [...].

Ainsi, supposer l'autonomie c'est bien souvent laisser jouer les privilèges et se creuser les écarts. Faire comme si l'enfant était déjà autonome c'est prendre l'objectif pour le point de départ, et quoique cela soit souvent l'expression de la meilleure volonté du monde, c'est souvent l'origine d'amères déconvenues. Miser sur l'autonomie spontanée c'est s'exposer à des situations impossibles à

maîtriser, où l'enfant écrasé par le poids de responsabilités qu'il ne peut porter (qu'il n'a pas appris à porter) ne pourra que nous décevoir, nous pousser peut-être jusqu'à d'absurdes répressions. Supposer l'autonomie, enfin, c'est éviter de chercher quels dispositifs on pourrait mettre en place pour - concrètement - rendre l'élève autonome.

Car, c'est bien là le noeud : l'autonomie n'est pas un don. C'est quelque chose comme la capacité de comprendre et de maîtriser les situations dans lesquelles on est inséré, la capacité de "faire face". Et, cette capacité s'acquiert à travers des apprentissages que l'école doit mettre en place. Mais, trop souvent, sur ce sujet, nous parlons beaucoup, ce qui nous permet de faire peu. Et, surtout, nous parlons dans le vague : nous en restons aux voeux pieux et aux bons sentiments. Or, ici, plus que dans aucun autre domaine, il nous faut être concrets, dire précisément de quoi nous parlons. J'attends de cet élève qu'il soit autonome : est-ce que je peux nommer, décrire précisément le comportement que je cherche à développer chez lui? Pas seulement au niveau des généralités ("qu'il prenne des responsabilités, qu'il s'épanouisse, etc...") mais dans chaque moment de la vie de la classe. [...]

TEXTE 4 : Socle commun de connaissances et de compétences et Programmes 2012. Délibération N°191 du 13 janvier 2012, Gouvernement de Nouvelle-Calédonie.

Domaine 7 du socle commun : L'autonomie et l'initiative - L'autonomie

L'autonomie de la personne est le complément indispensable des droits de l'homme ; le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de sa vie. [...]

Programme de l'école maternelle - Devenir élève - 2 - Coopérer et devenir autonome

En participant aux jeux, aux rondes, aux groupes formés pour dire des comptines ou écouter des histoires, à la réalisation de projets communs, etc., les enfants acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils s'intéressent aux autres et collaborent avec eux. Ils prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative. Ils s'engagent dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources ; ils font ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance. [...]

Programme du CP et du CE1 - Instruction civique et morale : vivre et construire ensemble

L'instruction civique et morale permet l'apprentissage du « vivre et construire ensemble ». Pour ce faire, il convient de :

– faire prendre conscience aux élèves que la diversité culturelle de la Nouvelle- Calédonie est une richesse, que cette richesse existe dans la classe, dans l'école, dans la vie quotidienne et qu'elle permet les échanges et le respect mutuel ;

– apprendre et faire respecter les règles de politesse et du comportement en société, les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale. Les élèves acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes ;
– former les citoyens de demain. [...]

Programme du CE 2, du CM1 et du CM2 - Instruction civique et morale : vivre et construire ensemble

L'instruction civique et morale, au cycle 3, doit permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie à l'école et dans la société. Elle conduit également à appréhender les fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse, de la discipline et du respect d'autrui.

En relation avec l'étude de l'histoire, l'instruction civique permet aux élèves de comprendre l'importance des textes fondateurs et notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen d'une part et d'autre part de l'Accord de Nouméa.

« Vivre et construire ensemble » suppose la nécessaire affirmation de valeurs partagées, fondatrices de la construction d'une communauté de destin. Les devises « liberté, égalité, fraternité » et « Terre de parole, terre de partage » prendront un relief tout particulier dans cet enseignement. L'instruction civique et morale n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement et la construction d'un esprit critique. Elle peut faire l'objet de débats, construits et réglés, portant sur des questions d'actualité et de société. [...]

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------□□--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE N°4

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

Thème : L'autonomie

DESCRIPTION SYNTHETIQUE DES TEXTES

Le texte 1 présente deux approches complémentaires de l'autonomie : l'élève qui prend le contrôle de ce qu'il apprend et réinvestit par soi-même ce qu'il s'est construit ; l'élève qui se responsabilise et prend des initiatives (plan de travail).

Le texte 2 aborde la construction de l'autonomie à travers les pratiques pédagogiques, les temps d'apprentissages (collectif/ individuel), le lien entre le travail personnel et la méthodologie propre à chaque discipline, le rôle de l'enseignant (étayage/ desétayage).

Le texte 3 traite de la formation des élèves à l'autonomie. Liens et questionnements entre « autonomie naturelle des élèves » et « manque d'autonomie dans le travail ».

Le texte 4 : Socle commun de connaissances et de compétences et Programmes 2012. Délibération N°191 du 13 janvier 2012, Gouvernement de Nouvelle-Calédonie.

ELEMENTS DE REPONSES AUX QUESTIONS POSEES

Comment définiriez-vous l'évolution de la notion d'autonomie dans les programmes 2012 ?

- Le socle commun de connaissances et de compétences développe la compétence relative à l'autonomie de la personne comme capacité à échanger, agir et choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même :

- Autonomie, condition de la réussite scolaire, et capacité à s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

- L'école permettra à l'élève d'acquérir des connaissances (savoirs) relatives à sa personne et au monde et des capacités (savoir-faire) attendues d'un élève autonome.

- Les programmes scolaires montrent une hiérarchie et une progressivité de la construction de l'autonomie au fil des cycles d'apprentissage, du « devenir élève » vers l'instruction civique et morale : « vivre et construire ensemble ».

- A l'école maternelle, le « devenir élève » se traduit par et le devenir autonome à travers la conscience de soi, de l'autre et de la coopération : Passer du statut d'enfant à élève.
- Au cycle 2, trois compétences sont développées pour enrichir le statut d'autonomie chez les élèves : Connaissance et respect des diversités culturelles, apprentissage d'un comportement responsable (politesse et civilité) et formation de l'élève en tant que futur citoyen.
- Au cycle 3, l'élève s'intègre à la communauté à travers des valeurs communes partagées en respectant les règles et la morale au moment où son caractère et son indépendance s'affirment, construction de l'esprit critique, apprentissage de l'histoire et des textes fondateurs.

En quoi le développement du travail personnel de l'élève, notamment à travers les plans de travail, peut-il aider à concourir à l'acquisition de l'autonomie ?

L'élève :

- Fixe ses propres objectifs, ses méthodes, ses outils
- Prend le contrôle de ce qu'il apprend
- Réinvestis par soi-même les apprentissages
- Subviens à ses besoins
- Participe à son évaluation
- Fais des choix, prend des décisions, transfère des savoirs et stratégies
- L'autonomie vise le processus de dévolution (transfert)
- S'approprie les tâches scolaires par l'exercice de libertés suscitant du choix et des latitudes
- Connaît ses capacités et ses difficultés
- Est indépendant et motivé par ses progrès

Proposez quelques situations d'apprentissages qui sont susceptibles de développer l'autonomie.

- Travail de groupe
- Plan de travail
- Travail personnel
- Projet de classe
- Faire le lien entre la classe et le monde réel
- Articulation entre temps d'apprentissage collectif / temps d'apprentissage individuel
- Jeux, rondes, comptines, histoires, pédagogie de projet, plan de travail, devoir personnel, éducation civique et morale, histoire, ...
- Procédure d'étayage/ désétayage
- Revenir sur les stratégies : la métacognition

QUESTIONS COMPLEMENTAIRES

- Quelle forme doit prendre selon vous les devoirs à la maison ?
- Pourriez-vous éclairer la notion de plan de travail ?
- L'autonomie est-elle compatible avec la coopération ?
- Que pensez-vous de la mise ne place du système d'étude après l'école ?
- Comment articuler les temps de travail collectif et les temps de travail individuel ?
- Pourriez-vous définir la notion d'étayage ?
- D'après vous, l'autonomie s'acquiert elle ou est-elle spontanée ?
- Dans quelles mesures la famille contribue-t-elle au développement de l'autonomie chez l'enfant?

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°5

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

Thème : L'école inclusive

Références :

TEXTE 1 : Circulaire 2018 relative à la préparation de l'école inclusive, Gouvernement de Nouvelle-Calédonie, 29 juin 2018.

TEXTE 2 : « Besoins Éducatifs Particuliers : Identification ». Publié sur le site Tous à l'école, 21 janvier 2020.

TEXTE 3 : « L'école inclusive peut-elle profiter à tous les élèves ? » Caroline Desombre, Professeure de psychologie sociale, Université de Lille. Journées de l'éducation inclusive, 15 janvier 2020.

Description de la situation :

L'école inclusive : définitions, acteurs, mises en œuvre.

Questions posées au candidat :

Comment pourriez-vous définir l'école inclusive ?

Quels sont les différents partenaires qui interviennent dans le cadre de l'école inclusive et quels sont leurs rôles ?

Quels sont selon vous les bénéfices et les difficultés que peuvent engendrer l'école inclusive ?

TEXTE 1 : Circulaire 2018 relative à la préparation de l'école inclusive, Gouvernement de Nouvelle-Calédonie, 29 juin 2018.

L'école inclusive, l'école de la réussite de tous les élèves :

L'école inclusive reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser, et veille à l'inclusion de tous les enfants sans distinction. En mettant les besoins des élèves à cœur de son système, l'école inclusive forme un réseau de coopération et en organise la régulation, pour offrir une réponse individualisée et adaptée à un parcours de réussite de ses élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle favorise la scolarisation en classe ordinaire. Elle encourage à développer la prévention de l'apparition des difficultés scolaires, la progressivité des apprentissages, la continuité des démarches pédagogiques, le climat scolaire bienveillant, la co-éducation, la concertation entre les partenaires et acteurs de l'école, le déploiement des usages du numérique. L'école inclusive est l'école du parcours : elle s'enracine dans le socle commun et vise la formation du citoyen, son insertion sociale et professionnelle.

Repérage et identification des élèves à BEP :

A Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Les besoins éducatifs particuliers concernent tous les élèves qui nécessitent une adaptation particulière des démarches et situations d'apprentissage. Sont ainsi concernés les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires graves, des troubles de santé invalidants, des troubles des apprentissages, une déficience sensorielle, cognitive ou motrice, qu'ils soient ou non en situation reconnue de handicap. L'enfant à haut potentiel intellectuel, en situation de découverte d'une nouvelle langue, dont la continuité des apprentissages peut-être perturbée connaissant des situations familiales ou sociales difficiles peut également relever de besoins éducatifs particuliers. [...]

Enseigner et accompagner en école inclusive :

B Que signifie « inclure » un élève relevant de CLIS ?

L'école inclusive s'ancre sur l'égalité des droits. En école inclusive, un élève relevant CLIS est ainsi avant tout un enfant qui relève de sa classe d'âge de référence et qui bénéficie d'un dispositif spécialisé pour une partie de ses apprentissages. (Concrètement, en ULIS-école (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) : tous les apprentissages relevant de sa classe d'âge lui sont ainsi rendus accessibles, tandis que les apprentissages nécessitant un enseignement spécialisé sont conduits avec le coordonnateur ULIS-école, dans le classe de l-ULIS ou en co-intervention dans la classe d'âge. Les besoins spécifiques des élèves sont analysés conjointement par l'enseignant de la classe ordinaire et l'enseignant spécialisé de la CLIS, qui est le coordonnateur du projet de l'élève dans l'école.

L'emploi du temps de l'élève est contractualisé par le PPESA : ses apprentissages en classe ordinaire sont adaptés et clairement définis. Certaines activités sont aménagées et visent les objectifs d'apprentissage du groupe classe, tandis que d'autres ont des objectifs explicitement différents. Tous les temps de classe sont des temps d'apprentissage : ainsi, en école inclusive, l'élève n'est pas seulement invité à se mêler à une autre classe, il apprend au sein de sa propre classe. Il convient alors, dans ce cadre d'inclusion, d'être particulièrement précis sur les contenus d'apprentissages

visés, notamment, quand ils relèvent des compétences psycho-sociales (bien-être, autonomie, vivre ensemble).[...]

Le rôle des acteurs de l'enseignement de l'école inclusive

A Rôle de l'enseignant de la classe :

L'école inclusive cherche à répondre aux besoins de tous les élèves. Elle suppose que le handicap ou la difficulté n'est pas propre à l'élève, mais résulte de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui. Ainsi, un élève présentant une déficience intellectuelle, qui n'accède pas à la lecture autonome d'un texte mais qui est en capacité de la comprendre, pourrait néanmoins être en apprentissage si le texte était lu. L'élève est appréhendé dans son parcours entier, dès son plus jeune âge : l'école inclusive contribue à former un citoyen autonome inséré dans la vie sociale et professionnelle. Les connaissances disciplinaires sont avant tout abordées en appui sur le socle commun. Les compétences psycho-sociales deviennent des objectifs explicites d'apprentissage : pour exemple, savoir résoudre des problèmes, prendre des décisions dans une autonomie de jugement, pour avoir confiance en sa capacité à réussir et à progresser sont des compétences qui s'enseignent.[...]

