

**ANNALES 2020**

**2<sup>ND</sup> CONCOURS EXTERNE**

***CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES***

**DU CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DU  
1<sup>ER</sup> DEGRE DE  
NOUVELLE-CALEDONIE**

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE



EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE:      FRANCAIS

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

SUJET

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

**PREMIÈRE PARTIE (11 points)**

**Question relative aux textes proposés :**

**Vous étudierez la question de l'inspiration ou de la création poétique dans les textes du corpus.**

**Texte A : Paul VERLAINE, « Art poétique » in *Jadis et Naguère*, 1885.**

**Art poétique**

De la musique avant toute chose,  
Et pour cela préfère l'Impair  
Plus vague et plus soluble dans l'air,  
Sans rien en lui qui pèse ou qui pose.

Il faut aussi que tu n'aïlles point  
Choisir tes mots sans quelque méprise :  
Rien de plus cher que la chanson grise  
Où l'Indécis au Précis se joint.

C'est des beaux yeux derrière des voiles,  
C'est le grand jour tremblant de midi,  
C'est, par un ciel d'automne attiédi,  
Le bleu fouillis des claires étoiles !

Car nous voulons la Nuance encor,  
Pas la Couleur, rien que la nuance !  
Oh ! la nuance seule fiancée  
Le rêve au rêve et la flûte au cor !

Fuis du plus loin la Pointe assassine,  
L'Esprit cruel et le Rire impur,  
Qui font pleurer les yeux de l'Azur,  
Et tout cet ail de basse cuisine !

Prends l'éloquence et tords-lui son cou !  
Tu feras bien, en train d'énergie,  
De rendre un peu la Rime assagie.  
Si l'on n'y veille, elle ira jusqu'où ?

O qui dira les torts de la Rime ?  
Quel enfant sourd ou quel nègre fou  
Nous a forgé ce bijou d'un sou  
Qui sonne creux et faux sous la lime ?

De la musique encore et toujours !  
Que ton vers soit la chose envolée  
Qu'on sent qui fuit d'une âme en allée  
Vers d'autres cieus à d'autres amours.

Que ton vers soit la bonne aventure  
Eparse au vent crispé du matin  
Qui va fleurant la menthe et le thym...  
Et tout le reste est littérature.

### Écriture et voix

Je ne sais pas d'où vient ma voix : elle colle aux mots comme elle peut. Pourtant, j'ai entendu le poème en l'écrivant ; ce n'était pas visuel, c'était d'abord sonore. Le regard pouvait très bien se fixer ou errer sur un coin de table ou de fenêtre ; d'un coup les mots ont rompu cela et occupé tout l'espace mental. D'où venaient-ils ? Je n'en sais rien. À chaque fois, je ne sais rien.

Ils sont venus. Assez pour que je puisse continuer de creuser sur leur lancée ; toujours sans bien comprendre, mais en sachant qu'il fallait continuer. À force, j'ai commencé à voir ce qu'ils disaient, mais dès lors, ça a commencé à freiner. J'ai continué jusqu'à presque plus rien. J'ai continué jusqu'au bout, sur l'erre. Là, en fin de course, un moment, j'ai vu d'où venait le poème mais tout était figé, fixe, fini. J'ai eu froid, je me suis senti seul, peu de temps, mais très seul. Ensuite, je n'ai plus vu la page, ça s'est refixé sur la table, la fenêtre, le pot de fleurs... il était tard.

Le lendemain, j'ai relu les pages. J'ai entendu comme un son faible et il y a eu de nouveau comme un léger décrochement de voix. J'ai commencé à travailler, déblayer, très lentement, comme pour désencombrer la voix qui s'était chargée jusqu'à cesser. Des jours, à écouter, revoir, relire. Il s'agissait comme de fouiller doucement, longtemps. En bout de course, il devait y avoir un poème qui me prenait la voix et ne me laissait plus que l'effort (parfois écœurant) d'émettre.

Une chose est sûre : un jour ou l'autre, on perd définitivement la parole. En ce sens le poème est une entreprise désespérée, une sorte de voix de haute-contre, une voix de tête, qui assume déjà la perte de l'organe vivant.

Dans la nuit parfumée aux herbes de Provence,  
le lombric se réveille et bâille sous le sol,  
étirant ses anneaux au sein des mottes molles  
il les mâche, digère et fore avec conscience.

Il travaille, il laboure en vrai lombric de France  
comme, avant lui, ses père et grand-père ; son rôle,  
il le connaît. Il meurt. La terre prend l'obole  
de son corps. Aérée, elle reprend confiance.

Le poète, vois-tu, est comme un ver de terre  
il laboure les mots, qui sont comme un grand champ  
où les hommes récoltent les denrées langagières ;

mais la terre s'épuise à l'effort incessant !  
sans le poète lombric et l'air qu'il lui apporte  
le monde étoufferait sous les paroles mortes.

Texte D : Maxence FERMINE, *Neige*, éditions Arléa, janvier 1999, p. 16 à 20.

*Yuko Akita est un adolescent de dix-sept ans dont le père est prêtre shintoïste. Ils vivent dans l'île d'Hokkaido, au nord du Japon. Les membres de la famille Akita, depuis de longues générations, se partagent entre la religion et l'armée. Mais Yuko prétend vouloir devenir poète, ce qui n'est pas du goût de son père.*

*Le bruit du pot d'eau qui éclate  
(L'eau a gelé cette nuit)  
Me réveille*

Bashô

- Qu'est-ce que la poésie ? demanda le prêtre.

- C'est le mystère ineffable, répondit Yuko.

Un matin, le bruit du pot d'eau qui éclate dans la tête fait germer une goutte de poésie, réveille l'âme et lui confère sa beauté. C'est le moment de dire l'indicible. C'est le moment de voyager sans bouger. C'est le moment de devenir poète.

Ne rien enjoliver. Ne pas parler. Regarder et écrire. En peu de mots. Dix-sept syllabes. Un haïku.

Un matin, on se réveille. Il est temps de se retirer du monde pour mieux s'en étonner.

Un matin on prend le temps de se regarder vivre. [...]

Les mois passèrent. Durant l'été 1884, Yuko écrivit soixante-dix-sept haïkus, tous plus beaux les uns que les autres.

Un matin de soleil sale, un papillon se posa sur son épaule et y laissa une trace étoilée et fragile que lava la pluie de juin.

Parfois, à l'heure de la sieste, il allait écouter le chant des cueilleuses de thé.

Un autre jour, il trouva un lézard mort devant sa porte.

Le reste du temps, il ne se passa rien.

Lorsque les premiers jours d'hiver revinrent, il fut à nouveau question de l'avenir de Yuko.

Un matin de décembre, son père l'emmena au pied des Alpes japonaises, au centre de Honshu, lui indiqua un sommet, là où demeurent les neiges éternelles, lui confia une besace remplie de victuailles, un parchemin de soie et lui dit :

- Ne reviens que lorsque tu sauras. Guerrier ou prêtre. A toi de choisir.

L'adolescent gravit la montagne, au mépris du danger et de la fatigue. Au sommet, il trouva un abri sous un rocher. Il s'y assit face à la splendeur du monde.

Il resta ainsi sept jours aux portes du ciel, à se nourrir de beauté. Sur le parchemin de soie, il n'écrivit qu'un seul mot, un mot d'une blancheur éclatante.

Lorsqu'il revint auprès de son père, ce dernier lui demanda :

- Yuko, as-tu trouvé ta voie ?

Le jeune homme se mit à genoux et déclara :

- Mieux que cela, père. J'ai trouvé la neige. [...]

*Sur cette lande où il neige*

*Si je meurs aussi, je deviendrai  
Un bouddha de neige.*

Chôsui

La neige est un poème. Un poème d'une blancheur éclatante.

Elle recouvre en janvier la moitié nord du Japon.

Là où vivait Yuko, la neige était la poésie de l'hiver.

Au grand dam de son père, Yuko embrassa la carrière de poète les premiers jours de janvier 1885. Il décida de n'écrire que pour célébrer la beauté de la neige. Il avait trouvé sa voie. Il savait qu'il ne se laisserait jamais de cette vie étincelante.

Chaque jour de neige, il prit l'habitude de sortir très tôt de la maison et de marcher en direction de la montagne. Il se rendait toujours au même endroit pour composer ses poèmes. Il s'asseyait en tailleur sous un arbre et restait ainsi de longues heures à choisir en secret les dix-sept plus belles syllabes du monde. Puis, lorsqu'il possédait enfin son poème, il le couchait sur un papier de soie.