B Rôle de l'enseignant spécialisé :

Dans l'école inclusive, les rôles et compétences du maître spécialisé sont définis dans le cadre du CAPPEI. Tous les maîtres spécialisés, membres du DESED, enseignants en CLIS ou itinérants, secrétaires de CCEP sont concernés par le champ du CAPPEI. Au-delà de l'accompagnement direct des élèves en grandes difficultés scolaires, l'enseignant spécialisé sera tout ainsi tout-désigné pour intervenir auprès des enseignants des classes dans le cadre de co-interventions destinées à assurer la continuité de l'accompagnement des élèves en grandes difficultés scolaires et/ou relationnelles.

Il tiendra également un rôle de personne-ressource au soutien des réflexions et actions engagées par les équipes, notamment dans le cadre des projets d'école.

TEXTE 2 : « Besoins Éducatifs Particuliers : Identification ». Publié sur le site Tous à l'école, 21 janvier 2020

Interroger sa posture d'enseignant

[...]Enseigner à des élèves malades ne va pas de soi, même en milieu ordinaire.

- Prendre conscience de ses représentations, de son rapport à la maladie et de leur incidence sur sa pratique professionnelle est très important. Les professionnels de l'équipe éducative ne doivent pas hésiter à s'inscrire dans des groupes de parole (analyse de pratiques professionnelles, voir sur le site Éduscol) pour échanger et analyser leur rapport à la maladie. Il s'agit ainsi de lever des craintes ou de faire évoluer des représentations qui pourraient faire obstacle à la relation pédagogique avec l'élève malade.

- (Ré)interroger sa pratique pédagogique s'avère indispensable. Il s'agit de proposer d'autres modalités pédagogiques parfois, d'autres supports, d'évaluer autrement ou à d'autres moments, de ne pas attendre une régularité de performances, de rester ambitieux pour l'élève, tout en gardant une certaine souplesse dans les exigences, selon les moments.

- Travailler en équipe pluri professionnelle et travailler avec les parents : la scolarisation d'un élève atteint de maladie chronique suppose un travail collectif et concerté. En classe ordinaire ou dans le cadre d'un dispositif de type ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire), les enseignants ou les AESH (Accompagnants d'Elève en Situation de Handicap) se doivent de travailler en collaboration avec les autres enseignants [...] et en partenariat avec les professionnels de santé et du social (médecin scolaire, infirmière scolaire, assistante sociale de l'Education nationale, médecins et infirmiers hospitaliers, personnels paramédicaux, psychologues, éducateurs, assistants sociaux, [...]) qui s'occupent du jeune. Ils doivent pouvoir participer aux réunions de synthèse et aux équipes de suivi de la scolarisation régulièrement et les échanges, au-delà de la transmission des documents institutionnels de type PAI ou PPS, sont à encourager même ponctuels ou informels.
- Les parents sont des interlocuteurs précieux, experts de la situation de leur enfant. Il est indispensable de favoriser avec eux échanges et rencontres au-delà des réunions habituelles (rentrée, remise des bulletins).
- Associer l'élève : Quel que soit l'âge de l'élève, il est essentiel de l'associer aux discussions et décisions le concernant, tant sur le plan pédagogique que sur le plan de la vie scolaire. Même en cas d'hospitalisation ou d'absence prolongée, il doit être tenu informé de ce qui ce passe en classe, de la progression. [...]

TEXTE 3 : « L'école inclusive peut-elle profiter à tous les élèves ? » Caroline Desombre, Professeure de psychologie sociale, Université de Lille. Journées de l'éducation inclusive, 15 janvier 2020.

L'école inclusive a pour objectif de permettre à tous les élèves « quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés » d'apprendre et d'avoir « une chance égale » de réussir (Unesco). Depuis plusieurs années, on peut constater une forte volonté politique pour la mise en place de cette école à la fois à l'échelle internationale et nationale. En France, certaines circulaires, notamment celle de 2016, soutiennent ces mesures législatives en réaffirmant que « le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental » et que « chaque école a vocation à accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins ». Elle précise par ailleurs que : « L 'élève en situation de handicap est un élève comme les autres. Avec les aménagements et adaptations nécessaires, il doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences. »

Malgré cette forte volonté politique, force est de constater que de nombreux obstacles persistent. La difficulté de mise en place de l'éducation inclusive s'explique par de nombreuses variables comme, par exemple, le faible sentiment de compétence des enseignants, leur manque de formation ou encore le ...]manque de soutien perçu du l'institution.[...]

Des progrès en lecture et en écriture

[...] D'autres études ont également montré que le nombre d'heures d'inclusion en classe ordinaire a un effet sur les apprentissages : plus les élèves sont scolarisés en classe ordinaire, plus leurs scores aux évaluations de langue et de mathématiques sont élevés. [...] L'effet de l'inclusion sur les compétences socio-affectives des élèves ordinaires a fait l'objet d'une investigation très limitée. Il

semblerait cependant que les élèves ordinaires scolarisés dans une classe inclusive présentent moins de préjugés à l'égard des élèves souffrant de handicap, soient plus enclins à jouer avec eux, et aient des attitudes plus positives à leur encontre.

Ces différentes études tendent à montrer que l'inclusion est au mieux bénéfique pour les élèves, au pire ne nuit pas à leurs acquisitions. La poursuite de l'éducation inclusive dans notre pays semble donc être une bonne chose pour les élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi pour les élèves ordinaires. Elle permet d'offrir un véritable service public de l'éducation à tous les élèves.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------□□--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE N°5

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

Thème : L'école inclusive

DESCRIPTION SYNTHETIQUE DES TEXTES

Le texte 1 est une circulaire relative aux modalités de la mise en oeuvre, et aux rôles des acteurs de l'école inclusive en Nouvelle-Calédonie.

Le texte 2 questionne sur la posture et le travail en équipe de l'enseignant dans l'école inclusive.

Le texte 3 expose les bénéfices de l'école inclusive sur les élèves en situation de handicap, sur les enseignants et les élèves en général.

ELEMENTS DE REPONSES AUX QUESTIONS POSEES

Comment pourriez-vous définir l'école inclusive ?

- Accueil de tous les élèves à besoins éducatifs particuliers (difficultés scolaires, troubles de santé, déficience sensorielle, cognitive ou motrice, situation de handicap ou non, enfant à haut potentiel intellectuel, situations familiales ou sociales difficiles).
- L'école de la réussite de tous les élèves sans distinction.
- Réponse individualisée, adaptée à un parcours de réussite des élèves à BEP.
- Adaptation des démarches et situations d'apprentissage.
- Contribuer à former un citoyen autonome inséré dans la vie sociale et professionnelle.
- Permettre d'apprendre et d'avoir une chance égale de réussir.
- Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap (ULIS : scolarisation des élèves dans leur classe d'âge et inclusion dans la classe CLIS), une égalité de traitement.
- Offrir un véritable service public de l'éducation à tous les élèves.

Quels sont les différents partenaires qui interviennent dans le cadre de l'école inclusive et quels sont leurs rôles ?

- L'élève : quel que soit son âge, il est associé aux discussions et décisions le concernant tant sur le plan pédagogique que sur le plan de la vie scolaire.
- Les parents : interlocuteur précieux, expert de la situation de leur enfant.
- L'enseignant de classe : accueil des élèves, apprentissages de compétences scolaires et psycho-sociales.
- L'enseignant de CLIS : accueil des élèves, coordonnateur du projet de l'élève (projet pédagogique personnalisé et adapté).
- L'enseignant spécialisé (membre du DESED) : accompagne l'enseignant de classe ordinaire ou de CLIS. Fixe des objectifs d'apprentissage spécifiques en fonction des besoins des élèves.
- Le psychologue scolaire : effectue un bilan psychologique présentant la situation de l'enfant.
- Les acteurs de l'école (enseignants, directeurs, personnels...) : accompagnent.
- L'auxiliaire de vie scolaire : accompagne l'élève dans son quotidien scolaire.
- Secrétaires de CCEP : accompagne les démarches administratives, présente les dossiers en commission.
- Les professionnels de santé et du social : participent aux réunions de synthèse et aux équipes éducatives.

Quels sont selon vous les bénéfices et les difficultés que peuvent engendrer l'école inclusive ?

Bénéfices :
- Prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Développer des stratégies pour améliorer les apprentissages.
- Effet positif sur le développement socio-affectif (confiance en soi, relations sociales).
- Inclusion dans sa classe d'âge.
- Effet positif sur les élèves de classe ordinaire, acceptation de l'autre, de la différence.
- Moins de préjugés à l'égard des élèves à BEP, plus d'attitudes positives.
- Progression en lecture/écriture et aussi en mathématiques

Difficultés :
- Faible sentiment de compétence des enseignants.
- Manque de formation des enseignants de classe ordinaire.
- Pratique des enseignants parfois peu adaptées qui conduisent les élèves à BEP à se sentir marginalisés (manque d'interaction avec les autres élèves, support non adapté, évaluation négative...).

L'inclusion a au mieux des effets bénéfiques mais ne nuit pas aux apprentissages que ce soit pour l'élève à besoin éducatif particulier ou l'élève de classe ordinaire.

QUESTIONS COMPLEMENTAIRES

- Comment sont répartis les temps d'apprentissage d'un élève en ULIS-école ?
- Est-ce qu'un élève intellectuellement précoce est considéré comme un EBEP ?

- Quelle est selon vous la première démarche à entreprendre face à un élève que vous soupçonnait d'être un EBEP ?
- Comment aborderiez la notion du handicap en classe ?
- Pourriez-vous définir la notion de compétences psycho-sociales ?
- En quoi le parent d'un élève à besoins éducatifs particuliers est-il une ressource pour l'école dans le cadre de l'inclusion de son enfant ?
- D'après vous, le temps de scolarisation d'un enfant à BEP doit-il être plus important en classe ordinaire ou en classe spécialisée ?

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°1

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

APSA : HANDBALL

Compétence spécifique : Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement.

Cycle d'enseignement : Cycle 3

Niveau de classe : CM2

Références :

- Délibération n°191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie. Organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie.
- Délibération n°191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie. Annexe 1 : Le Socle commun des connaissances et des compétences.
- Délibération n°191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie. Annexe 2 Programmes des écoles maternelles et élémentaires de la Nouvelle-Calédonie.

Description de la situation :

Après avoir mené avec vos élèves plusieurs séances d'enseignement du handball dans la perspective d'une rencontre sportive USEP, vous constatez que certains d'entre eux éprouvent des difficultés à enchaîner des passes et des réceptions sans perdre la balle.

Question posée au candidat :

Proposez les grandes lignes d'une progression sur plusieurs séances au sein d'une séquence d'enseignement qui permette aux élèves de réaliser des passes précises afin de faire progresser l'engin rapidement vers la cible en évitant un ou plusieurs adversaires.

Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°1

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

APSA : HANDBALL C3

En lien avec le sujet proposé :

- Comment améliorer la maîtrise de l'engin ?
  Passer pour mettre un partenaire en position de tir, faire progresser l'engin rapidement vers la cible ; dribbler pour contourner un adversaire, progresser vers la cible ; tirer pour marquer par un tir fort ou un tir précis.
- Quelles adaptations cela implique-t-il ?
  → Pour les passeurs : s'éloigner des défenseurs, se placer à une distance judicieuse du porteur de ballon, adapter sa passe en fonction de la position des joueurs, être en déplacement ;
  → Pour les défenseurs : se déplacer entre le porteur du ballon et des partenaires ; détacher le regard du ballon ; dribbler/ tirer : orienter le contact main avec le ballon dans le sens du déplacement, doser l'énergie transmise au ballon.
- Quelles situations techniques proposer aux élèves pour développer la maîtrise de l'engin ?
  Enchaîner des passes/réceptions sans perdre le ballon à la main ; le contact est interdit ; faire progresser le ballon vers la zone neutre et tirer sur la cible en dribblant et/ou en réalisant des passes ; conduire le ballon entre les plots en dribblant et tirer sur la cible située dans une zone neutre.
- Comment améliorer la maîtrise de l'engin ?
  Augmenter ou réduire l'espace ; augmenter ou réduire le nombre de défenseurs ; varier formes et tailles de cibles pour les tirs.

- Comment amener les élèves à maîtriser l'enchaînement des compétences de la maitrise de l'engin ?

  Maîtriser différentes formes de passes ; enchaîner, dribbler et tirer dans la cible ; enchaîner, dribbler, passer.
- Quels dispositifs pédagogiques sont-ils envisageables ?

  Travail en ateliers, utiliser des situations ludiques de jeux collectifs et collaboratifs :

  → Exemple de jeu du ballon château en faisant tomber le plus grand de quilles dans le temps imparti ;

  → La passe à 5 : enchaîner 5 passes/réceptions sans perdre le ballon ;

  → 4 contre 2 : faire progresser le ballon vers la zone neutre en passant ou en dribblant et tirer sur la cible.

  Utiliser des aides au jeu coopératif : plots, cônes, chasubles 2 couleurs minimum, sifflet, chronomètre, tableau de résultats, une quinzaine de ballons de handball.

En lien avec d'autres pratiques ou types d'activités sportives :

- Comment évaluer les apprentissages réalisés par les élèves en jeux collectifs au cycle 3 ?

  Grille d'évaluation (acquisitions : mise en jeu ; déplacement avec la balle ; reprise de dribble ; faute : balle à l'équipe adverse ; faute sur le tireur).
- Quelles sont les conditions d'encadrement nécessaires à l'organisation des séances d'enseignement du hand-ball à l'école ? Terrain délimité et sécurisé (pas d'objets dangereux...) – Visibilité du groupe classe ...

En lien avec d'autres disciplines/domaines d'activités :

- Quelles compétences transversales l'activité « handball » permet-elle aux élèves d'acquérir ?

  Autonomie – Initiative – Compétences sociales et civiques « Vivre ensemble ».
- Quelles sont les méthodes que les élèves acquièrent à travers l'activité handball ?

  Analyser son activité et celle des autres, comprendre, respecter et faire respecter des règles...
- Quels sont les liens possibles avec l'éducation à la santé et à la sécurité ?

  Santé : mieux connaître son corps ;

  Sécurité : prises de risques contrôlées.
- Quels liens peuvent être établis entre l'enseignement de la course et les autres disciplines ?
- → Français : lecture de textes documentaires

  → Mathématiques : Grandeurs et mesures : Calculer le périmètre d'un polygone. Connaître et utiliser les formules de calcul du périmètre du rectangle, du carré et du cercle. Résoudre des problèmes dont la résolution implique les grandeurs et mesures. Résoudre des problèmes dont la résolution implique des unités différentes de mesure.

  → Sciences expérimentales et technologiques :

  - Le fonctionnement du corps humain et la santé :

- Les mouvements corporels (les muscles, les os du squelette, les articulations).
- Première approche des fonctions de nutrition : digestion, respirations et circulation sanguine.
- Hygiène et santé : Actions bénéfiques ou novices de nos comportements, notamment dans le domaine de l'alimentation, du sommeil et des addictions.

→ Instruction civique et morale : vivre et construire ensemble : l'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur : les règles élémentaires de politesse et de civilité, le respect des lieux où ils travaillent, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premiers secours...

En lien avec la pratique personnelle (sportive, animation) du candidat :

- Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ? Meilleure connaissance de l'activité – Motivation à l'enseigner -

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°2

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

APSA : DANSE

Compétence spécifique : S'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement.

Cycle d'enseignement : Cycle 1

Niveau de classe : SG

Références :

- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, *Organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie.*
- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, *Annexe 1 Le Socle commun des connaissances et des compétences.*
- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, *Annexe 2 Programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie.*

Description de la situation :

En grande section, vous souhaiteriez que vos élèves « participent à une danse collective qui peut être portée au regard des parents ou autres spectateurs ».

Lors des premières séances, vous constatez que certains élèves n'acceptent pas de communiquer corporellement avec et pour les autres.

Question posée au candidat :

Proposez les grandes lignes d'une progression sur plusieurs séances au sein d'une séquence d'enseignement qui permette aux élèves de présenter une courte chorégraphie devant une autre classe de l'école. Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°2

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

APSA : DANSE C2

En lien avec le sujet proposé :

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

Projet collectif de danse de fin d'année, spectacles pour la fête des parents,...

- Quelles capacités développe la danse chez les élèves ?

Confiance en soi, prise d'initiative, responsabilisation...

- Expliquez cette phrase : « Par le mouvement, il s'agit de faire vivre aux élèves des sensations nouvelles pour ouvrir leur perception. » (Le passage par un travail intérieur, individuel, est important par le silence ou les yeux fermés... ; les élèves vont pouvoir apprendre à se centrer sur eux et ainsi à mieux se connaître corporellement. Les relations, le contact entre élèves dans cette approche sensible constitueront un point d'appui...).

- Comment faire si 2 élèves refusent de danser ? (rôle d'observateurs, visionnage de vidéos pour motivation, varier modes passation en petits groupes avec fonctionnement par ateliers...)

- Comment feriez-vous pour mettre en place une programmation dans votre classe?

Des modules d'apprentissage de 10 à 15 séances, découpés en 4 phases.

- Une phase de découverte qui favorise l'entrée de tous les élèves en danse et l'installation d'un cadre de communication sécurisé,

- Une phase de référence qui fixe les conditions d'apprentissage et met les élèves en projet,

- Une phase de structuration qui enrichit les réponses des élèves et met en œuvre un processus de création (voir plus loin) chez les élèves,

- Une phase de bilan et réinvestissement qui permet de montrer, partager sa production avec d'autres groupes, classes....

En lien avec d'autres pratiques ou types d'activités sportives :

- En quoi la créativité est- elle transversale ? (L'élève va chercher de nouveaux chemins et de nouvelles réponses, personnelles, originales et adaptées en combinant les matériaux dont ils disposent donc exploitation de contraintes pour structurer.)
- On dit que l'enseignant doit être exigent et tolérant, pourquoi ? (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.)
- A quoi doit servir la reconnaissance, la prise en compte explicite de la difficulté, le pointage des imprécisions, des réponses inappropriées ? (Doivent servir à stimuler, faire évoluer, orienter pour conduire les élèves vers la réussite par exemple je vois que c'est difficile, voyons si vous pourriez... : défis ; jouer sur les contrastes pour faire émerger des sensations précises).
- Dans les nouveaux programmes 2019 on parle de « rondes et jeux dansés », pouvez-vous expliquer ces deux APS ? (Rondes : danses à plusieurs où l'on forme un cercle, danse où on se tient par la main et l'on tourne, chanson sur laquelle on effectue cette danse... Jeux dansés : basés sur le texte d'une histoire, à chaque phrase correspond une phrase musicale, coordination des actions en fonction des autres).
- Quelles sont les compétences transversales de l'EPS qui peuvent être liées à d'autres apprentissages ?

→ Éduquer à la santé et à la sécurité :

• plaisir de l'activité physique ;
• prévention des risques d'obésité, de maladies cardiovasculaires ;
• meilleure connaissance de son corps ;
• plus de responsabilité face aux risques ;
• acquisition des gestes de situation d'urgence (Attestation de 1ers secours en CM2).

→ Éduquer à l'autonomie et à la responsabilité :

• mieux se connaître et mieux connaître les autres ;
• persévérance, effort, entraide, coopération, mixité ;
• éducation à la citoyenneté ;
• respect des règles collectives («vivre ensemble») ;
• respect de soi-même et d'autrui ;

→ Compléter des apprentissages :

(Exemple : faire le trajet du crayon avec son corps en salle de motricité permet d'améliorer son geste de tracé des boucles. Mobilisation des ressources kinesthésiques, c'est-à-dire la mémoire des sensations liées aux mouvements du corps).

- Quelle est la différence entre l'EPS et le sport ?

Le sport existe en dehors de l'école par le biais des clubs, des fédérations... Ses traits principaux sont :

- L'engagement moteur
- La codification sportive (qui permet une pratique universelle)
- L'institutionnalisation (organisation des compétitions par les instances sportives)

L'EPS est le nom de la discipline enseignée à l'école, au même titre que le français ou les mathématiques. Elle s'appuie progressivement, de la maternelle au cycle 3, sur les APSA pour organiser ses contenus afin d'atteindre les finalités et objectifs de l'école.

	Sport	EPS
Forme de pratique	- pratique volontaire - un sport par licence	- pratique obligatoire - des pratiques physiques, des expériences corporelles et des APSA
Public	De plus en plus homogène, en fonction du degré d'expertise : - compétitions séparées filles/garçons - catégories d'âge, de poids - compétition par niveaux	Classes et groupes hétérogènes Pratiques mixtes
Caractéristique principale	La compétition	La réussite de tous les élèves

En lien avec d'autres disciplines/domaines d'activités

- Citez au moins un exemple de situation d'apprentissage en français à partir de l'enseignement de la danse au cycle 2 ? (production d'écrits, poésie, langage oral...)
- Quels sont les liens possibles avec l'éducation à la santé et à la sécurité ? (les fonctions du corps humain, hygiène, règles de sécurité, mise en danger, estime de soi...)
- Quels liens peuvent-ils être construits entre la danse et les activités artistiques ? (œuvres musicales, théâtrales, les peintres et la danse (Degas...), création de décors, de costumes, réalisation de vidéo, la photographie....)...

En lien avec la pratique personnelle (sportive, animation) du candidat

- Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ? Meilleure connaissance de l'activité, motivation à enseigner.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°3

Le sujet comporte 2 pages 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 : CP

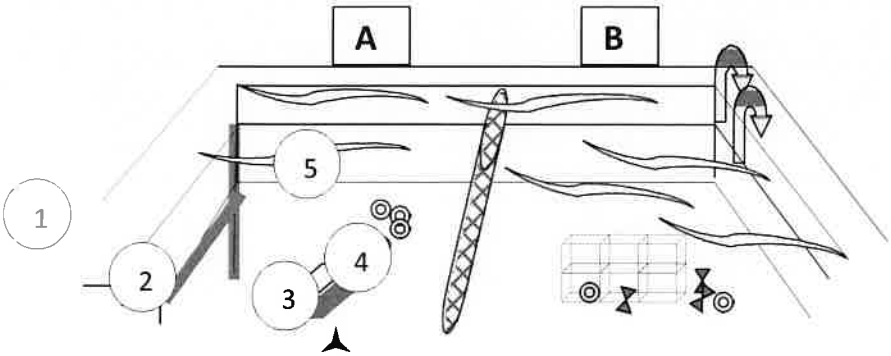
Références :

- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, *Organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie.*
- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, *Annexe 1 Le Socle commun des connaissances et des compétences.*
- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, *Annexe 2 Programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie.*
- Circulaire n° CS 16-37006119/DENC du 15 septembre 2016 relative aux activités aquatiques en piscine et en bain délimité.

Description de la situation :

En début de ce module natation vous décidez de faire passer à vos élèves une évaluation diagnostique pour évaluer leur niveau en leur proposant un parcours en eau peu profonde, vous constatez que certains d'entre eux éprouvent des difficultés à s'immerger pour aller chercher des objets en dessous d'un tapis.

DISPOSITIF :



CONSIGNE :

Faire un premier parcours pour tous en eau peu profonde dans l'espace A matérialisé :

1 - Entrer dans l'eau par l'escalier.

2 - Se déplacer à pied vers le tapis.

3 - Passer sous le tapis.

4 - Ramasser des objets.

5 - Se déplacer allongé sur ou le long des marches.

Question posée au candidat :

Proposez les grandes lignes d'une progression sur plusieurs séances au sein d'une séquence d'enseignement qui permette aux élèves de s'immerger sans difficultés pour réaliser des actions simples. Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°3

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

APSA : NATATION C2

En lien avec le sujet proposé :

- Quelles compétences aquatiques l'élève doit il acquérir à la fin du palier 1 ?
  Se déplacer sur 15m → Récupération → S'immerger en sautant dans l'eau → Se déplacer sous l'eau (ex : Passer sous un obstacle flottant) → Se laisser flotter un instant → Regagner le bord.
- Quelles compétences aquatiques l'élève doit-il acquérir à la fin du palier 2 ?
  Se déplacer sur 25m → Effectuer un virage ou une coulée et une reprise de nage → Récupération → S'immerger en sautant ou en plongeant dans l'eau → Effectuer un déplacement orienté (exemple : Passer dans un cerceau immergé) → Effectuer un surplace (rétropédalage ou flottaison) → Regagner le bord.
- Vous emmenez à la piscine une classe de CP. Quel sera le taux d'encadrement minimum ?
  Pour le CP : « deux adultes agréés, professionnels qualifiés ou intervenants bénévoles.
- Si vous avez à votre disposition une piscine classique et une pataugeoire, utilisez-vous aussi la pataugeoire ?
  Le but étant de maîtriser une position de nageur, aller dans la pataugeoire n'apporte pas grand-chose aux élèves. Cependant elle peut être utilisée en début de séquence afin de rassurer un élève ayant très peur de l'eau, afin qu'il se familiarise avec cet élément.
- Pourquoi enseigne- t- on la natation à l'école ?
  L'enseignement de la natation à l'école permet d'assurer la sécurité des élèves : cela permet notamment d'éviter la noyade en cas de chute dans l'eau. Il permet également l'accès aux activités nautiques et aquatiques (sportives ou de loisir), permettre à des enfants de découvrir

un milieu qu'ils n'auraient pas forcément découvert avec leurs parents, et cela rentre dans le cadre de l'éducation à la santé.