A chaque jour un autre poème, une nouvelle inspiration, un nouveau parchemin. A chaque jour un paysage différent, une autre lumière. Mais toujours un paysage différent. Mais toujours le haïku et la neige. Jusqu'à la nuit tombée.

Il rentrait toujours pour la cérémonie du thé.

## DEUXIEME PARTIE (11 points)

### Connaissance de la langue

1. Relevez et classez les expansions du nom dans l'extrait suivant en prenant soin de préciser leur classe grammaticale et fonction.

Dans la nuit parfumée aux herbes de Provence,  
le lombric se réveille et bâille sous le sol,  
étirant ses anneaux au sein des mottes molles  
il les mâche, digère et fore avec conscience.

Il travaille, il laboure en vrai lombric de France  
comme, avant lui, ses père et grand-père ; son rôle,  
il le connaît. Il meurt. La terre prend l'obole  
de son corps. Aérée, elle reprend confiance.

2. Dans l'extrait suivant du poème de Paul Verlaine, vous identifierez les temps et modes des verbes en caractère gras et justifierez leur emploi.

Il faut aussi que tu n'**ailles** point  
Choisir tes mots sans quelque méprise :  
Rien de plus cher que la chanson grise  
Où l'Indécis au Précis se joint.

[...]

**Fuis** du plus loin la Pointe assassine,  
L'Esprit cruel et le Rire impur,  
Qui font **pleurer** les yeux de l'Azur,  
Et tout cet ail de basse cuisine !

**Prends** l'éloquence et tords-lui son cou !  
Tu **feras** bien, en train d'énergie,  
De rendre un peu la Rime assagie.  
Si l'on n'y **veille**, elle ira jusqu'où ?

O qui dira les torts de la Rime ?  
Quel enfant sourd ou quel nègre fou  
Nous **a forgé** ce bijou d'un sou  
Qui sonne creux et faux sous la lime ?

De la musique encore et toujours !  
Que ton vers **soit** la chose envolée  
Qu'on sent qui fuit d'une âme en allée  
Vers d'autres cieux à d'autres amours.

Que ton vers soit la bonne aventure  
Eparse au vent crispé du matin  
Qui va **fleurant** la menthe et le thym...  
Et tout le reste est littérature.

3. « (...) comme pour désencombrer la voix » (Antoine Emaz)
  - a. Expliquez la formation du mot « désencombrer ».
  - b. Relevez dans cet extrait un mot construit de la même façon.

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

« Un matin, le bruit du pot d'eau qui éclate dans la tête fait germer une goutte de poésie, réveille

l'âme et lui confère sa beauté. C'est le moment de dire l'indicible. C'est le moment de voyager sans bouger. C'est le moment de devenir poète.

Ne rien enjoliver. Ne pas parler. Regarder et écrire. En peu de mots. Dix-sept syllabes. Un haïku.

Un matin, on se réveille. Il est temps de se retirer du monde pour mieux s'en étonner.

## TROISIEME PARTIE (13 points)

Document n°1 : production d'un élève de CM2

Document n°2 : typologie des erreurs de Nina CATACH

### QUESTIONS

1 - Relever et classer les erreurs contenues dans la production de l'élève à partir de la typologie de Nina CATACH.

2 - L'élève a réalisé les trois erreurs suivantes : garçon – provoque. Proposer l'orthographe correcte des 2 mots puis lister les connaissances à mobiliser pour réussir à les orthographier sans erreurs, dans le contexte de cette dictée. Enfin quelles réponses pédagogiques adaptées mettriez-vous en place pour accompagner l'élève dans la correction de sa dictée ?

3 – Proposer une appréciation écrite à destination de l'élève sur sa production.

4 - Proposer trois autres types d'activités que la dictée que l'on peut programmer dans une classe, pour améliorer les compétences orthographiques des élèves. Puis justifier en quoi chacun d'eux contribue à l'acquisition de ces compétences.

## La ponctuation

Les parent Thèse ont set enfants. Virgule est la dernière née; elle est toujours de bonne umeur. Sa sœur Interrogation posent sans cesse des questions. Point est un petit garçon discret. exclamation est une petite fille qui s'étonne deux tout. Quant aux triplés Su-spensions, ils provoque toujours des catastrophes.

### La ponctuation

Les parent Thèse ont set enfants. Virgule est la dernière née ; elle est toujours de bonne umeur. Sa sœur Interrogation posent sans cesse des questions. Point est un petit garçon discret. exclamation est une petite fille qui s'étonne deux tout. Quant aux triplés Su-spensions, ils provoque toujours des catastrophes.

**Document n°2 : typologie des erreurs de Nina CATACH (d'après Nina CATACH, L'orthographe française, p.288, Nathan)**

<b>Catégories d'erreurs</b>	<b>Remarques</b>
Erreurs à dominante calligraphique	Reconnaissance et coupure des mots Ajout ou absence de jambages, etc
Erreur à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	Omission ou adjonction de phonèmes Confusion de consonnes Confusion de voyelles
Erreurs à dominante phonogrammique	Altérant ou non la valeur phonique
Erreurs à dominante morpho-grammique (morphogrammes grammaticaux)	Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc Omission ou adjonction erronée d'accords étroits Omission ou adjonction erronée d'accords larges
Erreurs à dominante morpho-grammique (morphogrammes lexicaux)	Marques du radical Marques préfixes / suffixes
Erreurs à dominante logogrammique	Logogrammes lexicaux ou grammaticaux
Erreurs à dominante idéogrammique	Majuscules, ponctuation, apostrophe, trait d'union
Erreurs à dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques, consonnes simples ou doubles non fonctionnelles

2<sup>ND</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE



EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE:      FRANCAIS

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

CORRIGE

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

**Remarques :**

Quatre textes disparates quant à leur genre bien qu'on relève deux textes poétiques, celui de Verlaine, qui n'est pas a priori une forme fixe mais un enchaînement de quatrains de 9 syllabes et celui de Jacques Roubaud, sonnet quasi canonique. À ces deux textes, il faut ajouter un texte théorique d'un poète, Antoine Emaz (mort en mars 2019), réfléchissant, dans une sorte de journal (ce que semble indiquer l'exergue : « notes, 25 mai 2009 ») à sa création ; et enfin un extrait du court roman de Maxence Ferminé, *Neige*, centré sur le personnage de Yuko, jeune poète tout entier dévoué à l'art japonais du haïku. Derrière cette disparité formelle, l'unité thématique est évidente, même si les approches sont différentes. Pas de correction type donc, mais une proposition ; à partir du moment où les textes sont respectés dans leur singularité et dans les réseaux de sens qu'ils proposent. [Dans le cadre du concours de recrutement de Professeurs des Écoles, une interrogation sur la poésie, et plus précisément ici sur l'inspiration ou la création poétique (la fabrication du poème), peut être une question à aborder sous des angles liés à la pratique du métier d'enseignant ; pour ne retenir qu'un de ses angles possibles, la question de « comment faire écrire de la poésie aux élèves » (à rapprocher de l'étymologie de poème → grec ancien ποιησις, poïsis = « action de faire, création ») peut-être un questionnement fécond. Ce qui importe néanmoins est de considérer les quatre textes entre eux et de les problématiser autour d'une réflexion personnelle].

**Proposition de correction :**

La question de la création ou de l'inspiration poétique est une question extrêmement vaste, qui traverse les époques et dont des échos peuvent encore aujourd'hui être perçus à travers, par exemple, certaines joutes oratoires des chanteurs de rap. Depuis *la Poétique* d'Aristote, les tentatives de donner des guides du beau littéraire ou des règles pour la composition poétique sont nombreuses. Les quatre textes du corpus proposent ainsi, chacun à leur manière, une vision de la manière d'écrire de la poésie : du texte de Verlaine, tiré du recueil de poésie *Jadis et Naguère* (1885) à celui de Roubaud du recueil *Les Animaux de tout le monde* (1983) se dessine ainsi une « théorie », mise en pratique dans les poèmes même, qui peut être confrontée aux réflexions presque « prises sur le vif » du texte d'Antoine Emaz, issues de *Lichen, encore* (2009) et aux considérations sur un type de poésie particulière qu'est le haïku, poème japonais concis et dense, qui émaillent le roman de Maxence Ferminé, *Neige* (1999). Si les auteurs s'intéressent en effet à quelques aspects symboliques de la figure du poète, souvent liée au sacré, au mystère, c'est surtout à la pratique

poétique dans ses aspects concrets qu'ils sensibilisent les lecteurs : ils nous invitent ainsi à entrer dans la fabrique poétique et délivrent sinon des « secrets de fabrication », du moins quelques éléments de méthode, nous donnent quelques appuis, pour devenir à notre tour poètes.