- Quelles sont les appréhensions que peut avoir un élève pour pratiquer cette activité ?

  Elles peuvent avoir différentes origines :

  - La peur de l'eau (aquaphobie) pouvant être lié à un traumatisme vécu pendant l'enfance. Certains enfants auront peur du grand bassin, d'autres ne pourront pas marcher près d'un plan d'eau.
  - La peur de l'immersion peut provenir d'une perte de repères visuels et auditifs qui sont troublés en immersion.
  - La peur de l'étouffement.
  - La peur de se remplir d'eau.
  - La peur de "couler comme une pierre".

- Quelles sont les différentes façons d'entrer dans l'eau ? Donnez-les nous graduellement.

  1) Rentrer dans l'eau avec l'aide de l'échelle ou d'un escalier (entrée par les pieds) dans le grand ou le petit bassin.

  2) Sauter dans l'eau (entrée par les pieds) dans le petit ou le grand bassin à l'aide d'un support (main adulte, frite, perche, planche...).

  3) Sauter dans l'eau (entrée par les pieds) dans le grand bassin sans aide.

  4) Rentrer dans l'eau par la tête (toboggan, roulade, tapis...).

  5) Plonger du bord (entrée par les mains) dans le grand bassin.

- Pourquoi un enfant craint-il de mettre la tête sous l'eau ? Comment l'amener à le faire ?

  L'enfant peut craindre de mettre la tête sous l'eau par peur de l'étouffement ou de se remplir d'eau.

  La perte des repères visuels et auditifs peut engendrer des appréhensions. Les activités proposées devront être progressives:

  1) <u>Sous la douche :</u> faire ruisselé l'eau sous le visage. Cette activité sera organisée en petit jeu (Petit groupe d'élèves ayant des difficultés à mettre la tête sous l'eau) : compter jusqu'à 3 et on arrête ; faire un parcours sous les douches en file indienne; signal lever la tête puis mettre le dos sous l'eau.../ Faire cracher l'eau de la douche

  2) <u>Dans la pataugeoire :</u> mettre le parapluie en place, le jet d'eau ou jet à bulles. Y organiser des petits jeux où on passe tout près puis dessous...Souffler sur le jet d'eau, accepter que l'eau vienne sur la bouche; faire des bulles dans l'eau; mettre le visage dans l'eau.

  3) <u>Dans le petit bassin en petite profondeur</u> :

  S'accroupir dans l'eau deux par deux, face à face ; s'accroupir et toucher les genoux ; jeu du poisson-pêcheur pour amener les enfants à s'immerger progressivement ; pousser un objet (planche, balle de tennis de table, palet en mousse) en soufflant ou avec une partie du visage (menton, nez, front); ...

- Quelles sont les nouvelles acquisitions respiratoires que l'élève va devoir acquérir en natation ?

Respiration volontaire (bouche) alors que respiration innée. /Inspiration brève (passive) alors qu'inspiration active /Expiration longue (active) alors qu'expiration passive.

En lien avec d'autres pratiques ou types d'activités sportives :

- Pourquoi vaut-il mieux commencer la natation en CP et pas en PS par exemple ?
  La natation peut être appréhendée dès la GS. Néanmoins, en PS, la motricité terrestre n'est pas encore complètement stabilisée. C'est pour cela que des activités de motricité sont proposées tous les jours aux maternelles, à travers des parcours, des jeux et des rondes, afin d'acquérir un équilibre terrestre plus stable. Dans ces conditions, l'appréhension d'un nouvel équilibre dans un nouveau milieu (aquatique) risque d'être prématurée pour une bonne partie des élèves.
- Vous avez parlé d'album comme « le fabuleux voyage de Lola » mais qu'est-ce que vous pourrez faire d'autre en classe pour la préparation à l'activité natation ? Dans quel domaine ?
  On peut préparer l'activité de natation en utilisant la transversalité de cette discipline. En effet, en sciences on peut travailler sur le "coule / flotte".

En lien avec d'autres disciplines/domaines d'activités

- Citez au moins un exemple de situation d'apprentissage en français à partir de l'enseignement de la danse au cycle 2 ? Production d'écrits, poésie, langage oral…
- Quels sont les liens possibles avec l'éducation à la santé et à la sécurité ? Les fonctions du corps humain, hygiène, règles de sécurité, mise en danger, estime de soi…
- Quels liens peuvent-ils être construits entre la danse et les activités artistiques ? Œuvres musicales, théâtrales, les peintres et la danse (Degas…), création de décors, de costumes, réalisation de vidéo, la photographie….

En lien avec la pratique personnelle (sportive, animation) du candidat

- Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ?
  Meilleure connaissance de l'activité, motivation à enseigner.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A 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

Compétence spécifique : Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique et/ou expressive.

Cycle d'enseignement : Cycle 2

Niveau de classe : CE1

Références :

- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, Organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie
- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, Annexe 1 Le Socle commun des connaissances et des compétences.
- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, Annexe 2 Programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie.

Description de la situation :

En CE1, vous souhaiteriez que vos élèves « participent à une danse collective qui peut être portée au regard des parents ou autres spectateurs ».

Après quelques séances, vous constatez que vos élèves éprouvent des difficultés à évoluer ensemble ; à synchroniser leurs actions avec celles de leurs partenaires.

Question posée au candidat :

Proposez les grandes lignes d'une progression sur plusieurs séances au sein d'une séquence d'enseignement qui permette aux élèves de présenter une courte chorégraphie devant une autre classe de l'école. Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°4

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

APSA : DANSE C2

En lien avec le sujet proposé :

- Quelles sont les activités d'expression corporelle à l'école ?

  → Activités gymniques : jeux d'équilibre vers la gymnastique, gym avec objets (GRS), acrosport, jeux d'adresse vers les jeux de cirque …

  → Danse : jeux d'expression vers le mime, danse créative/d'expression/contemporaine, danses collectives/codifiées/folkloriques, jeux chantés /dansés, percussion corporelle..
- Quels sont les enjeux fondamentaux d'une activité danse ?
  - Exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions.
  - Accepter d'entrer en relation de différentes manières avec autrui pour construire ensemble une phrase dansée.
  - Enchainer sans rupture des actions motrices et des déplacements variés.
  - Investir un espace identifié et partagé en tenant compte des autres danseurs.
  - Tenir différents rôles (danseur/ spectateur/chorégraphes).
- Quelles sont les composantes pédagogiques d'une activité danse ?
  - Le corps (espace personnel) : action et mouvement (déplacements, énergies, engagement…)
  - Le temps (construction chorégraphique) : musique, silence, rythme interne du mouvement, déroulement chronologique...)
  - L'espace (espace partagé) : scène, occupation, tâches, trajets, chorégraphie, répartition...)
  - L'imaginaire (intention) : entrée thématique, sensations,…)

- La relation (écoute et communication, regard et sens critique) : contact, regard, imitation, reproduction, mode de composition,...

- Quels sont les différents rôles sociaux que l'on peut trouver dans la danse ?
  - L'élève danseur
  - L'élève chorégraphe
  - L'élève spectateur

- Quels critères d'évaluation peut-on envisager pour l'élève danseur, l'élève chorégraphe et l'élève spectateur ?

→ L'élève danseur :
  - Varie ses mouvements et ses déplacements dans l'espace.
  - Varie ses mouvements et ses déplacements dans le temps.
  - Prend part aux décisions concernant les enchaînements (élève chorégraphe).
  - Inclut la relation à l'autre dans ses enchaînements.
  - Réalise son enchaînement sans geste parasite.
  - Mobilise toutes les parties de son corps.
  - Réalise un enchaînement avec un début et une fin repérable (position stable).
  - Représente sa phrase dansée en vue de la mémorisée.
  - Accepte le regard des autres.
  - Accepte les remarques et tient compte des conseils.

→ L'élève chorégraphe :
  - Participe à la construction de la chorégraphie.
  - Aie à la mise en scène (décors, éclairages, sons, costumes...).

→ L'élève spectateur:
  - Assume le rôle d'observateur.
  - Donne des conseils en tenant compte des critères définis.

- Quelles sont les quatre phases dans une démarche de création en danse ?
  - Explorer : inventer, expérimenter, diversifier...
  - Enrichir : reproduire, modifier, échanger, comparer, associer...
  - Composer : choisir, enchaîner, donner du sens, organiser, mémoriser...
  - Communiquer : présenter, se produire, regarder, évaluer...

- Quelle est la place de l'enseignant dans l'activité danse ?
  - Il s'appuie sur une approche ludique qui facilite l'entrée dans l'activité.
  - Il part du besoin d'expression de l'enfant pour l'amener à explorer ses possibilités corporelles.
  - Il incite l'enfant à « développer sa sensibilité, sa créativité » par une attitude ouverte et attentive aux réponses et aux propositions.
  - Il aide les élèves à progresser, et dès le cycle II à construire la notion d'intentionnalité du geste dansé.

- Il entreprend de faire élaborer par les élèves de véritables projets chorégraphiques en partant de leurs « trouvailles », afin de développer leur capacité de création et leur autonomie...

En lien avec d'autres pratiques ou types d'activités sportives

- Quelles compétences transversales l'activité « danse » permet-elle aux élèves d'acquérir ? S'engager lucidement dans l'action en fonction de ses capacités, construire un projet d'action, mesurer et apprécier les effets de l'activité, appliquer des règles de vie collectives, connaître, comprendre et adopter des règles de sécurité).
- Quels sont les méthodes et les outils d'apprentissage que les élèves acquièrent à travers l'activité danse ? Mobiliser différentes ressources pour agir de manière efficiente, analyser son activité et celle des autres, comprendre, respecter et faire respecter des règles...)
- Comment évaluer les apprentissages réalisés par les élèves en danse au cycle 2 ?
  A partir de critères : (espace, temps, énergie, la relations aux autres)
  - Composition : Présence d'une ambiance singulière, originale, et d'un parti pris par rapport aux courants de la danse contemporaine - Traitement de cette idée, choix des mouvements et procédés de composition (présence de contrastes, nuances...) - Richesse chorégraphique et prise de risque)
  - Interprétation : Lisibilité - Interprétation (présence, concentration et nuances d'énergie)
- Comment conserver la mémoire des figures et des enchainements élaborés par les élèves ? Traces écrites codées, dessins, photos, films, ...

En lien avec d'autres disciplines/domaines d'activités

- Citez au moins un exemple de situation d'apprentissage en français à partir de l'enseignement de la danse au cycle 3 ? (production d'écrits, poésie, langage oral...)
- Quels sont les liens possibles avec l'éducation à la santé et à la sécurité ? (les fonctions du corps humain, hygiène, règles de sécurité, mise en danger, estime de soi...)
- Quels liens peuvent-ils être construits entre la danse et les activités artistiques ? (œuvres musicales, théâtrales, les peintres et la danse (Degas...), création de décors, de costumes, réalisation de vidéo, la photographie....)

En lien avec la pratique personnelle (sportive, animation) du candidat

- Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ? Meilleure connaissance de l'activité, motivation à enseigner.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'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 différents types d'environnement

Cycle d'enseignement : Cycle 2

Niveau de classe : CE1

Références :

- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, Organisation de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie
- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, Annexe 1 Le Socle commun des connaissances et des compétences
- Délibération 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, Annexe 2 Programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie
- Circulaire n° CS 16-3700-119/DENC du 15 septembre 2016 relative aux activités aquatiques en piscine et en bain délimité

Description de la situation :

Avec vos élèves de CE1, vous vous rendez à la piscine pour la première séance.

L'ensemble des conditions nécessaires à une pratique en toute sécurité est respecté.

Question posée aux candidats :

Au regard des attentes du « savoir nager » palier 1, quelles situations proposeriez-vous pour diagnostiquer le niveau de départ de vos élèves au cours de cette première séance ?

Justifiez vos choix.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°5

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

APSA : NATATION C2

En lien avec le sujet proposé :

- Comment évaluer les apprentissages réalisés par les élèves en natation à la fin de cette première séquence ? Situation de référence/ palier 1.
- Quelle progression pouvez-vous proposer pour l'immersion ? La propulsion ? et la flottaison ?
- Quels dispositifs pédagogiques sont envisageables pour l'enseignement de la natation ? Ateliers, groupes de niveau, parcours, situations ludiques, dispositifs d'aides à la flottaison ...
- Quels sont les attendus du savoir nager à l'issue du cycle 3 ? Palier 2.
- Un élève refuse d'entrer dans l'eau, que faites-vous ? Rechercher les causes du refus, peur → le rassurer, parents accompagnateurs, pataugeoire avec jeu de familiarisation au milieu aquatique, image négative du corps → serviette autorisée au bord du bassin, débat philosophique en classe...

En lien avec d'autres pratiques ou types d'activités sportives :

- L'enseignement de la natation est obligatoire, le territoire n'est pas pourvu de piscines dans toutes les communes, comment enseigne-t-on la natation dans ces cas précis ? Classe natation et bain délimité.
- Quels sont les conditions d'encadrement nécessaire à l'organisation de séances d'activités nautiques avec embarcation (kayak...) ? Circulaire relative aux activités physiques et sportives nécessitant un encadrement renforcé CS13-3700-618 /DENC.
- Quelles compétences transversales « l'activité natation » permet-elle aux élèves d'acquérir ? S'engager lucidement dans l'action, construire un projet d'action, mesurer et apprécier les

effets de l'activité, appliquer les règles de vie collective, connaître, comprendre et adopter des règles de sécurité.

- Quel est le volume horaire prévu dans les programmes pour l'EPS ? 108 heures par an, 3 heures par semaine.
- Une organisation particulière est-elle préconisée par les programmes ? Cycle 1 pratique quotidienne, Cycles 2 et 3 non.
- Quelles organisation/répartition de ces 3 heures proposeriez-vous ?
- Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ?

En lien avec d'autres disciplines/ domaines d'activité :

- Quel(s) lien(s) pouvez-vous faire entre l'enseignement de la natation et les autres disciplines ? Et lesquels ? Français, mathématiques, sciences, arts visuels …
- Quelles compétences du socle sont visées par l'enseignement de la natation ? Exemple : n°7 autonomie et initiative : acquisition des règles d'hygiène.

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUES ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION : DREHU

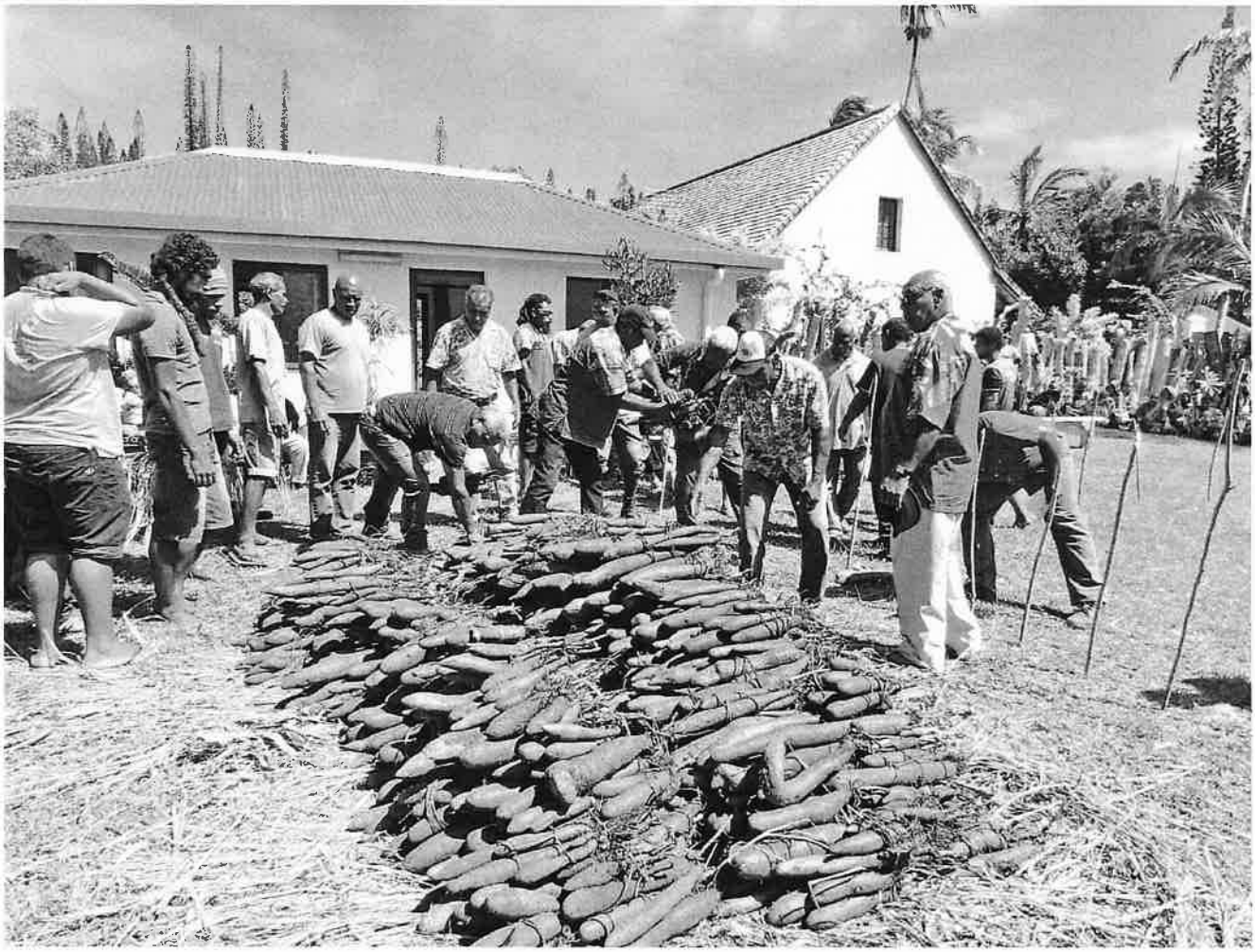
PREPA : 30 minutes
DUREE : 30 minutes

COEFFICIENT : 4

SUJET N°1

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

Aqane waiewekëne la koko



Tro nyipunie a qeje pengöne la iahnu celë.

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUES ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION: LANGUES KANAK *EN DREHU*

PREPA : 30 minutes

DUREE : 30 minutes COEFFICIENT : 4

CORRIGE N°1

Aqane waiewekëne la koko.

Itre aqane troa sa hnene la ka tro itupath

La e nyipi ewekëne la trekes

Ame la iahnue cahu, tre, kola amamane la itre trahmanyi ne la ketre lapa a xawane la itre koko. Easë a öhne tröne la itraihnahage ne la uma ne la komin. Ame fe la trekesi celë, tre, eje fe a aijiji së troa qeje pengöne la koko.

Itre aliene ngöne la qenenöj

Ame la koko, tre, ka traqa e celë Kaledroni a köni thauzane hë la macatre, koko a lapa nyipine la aqane xupe la nöj cememine la aqane huliwane la politrik, itre huliwa ne la nöje me huliwa ne hmi me huhnami. Ame la mele hna amekötine hnene la idrai ne la koko ka amamane la itre treu memine la itre ijine katru tune la ijine hnaho nekönatre maine faipoipo.

Matre ijije hi tro së qaja ka hape ame la koko, tre, ka sisistria catre me ka hmitrötre ke eje laka qajaqaja la itre ijine ka sisitria ngöne la mele ne la neköi ka

wetrewetre ngöne la itre lapa tune ngöne la itre huhnahmi. Ame la xeni, cili, tre, hna xome ceitunëne tune la ketre haze. Angeice a mala, meci thenge tune pala hi, a ka pëkö pun. E nöjei macatre, kola fetra ekoho hnengödrai la wenge wëtresije ka qajaqaja la ijine menuëne la itre pane koko, itre koko hna masoane kowe la lapa ne la kem, memine la itre qatre ne la lapa.

Qane la treu canalu uti hë mecipudrelë nge thenge la itre götran, ame la itre koko ka macaji hë, tre, itre eje lai hna troa menuën.

Kola iölekeu ngöne la isa huhnami ne Kaledonia. Ame la ijine cili, tre, kola nyihatrene la pane drai ne la macatre ne la neköi ka wetrewetr. Thenge la qenenöje ke tro la isa lapa a tro fë kowe la hnanyijoxu la itre xa koko nge thupene lai tro nyidrë a nyiqane la itre hatrene me hamë manathithe me hamë mo kowe la huhnami ngöne la macatre hnapin. Ame la ijine cili, tre, kola ihamënekeune la itre ithanata me itre hatrene nge hna sisedrëne hnei cexen, nge hna nyipune hnene la itre nyima me fia.

Hna pane xeni la koko ka hnyipixe hnene la joxu nge hna xeni thupen, hnene la itre lapa thenge la isa göhnë ngöne la hnanyijoxu. Ase hë la itre pengöne la iölekeu ijije fe hë koi angatre troa xene la koko e nöjei drai pine laka hetre emekötine hë troa xen.

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUES ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION : EN FRANCAIS

PREPA : 30 minutes
DUREE : 30 minutes

COEFFICIENT : 4

CORRIGE N°1

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

La fête de l'igname

Eléments de correction

Intérêt du document :
La photo représente des hommes d'un clan kanak en train de regrouper des ignames. On reconnait derrière la barrière de la chefferie et certainement la maison commune.
Le document permet de parler de la fête de la nouvelle igname,

Contenu symbolique et culturel :
Arrivée il y a environ trois mille ans en Nouvelle-Calédonie, l'igname occupe une place centrale dans l'organisation sociale, le fonctionnement politique, les rituels et les cérémonies religieuses des tribus kanak. La vie est rythmée par le calendrier de l'igname qui détermine la date des grands événements tels que les naissances ou les mariages.

Ainsi dans le monde kanak, l'igname revêt une dimension sacrée dont le cycle de croissance rythme la vie des clans de chaque tribu. En effet, ce tubercule est considéré comme une manifestation de l'ordre divin : il naît, meurt et renaît suivant un cycle perpétuel. Chaque année, l'apparition dans le ciel de la constellation des pléiades marque le moment de la récolte des premiers tubercules, les ignames des prémices réservées à la lignée paternelle et aux vieux du clan.

De février à avril selon les régions, l'ensemble des tubercules arrivés à maturité peut donc être récolté. On célèbre alors la fête de « l'igname nouvelle » dans chacune des 341 tribus que compte la Nouvelle-Calédonie. Cette importante cérémonie dite des « prémices », marque le début de l'année kanak. Suivant la tradition, chaque clan apporte à la chefferie quelques ignames, qui procédera ensuite aux rituels de prédiction pour apporter chance et prospérité à la tribu dans l'année à venir. Cette cérémonie rituelle donne lieu à des échanges coutumiers alliant gestes et paroles, elle se poursuit par un repas partagé par l'ensemble de la tribu et s'achèvent par des chants et la danse du Pilou au rythme du bambou frappé au sol.
Les premières ignames sont d'abord consommées par le chef, puis, selon un ordre hiérarchique, par tous les clans associés à la chefferie. Ainsi protégés, les membres de la tribu sont autorisés à consommer l'aliment au quotidien.

Au cœur des rites coutumiers mélanésiens, l'igname fait partie des présents offerts lors de ces célébrations culturelles. Symbole de fidélité aux ancêtres, d'honneur et d'attachement à la terre, l'igname est choisie selon une hiérarchie bien précise qui détermine son utilisation dans les rites kanaks

Symboliquement, l'igname est le symbole de l'homme.

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUES ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION: NENGONE

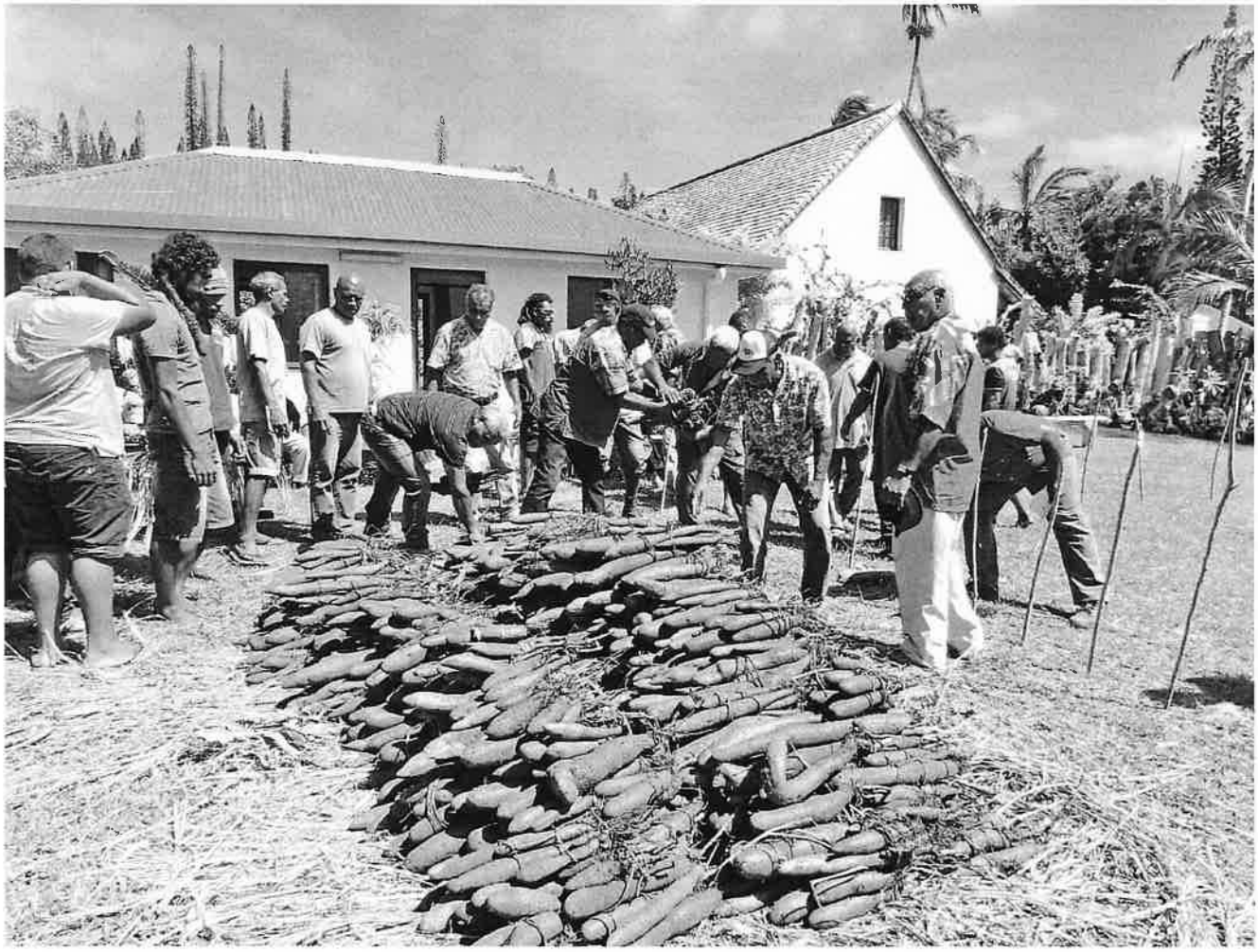
PREPA : 30 minutes
DUREE : 30 minutes

COEFFICIENT : 4

SUJET N°1

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

Kakailen ore wakoko



Iepengenebut ore wangome ne kakailene ni bone pene nengone

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUES ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION: NENGONE

PREPA : 30 minutes
DUREE : 30 minutes

COEFFICIENT : 4

CORRIGE N°1

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

Kakailen ore wakoko

Nekonekatu re anetitini

Nidi kakailen ore ye ahngan ne pene ej :

Wangom om, ci aehngeni ore mocahman ci ceini wakoko. Eje thuni co ule ri con ore gi nore hnadoku ne m'a tacaer nore pahnameneng.
Wangom om bane ie pengen ore rekoko.

Ri daden ore ye ahngan ne pene ej :

Wakoko hna pina ome i kaledronia ri ezien kodrine.
Bone kore ile ri nidin ore nodei ruace nore pene node ileodene ri hnoren ore laciroi nore dridr ome i kaledronia.
Ore ciroi ni eje ci hueti hnen'ore kalandran ni wakoko,bone kore ci anetitini ore ta ruace nore pene nod, inom ore ta ci hnapo, ci nokene ne.
Wakoko wangomen ore ciroi nore hmijoc.
Bone se ci hnapo, ci ciroi ne ci tango.
Nodei kenereken, wajekol nore aw, bane kacan ko ha ezia thethuma, ka ha ezia rekoko.
Ri whanelo ore kenereken, melei ci thethuman ore wakoko bane rekoko, roidi etha pengen kore la rue rekoko ri etha padoku.
Ore ci rekoko melei ci reul ore gukhare momoc, ci ruel ore wakoko me neren ore kenereken oxedridr, melei bane iepengene ko dan ore co kodraruon ore ae bun (ael nore rekoko), melei co reul ne cerihngid ore ta iturule inu ne acereceluaiene inu ri hna ano, dan ore co kodraru seseon ore wakoko kabesi.
Numu ko ware re puecon du maman ni inu, numu ko ta ware re hueti du doku, ka numu ko ore ta wakoko re kodraru inu ri hnameneng.
Osoten ore ta padoku, melei ci hmione dan kei cango per, dan'ore co kodraru seseon kore guhnameneng, osotene di melei ci kodraru seseon kei guhnameneng, ka numu ko aebun ci ngoronatan son'ore ta aceni, ka numu ko aebun so moeteshet, na ta ngome me numu hnapan ri hnoren ore hnadoku.
Wakoko kore bane p'a lene inu ri ta ruace nore pene nod.
Bone wangomen ore yejecen, wangomen ore ngome, sese ne il ore nodei uyanod, bone hmijoc ne nidi hmare kakailene ri laciroi ni eje dridr.

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUES ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION: NENGONE

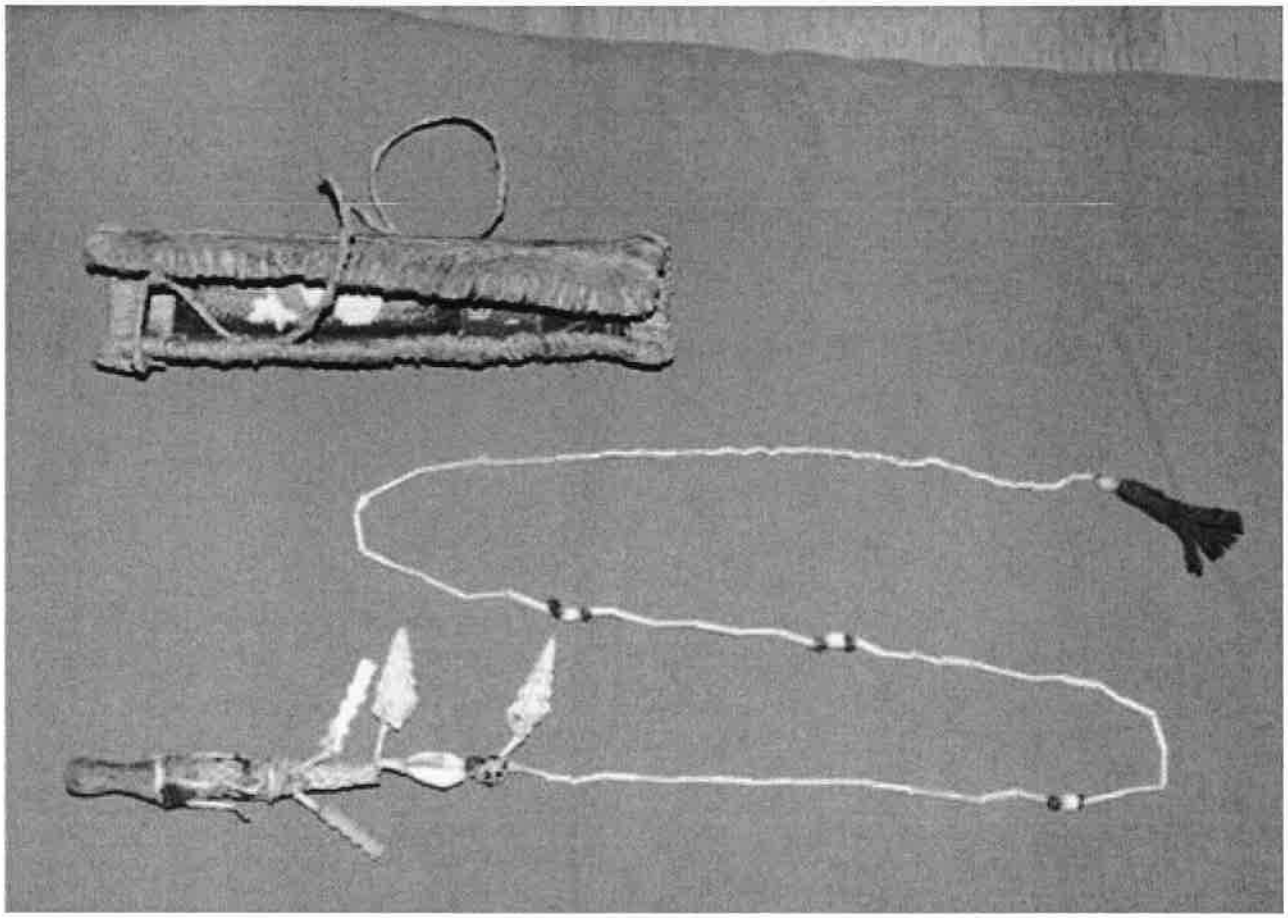
PREPA : 30 minutes
DUREE : 30 minutes

COEFFICIENT : 4

SUJET N°2

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

Mane pene ej



Iepengenebut ore wangome ne kakailene ni bone pene nengone

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUES ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION: NENGONE

PREPA : 30 minutes
DUREE : 30 minutes

COEFFICIENT : 4

CORRIGE N°2

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

Mane pene ej

Nekonekatu re anetitini

Nidi kakailen ore ye ahngan ne pene ej:

Ore wangom om melei mane pene ej.Wangom om bane ie pengen ore kakailen ore nodei enon re rue ore mane pene ej ne hnapane ni buic.

Ri daden ore ye ahngan ne pene ej :
Ore mane pene ej, nidi hmare kakailene ri hnoren ore la ru pene node ni si kal.
Eje ci hueti seseon ore mane pene ej sese ne ta eberedro bane aserepodeni ore nodei ihuejeu.
Mane om, wangomen ore yejecen.
Hawo nore mane pene ej, thuni co kul ne ceni, ngome ni bone hna rue hnei dune ni buyu,dure adrai ne wabune nore hnecohned ka watan hna rue hnei dire adrai.
Ore la rue mane pene ej, ci kano unidonedi jew'ore se ededo.
Ore ngome me ci kedi di ore thuni omelei, co thuni co carajewe roion ne co thuni co yepengen ore wanata nore mane pene ej.
Mane hna rue hnei kokias, wangomene nore dra, melei lene ci hueti ore ciroi ni yejecen ne nodei ngome me ciroiko, eberedro ci hueti ri nod.
Ci kanon eri ci hnapo ne eziene ore ci tango.
Eje ci yose ore mane pene ej,bane ataceni ne asesekoni ore ta ci kano gurawa ne, ci shi 'ma, ci ru weg, ta ci ekano.
Eje ci kanone sone co kedi di ore ta serei re aroini cange me bane sibon ore ta ac.
Nidi hmijoce kore kakailene ni bon.
Ci kanone ne ci kedi ore ta mane pene ej, melei se ruace me hmijoc.
Mane pene ej, hna rue ne kokias, ci hue sese ne wakoko, kore mane pene ej,me nidi hmare kakailen ri node ni ej dridr.
Ta mane pene ej me dridr, melei buice kore ci hueti ore ta ace me nidi hmare kakailen, thubenelo, melei ta mane pene ej me gada, aselo melei ta mane pene ej me gada hna tenon ne perela roidi hna thubi hnen'ore ta hna thurul.

1ER CONCOURS EXTERNE OPTION LANGUES ET CULTURE KANAK OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE D'ADMISSION: LANGUES KANAK *EN FRANCAIS*

PREPA : 30 minutes
DUREE : 30 minutes

COEFFICIENT : 4

CORRIGE N°2

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

La monnaie kanak

Eléments de correction

Intérêt du document :

La photo représente une monnaie kanak. Ce document permet de parler des nombreux éléments qui constituent la monnaie kanak et ceux qu'ils symbolisent.

Contenu symbolique et culturel :

La monnaie de coquillage (thewe en langue nemi, aire Hoot ma Whaap), joue toujours un rôle majeur dans le système d'échange au Nord et Centre Nord de la Grande Terre. Lors des cérémonies coutumières, elle accompagne la parole et scelle les échanges.
Cette monnaie est toute entière une image des ancêtres. La tête de monnaie (hwan thewe) (littéralement : «bouche de monnaie» peut être sculptée ou tressée, son corps est constitué d'os de lézard, de roussette ou de pointes de petits cônes et son pied est en poils de roussette. La monnaie est placée dans un étui, appelé «maison», sa fabrication se transmet secrètement entre générations.
L'initié sait reconstituer à partir des éléments qui la composent, l'origine et l'histoire d'une monnaie.
La monnaie de coquillage symbolise le sang, la vie qui circule entre les ancêtres et les vivants, la parole qui parcourt le pays kanak. Elle est offerte lors des naissances et des deuils.
On utilise aussi pour les transactions :
Contrat foncier, construction d'une case, de pirogue, contrat d'adoption. On l'offre en échange d'une recette médicinale ou pour obtenir une faveur.
Sa valeur est avant tout spirituelle : offrir ou recevoir une monnaie est un geste sacré.
La monnaie de coquillage est aujourd'hui, avec l'igname, la monnaie traditionnelle la plus estimée dans la société kanak.
Les monnaies noires sont celles qui véhiculent la plus grande valeur. Viennent ensuite les monnaies blanches et les monnaies blanches dont les perles sont séparées par des noeuds.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPARATION : 30 minutes
Le candidat prépare la traduction du texte en gras

COEFFICIENT : 1

SUJET N°1

Victoria to ban mobile phones in all state primary and secondary schools

Students at Victorian public schools will be banned from using their phones from next year. In an effort to reduce distractions and cyber bullying, and hopefully improve education outcomes, students will have to switch off their phones and store them in lockers during school hours until the final bell, the education minister, James Merlino, has announced.

In case of an emergency, parents or guardians can reach their child by calling the school. The only exceptions to the ban will be where students use phones to monitor health conditions, or where teachers instruct students to bring their phone for a particular classroom activity.
"This will remove a major distraction from our classrooms, so that teachers can teach, and students can learn in a more focused, positive and supported environment," Merlino said. "Half of all young people have experienced cyberbullying. By banning mobiles we can stop it at the school gate."

The ban will start from term one in 2020. Some Victorian schools had already banned mobile phones, but the new laws impose a statewide ban for the first time. McKinnon Secondary College, a high performing public school in Melbourne's south-east, was among those that banned phones from its grounds. The principal, Pitsa Binnion, said the school had "observed improved social connections, relationships and interactions" at lunchtime and that students were "more focused". [...]
Teachers unions in New South Wales expressed scepticism at the ban, which they said would be ineffective and would limit the ability of students to learn how use their phones safely and responsibly. The Catholic education office had also opposed the ban when it was floated[1] in NSW.
But principals have also acknowledged that managing smartphones had been a big challenge for schools.

The child psychologist Michael Carr-Gregg welcomed the Victorian policy. "All schools have a legal obligation to provide a safe environment in which to learn,", he said. [...]

Extrait de : Victoria to ban mobile phones in all state primary and secondary schools by Luke Henriques-Gomes and Australian Associated Press
https://www.theguardian.com/australia-news/2019/jun/25/victoria-to-ban-mobile-phones-in-all-state-primary-and-secondary-schools
site web consulté le 10/07/20

[1] floated : considered, suggested

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°1

- **Niveau de difficulté du texte** 1 - **facile** 2 - moyen 3 – difficile
- **Thème général, idées générales** :

Sujet portant sur l'interdiction des téléphones portables dans les établissements du primaire et du secondaire dans l'état du Victoria en Australie à compter de la rentrée 2020.

- **Traduction du texte** :

Le Victoria va interdire les téléphones portables dans tous les établissements de l'état, du primaire et du secondaire

Afin de limiter les distractions ou le cyber harcèlement, et en espérant qu'ils obtiendront de meilleurs résultats scolaires, les élèves seront obligés d'éteindre leurs téléphones et de les ranger dans des casiers pendant les heures de cours jusqu'à la dernière sonnerie a annoncé James Merlino, le Ministre de l'Education.

En cas d'urgence, les parents ou responsables légaux pourront joindre leur enfant en appelant l'établissement. Les seules exceptions à la règle, seront les cas dans lesquels les élèves utilisent leur téléphone pour suivre leur état de santé, ou dans lesquels les professeurs demandent aux élèves d'apporter leur téléphone pour une activité en classe spécifique.

« Cela va évacuer une cause importante de distraction de nos salles de classe, et permettre aux enseignants d'enseigner, et aux élèves d'apprendre dans un environnement plus attentif, positif et soutenu » a déclaré Merlino. « Un jeune sur deux a eu une expérience de cyber harcèlement. En interdisant les téléphones mobiles, nous arrêtons ce phénomène au portail de l'école ».

L'interdiction entrera en vigueur à partir du premier trimestre 2020. Certains établissements scolaires du Victoria avaient déjà interdit les téléphones portables, mais les nouvelles lois imposent pour la première fois une interdiction qui s'applique à tout l'état.

L'établissement secondaire McKinnon - situé dans le sud-est de Melbourne et particulièrement performant, est de ceux qui avaient banni les téléphones de leur périmètre. Le Principal, Pitsia Binnion, a dit qu'au sein de l'école on avait « constaté de meilleurs échanges, relations et interactions » à l'heure du déjeuner et que les élèves étaient « plus attentifs ».

Les syndicats d'enseignants de la Nouvelle Galles du Sud ont exprimé leur scepticisme quant à cette interdiction, jugeant qu'elle serait inefficace et limiterait la capacité des élèves à apprendre à utiliser leur téléphone de façon responsable et en toute sécurité. Le bureau de l'éducation catholique s'est également opposé à cette interdiction quand elle a été évoquée pour la NGS.

Mais les principaux ont également reconnu que la gestion des téléphones avait constitué un véritable défi pour leurs établissements.

Le pédopsychiatre Michael Carr-Gregg a accueilli favorablement ce projet du Victoria. « Tous les établissements scolaires ont pour obligation de procurer un environnement sûr dans lequel les élèves puissent apprendre » a-t-il déclaré.

- **Questions proposées avec éléments de réponse attendus**

1. Question : What are the main problems with students using phones at school?
Eléments de réponse : When students are allowed to use their phones at school :
- They get distracted from class,
- Their school results are not as good,
- They get exposed to cyber bullying,
- They tend to have fewer interactions with one another.

2. Question : What exceptions can be made for using a phone at school?
Eléments de réponse :
- To monitor health conditions
- To use for a classroom activity

3. Question : Do you agree with not letting students use their phones in school?
Éléments de réponse : réponse propre à chaque candidat

4. Question : How would you deal with cyber bullying in your own school?
Eléments de réponse : réponse propre à chaque candidat

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPARATION : 30 minutes
Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

COEFFICIENT : 1

SUJET N°2

Titre : Getting personal with hospital schools

Teaching in any setting is a challenging profession, but have you ever thought about what it is like to teach in a hospital school? There are 10 hospital schools in New South Wales and many more around the country.

An analysis of Australian Bureau of Statistics data suggests that injury and illness resulting in school restrictions [...] affects almost 60,000 Australian primary and secondary students each year. That's a surprisingly large number of students whose educational opportunities are potentially limited.

The combination of a major injury or illness and school absences can have a number of negative effects on students, including increased anxiety, academic under-achievement, behavioural problems[1] and difficulties in forming and maintaining relationships – all of which highlight the crucial role that hospital schools play during such a difficult time in a child's life.

Hospital schools were established in NSW as early as 1923 and among the first four to open was the Royal North Shore Hospital School. Like a more traditional school, the Royal North Shore Hospital School (RNSHS) has a principal, as well as two fulltime teachers and a teacher's aide, and operates under the umbrella of the NSW department of Education.

The School's central purpose as stated on their website is, "to provide an engaging, stimulating and supportive environment, assisting students to maintain educational continuity and to experience a smooth transition back to their home school", but on speaking with principal Vanessa Murphy, it is quickly evident that it offers much more than that [...].

School absence can have a big impact on both the academic and social outcomes of affected students. [...] Institutions such as the Royal North Shore Hospital School therefore play a critical, but often unheralded[2] role in not only supporting students' academic learning, but also in maintaining their wellbeing and self esteem [3]. [...]

Extrait de: Getting personal with hospital schools by Annie Fachinetti, June 2016
https://www.educationtoday.com.au
site consulté le 10/06/2020

[1] behavioural problems: difficulties with your attitude or actions
[2] unheralded: unannounced
[3] self esteem: what you think of yourself

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°2

Titre : A la rencontre des écoles hospitalières

Niveau de difficulté de texte : 1 facile 2 **moyen** 3 difficile
Thème général, idées générales : Sujet portant sur les écoles hospitalières et leur importance dans le parcours éducatif et social des enfants malades

Quelque soit le contexte, enseigner est une profession difficile, mais avez-vous déjà songé à ce que cela serait que d'enseigner dans une école-hospitalière ? Il y a 10 écoles de ce genre dans le New South Wales (le Pays de Galle) et bien davantage dans le pays tout entier de l'Australie. Une analyse du Bureau Australien des statistiques suggère que les maladies et blessures qui mènent a des restrictions pédagogiques affectent presque 60.000 élèves australiens de l'enseignement primaire et secondaire. C'est un chiffre étonnamment élevé du nombre d'élèves qui voient leurs opportunités éducatifs potentiellement limitées.

L'association d'une blessure importante ou maladie liée à des absences scolaires peut avoir un impact négatif sur les élèves dont l'anxiété, une baisse des résultats, des troubles comportementaux ainsi que des difficultés à maintenir une relation aux autres- tout ceci met en avant le rôle crucial que portent les écoles-hospitalières durant ces périodes très difficiles pour ces enfants.

Ces écoles ont été établies dans le NSW dès 1923 et parmi les quatre premiers fût le Royal North Shore Hospital. Telle une école traditionnelle, le RNSH a un principal, deux instituteurs à plein temps ainsi qu'une aide maternelle, et est géré par le département de l'éducation du NSW.

L'objectif principal de cette école tel annoncé sur leur site web est de « fournir un environnement éducatif qui s'engage à soutenir et stimuler ses enfants ainsi que de leur assurer une continuité pédagogique mais aussi d'assurer une transition et un retour à l'école normale en douceur », mais lorsqu'on s'adresse à la principale Vanessa Murphy, on se rend compte que l'école offre bien plus que cela.

Les absences scolaires peuvent avoir un impact important sur les résultats académiques et sociaux des élèves affectés. Les institutions telles que le RNSH jouent de ce fait un rôle crucial et souvent inattendu dans le soutien de ses enfants, non seulement par rapport à leurs résultats scolaires mais également de leur bien être et de leur acceptation de soi.

Questions proposées avec éléments de réponses attendus :

1. Question : *Why are hospital schools important ?*
Eléments de réponse: support and stimulate learning – maintain well-being and self esteem – help with the transition back to normal school
2. Question: *Translate the 4th paragraph. What similarities are there with normal schools?*
Eléments de réponse: They have a principal, full-time teachers and a teacher's aide and they are run by the Australian Department of Education.
3. Question: *What are the consequences of school absences due to illnesses or injuries?*
Eléments de réponse: anxiety – decrease in results – behavioral problems – difficulties in maintaining relationships
4. Question: *Are there similar structures or classes in New Caledonia? How would you help a student who was away for a long time?*
Eléments de réponse: No but specialized classes in some schools. Send out photocopies or put lessons online. Call students to see how they are going.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPARATION : 30 minutes
Le candidat prépare la traduction du texte en gras

COEFFICIENT : 1

SUJET N°3

'Working against time': 27 schools air conditioned, another 1320 to go

More than 1300 schools have put their hands up for air conditioning under the Cooler Classrooms program, but almost a year after the first round of recipients was announced, just 27 have so far received it. [...]

A climate expert warned the department was in a race against time to deliver air conditioning, with temperatures across Sydney increasing and each extra degree of heat reducing learning capacity by two per cent.

Some 900 schools were approved for air conditioning in the first round of applications last November. Another 447 schools applied in the second round earlier this year, but those applications have yet to be approved. [...]
Department secretary Mark Scott said it would be highly complex, involving retro-fitting(1) of old buildings, enhancement(2) of local power supplies and use of environmentally sustainable(3) design systems.
Work on the project would be able to intensify during school holidays, when children would not be disturbed by noise, Mr Scott said.

Member of parliament, Courtney Houssos said the rollout(4) was taking too long. "A year after being promised air conditioning, fewer than two per cent of classrooms have it ready to switch on, at this rate, it will take decades to air condition the promised classrooms."

Dr Sebastian Pfautsch, a teacher at Western Sydney University, said air conditioning was important to students' learning because high temperatures reduced learning capacity. A major Harvard study found a rise of one degree in annual classroom temperature reduced learning by two per cent. That made it an equity issue, he said, with some students able to learn in optimum temperatures and others forced to endure 40 degrees [...].

Extrait de Schools air conditioning: **Slow going in NSW rollout by Jordan Baker, October 7th 2019**
https://www.smh.com.au/

(1)retro-fitting = putting in new installations
(3)sustainable = to be used for a long time
(3)enhancement = improvement
(4)rollout : *mise en place*

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°3

-**Niveau de difficulté du texte :** 1- facile **2 - moyen** 3 – difficile
-**Thème général, idées générales :** Sujet portant sur le manque d'installations de climatisation dans les classes soumises à des températures fortes, et en hausse, dans la Nouvelle Galles du Sud (Australie).
-**Traduction du texte :**
Plus de 1 300 écoles se sont portées volontaires pour bénéficier du « Cooler classrooms program » [pour l'installation de climatisations dans les salles de classe], **mais presqu'un an après que la liste des premiers bénéficiaires a été annoncée, seules 27 écoles ont pu en bénéficier jusqu'à présent. [...]**
Un expert du climat a alerté le ministère (de l'éducation) **sur une course contre la montre pour la livraison dans les temps des climatiseurs, sachant que les températures à Sydney augmentent et que chaque degré de plus réduit la capacité d'apprentissage de deux pour cent.**
900 établissements se sont vus accorder l'installation de climatiseurs, dans le premier tour des inscrits en novembre dernier. Puis 447 écoles de plus en ont fait la demande plus tôt dans l'année, mais ces demandes n'ont pas encore été validées.
Le secrétaire du département Mark Scott a annoncé que cela serait très complexe, impliquant le rééquipement de vieux bâtiments, l'augmentation des sources électriques locales et l'utilisation de systèmes qui s'inscrivent dans le développement durable.
Les installations pourraient être accélérées lors des vacances scolaires, quand les enfants ne seraient pas dérangés par le bruit.
L'une des membres du parlement Courtney Houssos a déclaré que les chantiers prenaient trop longtemps. « Un an après s'être fait promettre une climatisation, moins de deux pour cent des classes en ont une, à cette allure cela va prendre une dizaine d'années pour équiper toutes les classes en attente ».
Le Dr Sebastian Pfautsch, professeur à l'University de Western Sydney a déclaré que le fait de climatiser les salles de classe était important pour les élèves car les fortes températures impactaient les situations d'apprentissage. Une importante étude de Harvard a été menée démontrant que la hausse d'un degré dans une salle de classe par an réduisait l'efficacité de l'apprentissage de deux pour cent. Ceci crée donc un problème d'équité, dit-il, avec certains élèves qui sont dans des situations d'apprentissage optimales et d'autres qui subissent des températures allant jusqu'à 40 degrés.

-Questions proposées avec éléments de réponses attendus

1. Question : What is the program announced in the text about ? What is the problem?
Eléments de réponse : The "Cooler classrooms program" is about installing air conditioning in classrooms. The problem is it is taking too long. Only 27 schools out of 1300 have them.
2. Question : What are the consequences of high temperatures in classes?
It reduces the student's learning capacity.
3. Question : When temperatures are high, air conditioning in class is important. Do you think this program would be useful in New Caledonia?
Yes, temperatures are too hot especially at the beginning of the year in Summer. Difficult conditions for both teachers and students. A member of the government announced her plan to install air conditioning in classes but the problem will be the same (lack of time and money).
4. Question : In your opinion, what could be done in New Caledonia so our students learn better ?
Réponse à la convenance du candidat

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPARATION : 30 minutes
Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

COEFFICIENT : 1

SUJET N°4

Music education helps improve children's ability to learn

What if a large number of scientific studies found there was one activity that could improve our cognitive function, help our memory systems work effectively, help us learn language, help us moderate our emotional states, help us solve complex problems and help our brains be healthier into later life? What if that activity was also enjoyable for everyone involved?

There is one such activity: music education. I am a music educator who has become fascinated by the research done by neuroscientists and psychologists about the impact of music learning on brain development, especially in school-aged children.

A question I frequently get asked is: how can one activity have so many positive impacts on the brain? [...]The list of skills[1] and abilities that music learning develops is still very long, but it has started to be sorted under three main areas: language development, executive skills and social skills development.

To give you an idea of how this happens, here is a crash course in music and the brain. The parts of the brain that are responsible for learning music and language are overlapping[2]. This means we hear music as language when we are babies and we use that understanding to the learn how to decode language and speak it.

This is why musically trained children tend to acquire language quicker, learn how to read earlier and develop comprehension skills earlier. This is the very foundation of all learning at school: the ability to use language.

The act of learning music requires children to use many different parts of their brains at once [...]

Playing music in a group, whether keeping a beat or playing a symphony, requires subtle, non verbal social skills. These are the manners and explicit behaviors we work so hard to teach our children, whether as parents or teachers. These are the subtle, deeply human social skills that employers seek[3] when they interview someone.
These serve musically trained children well into adulthood as they develop solid relationships, manage their wellbeing, and are empathic and compassionate towards others.[...]

Learning music to pursue it as a profession is not the point of music education for every child in school. Learning music provides children with the cognitive foundations for effective learning, which ultimately helps them become confident learners, ready to make the most of their education. [...].

Posted by Dr Anita Collins on Tuesday 28 April 2020
Source : www.education.abc.com.au

[1] Skills: aptitude
[2] overlapping: when it coincides
[3] to seek : to look for

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°4

Niveau de difficulté du texte 1 – facile **2- moyen** 3 – difficile

-Titre : l'éducation musicale améliore les capacités d'apprentissage des enfants

-Traduction du texte :

Imaginez qu'un grand nombre d'études scientifiques ait trouvé une activité pouvant améliorer nos fonctions cognitives, accroître notre capacité de mémorisation, nous aider à apprendre le langage, nous aider à modérer nos états émotionnels, nous aider à résoudre des problèmes complexes, et conserver notre fonctionnement cérébral. Imaginez que cette activité soit en plus de tout cela, une activité appréciable pour tous !

Il en existe une : l'éducation musicale. J'enseigne la musique et je suis fascinée par les recherches effectuées par les psychologues et les neurologues par rapport à l'impact de l'apprentissage de la musique sur le développement cérébral, notamment auprès des enfants.

Une question que l'on me pose fréquemment étant la suivante : comment est-ce possible qu'une seule activité ait autant d'impacts positifs sur le cerveau ? La liste est encore très longue, mais on peut la classer dans trois principaux domaines : le développement du langage, le développement des compétences qui nous sont propres et le développement de ses aptitudes sociales.

Afin de vous donner une idée sur comment cela se passe, voici un résumé sur l'impact musical sur le développement cérébral. Les parties du cerveau qui sont responsables de l'apprentissage musical ainsi que l'apprentissage du langage s'entremêlent. Cela veut dire que nous entendons la musique en tant que langage dès notre plus jeune âge et nous nous servons de cela afin de décoder le langage et par conséquent de le verbaliser.

Voilà pourquoi les enfants qui font de la musique ont tendance à lire et à parler plus tôt que les autres, et développent des compétences de compréhension plus rapidement. Voilà la fondation même de tout apprentissage à l'école : la capacité de communiquer.

Le fait d'apprendre la musique oblige les enfants à stimuler plusieurs parties du cerveau à la fois.

Jouer de la musique en groupe, que cela soit garder le rythme ou bien jouer une symphonie requiert des compétences non verbales sociales subtiles. Ce sont ces mêmes valeurs et manières que nous nous efforçons d'apprendre à nos enfants que cela soit en tant que parents ou enseignants. Ce sont ces mêmes valeurs humaines que recherchent les employeurs lors d'un entretien d'embauche. Avoir une oreille musicale développée sert aux enfants jusqu'à bien plus tard dans leurs vie d'adulte à former des relations solides, gérer leur bien être et faire preuve de compassion et d'empathie envers les autres.

Il ne s'agit pas d'apprendre de la musique pour en devenir un professionnel. Apprendre de la musique apporte les fondations cognitives mêmes pour un apprentissage efficace, leur donnant confiance en eux et la chance de profiter au maximum de leur éducation

- Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question : Music is more than just a fun activity to do in class, explain and translate the second paragraph.
Eléments de réponse : -provides children with the cognitive foundations for effective learning - increase confidence – develops social skills - builds up memory

2. Question : What are the three main areas music learning has an impact on?
Eléments de réponse :
- language development
- executive skills
- social skills

3. Question : What positive consequences can be noted on children who learn music compared to those who don't?
Eléments de réponse :
- acquire language quicker
- learn how to read earlier
- develop comprehension skills earlier

4. Question : Whether you are a musician or not, would you put this into practice in class? How?
Eléments de réponse : Réponse propre à chaque candidat

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes
Le candidat prépare la traduction du texte en gras

COEFFICIENT : 1

SUJET N°5

In the beginning

The Aborigines' nomadic way of life and the extremes of the desert climate made it unlikely that much of their art would be preserved. Designs painted on artefacts quickly wore off(1). Body paint and sand mosaics were only intended to last for the duration of the ceremony.

Today, however, great care is taken to preserve and record Aboriginal art. It is recognised as an important part of our heritage.

Rock engraving
Rock engraving is the oldest and most lasting form of traditional Aboriginal art and is found in most parts of Australia where there are suitable rock surfaces.
Many different methods were used. These include rubbing(2), scratching, drilling(3) and pitting(4). Stone, wooden or other implements were used, depending on the texture of the rock.

Rock painting
In the desert areas of Central and South Australia the designs in rock painting are similar to those used in rock engraving.
The Aboriginal artists used natural pigments – white from pipe clay(5) or gypsum(6), red and yellow ochres(7) from the earth and black from charcoal or manganese.
The pigments were ground to a powder and mixed with a natural glue, then applied with the fingers of a brush. Brushes might be made from a chewed twig(8), strips of bark(9) or human hair, depending on the surface to be covered.
Often, drawings were made with a small stone and then paint was rubbed on with the hand. Paint might also be splattered onto rock walls or a stencilled(10) design made by blowing paint over an object such as a hand.

Sand drawings
Sand drawings can depict objects, illustrate a story, or be a map of the landscape, indicating landmarks and distances to be travelled.

Source : Extrait de « Desert dreamings » de Deirdre Stokes – Editions Rigby
First published 1992

(1)to wear off : *s'effacer*
(2)to rub : *frotter*
(3)to drill : *percer*
(4)to pit : *ici, creuser une cavité*
(5)clay : *argile*
(6)gypsym : *gypse*
(7)ochre : *ocre*
(8)*a twig : brindille*
(9)*bark : écorce*
(10)*a stencil : pochoir*

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°5

In the beginning
Niveau de difficulté du texte : 1-facile 2-moyen **3 - difficile**
Thème général, idées générales : Sujet portant sur l'art aborigène : technique de gravure et peinture sur rochers et dessin sur le sable
Traduction du texte :
Au commencement
La vie nomade des aborigènes et le climat aride désertique ont rendu difficile de préserver la plupart de leurs productions artistiques. Les motifs peints sur les artefacts s'étiolaient rapidement. La peinture sur corps et les mosaïques sur le sable ne duraient que le temps d'une cérémonie.
Cependant, de nos jours, une grande attention est portée sur la préservation et l'inventaire de l'art aborigène, reconnu en tant qu'héritage patrimonial.
La gravure sur pierre qui perdure, est considérée comme l'activité artistique la plus ancienne ; on en trouve dans la plupart des régions d'Australie où des surfaces rocheuses s'y prêtent.
Plusieurs méthodes différentes étaient utilisées : frotter, gratter, percer, creuser. La pierre, le bois et d'autres outils ont été utilisés en fonction de la consistance du rocher.
La peinture sur pierre
Les motifs sont similaires à ceux de la gravure sur pierre dans les régions désertiques de l'Australie (centre et sud).
Les artistes utilisent des pigments naturels : le blanc provient de l'argile ou du gypse, le rouge et le jaune de la terre ocre, le noir du charbon ou manganèse.
Les pigments sont écrasés en poudre et mélangés à de la colle naturelle, puis appliqués au doigt ou à l'aide d'une brosse.
Les brosses étaient fabriquées à partir de brindilles mâchées, de lamelles d'écorces ou de cheveux humains, en fonction de la surface à recouvrir.
Souvent, les dessins étaient faits avec de petites pierres puis la peinture était frottée à la main. La peinture pouvait aussi être projetée sur les rochers ou soufflée par-dessus un objet (technique du pochoir : ex. la main).
Le dessin sur sable représentait des objets, racontait une histoire ou encore une carte de la région avec des repères et distances à parcourir.

Questions
1/ What are the main reasons to preserve Aboriginal art ?
Eléments de réponse : To keep the patrimonial heritage of aborigines and prevent natural disapearance of the artefacts
2/ Do you know any other artefacts that belong to their heritage ?
Elements de réponse : Autres artefacts : didgeridoo – sacred land – tools and ustensils for everyday life – language – ancestral techniques– myths and legends – ceremonies – dances…
3/ Do you prefer aboriginal or maori drawings ? Why ?
Elements de réponse : discrétion du candidat – faire émerger le message de l'artiste, les couleurs, les contrastes du noir et blanc, les symboles, les formes, les supports - les techniques…
4/ In primary school, how would you teach Aboriginal art to children ?
Elements de réponses : discrétion du candidat – transdisciplinarité: studying and aboriginal tale – animaux in art – dot paintings– colors – les symbols – aboriginal civilization
Do you think teaching art is important at school in New Caledonia ?
Eléments de réponse : discrétion du candidat