Comment devient-on poète ? Ou plus simplement : comment écrire de la poésie ? Les quatre auteurs (trois poètes et un romancier travaillant à la lisière de la poésie, dont le récit accueille d'ailleurs plusieurs haïkus) ont des partis pris divers à offrir. Si l'on part du constat du début du texte de Maxence Ferminé, sous forme de dialogue, on retient que la poésie « c'est le mystère ineffable ». Cette proposition posée n'aidera sans doute guère l'apprenti-poète. Peu de lignes après toutefois le même texte donne quelques indications : « Ne rien enjoliver. Ne pas parler. Regarder et écrire. En peu de mots. Dix-sept syllabes. Un haïku. » Cette suite de phrases non verbales, dans sa progression même, mime le chemin que doit emprunter le poète. Ces premières phrases injonctives : deux défenses à l'infinif, puis deux conseils « Regarder et écrire » délivrent une sorte de méthode. L'idée ici, qui est scandée par des phrases nominales courtes, comme le sont souvent celles des haïkus, est de se poser face à la beauté du monde, de s'en laisser pénétrer ou de se laisser « étonner » par ce monde, et de tenter de retranscrire cette surprise esthétique. Poèmes presque philosophiques en ce qu'ils restituent notre étonnement face au monde, les haïkus sont des sortes de capsules de « petits événements » de vie auxquels nous ne faisons plus attention dans notre quotidienneté. Selon Maxence Ferminé et selon son personnage Yuko, le poète est celui qui « traduit » en dix-sept syllabes cette beauté originelle du monde que les yeux du commun n'arrivent plus à percevoir. Les analogies entre le poème et la nature, entre les mots et l'univers sont nombreuses dans son texte. Ainsi les métaphores : « [...] le bruit du pot d'eau qui éclate dans la tête fait germer une goutte de poésie [...] », « La neige est un poème. Un poème d'une blancheur éclatante. » ou encore « [...] la neige était la poésie de l'hiver. » Le poème ne vaut ici que s'il est un saisissement du monde. La poésie n'est véritable que si elle est d'abord une expérience sensible avant d'être un art oratoire. Les mots semblent ensuite s'incarner d'eux-mêmes : « Sur le parchemin de soie, il n'écrivit qu'un seul mot, un mot d'une blancheur éclatante. » ou encore : « il restait ainsi de longues heures à choisir en secret les dix-sept plus belles syllabes du monde. Puis, lorsqu'il possédait enfin son poème, il le couchait sur un papier de soie. » Le poète est une sorte de passeur : il traduit en mots, grâce par exemple aux métaphores, ce qu'il voit du monde extérieur, ce qu'il en ressent.

Les deux textes poétiques, celui de Verlaine et celui de Jacques Roubaud, peuvent être rattachés à la longue tradition des arts poétiques (de Horace, au I<sup>er</sup> siècle avant J.C., à Boileau) mais si celui de Verlaine peut encore être considéré comme une sorte de manifeste que défendrait avec sincérité son auteur, celui de Roubaud, par quelques allusions et son ton parodique, doit sans doute être interprété avec plus de distance. Chez Verlaine, la poésie a partie liée à la musique, ce que dit bien l'anaphore « De la musique avant toute chose » et « De la musique encore et toujours » des vers 1 et 29. Lui aussi, dans cet « Art poétique » met en garde plusieurs fois : « Il faut aussi que tu n'aïles point » (v. 5) ou « Fuis du plus loin la pointe assassine » (v. 17). La configuration énonciative de ce poème, un « Art poétique » donc, adressé à un destinataire apprenti-poète (peut-être d'ailleurs tout autant qu'à lui-même), multiplie les modalités injonctives, à la manière d'une « Table des Lois poétique ». Pour Verlaine (ou pour la figure du poète construite dans cet « Art poétique »), la poésie véritable doit répondre à cette exigence de musicalité. C'est ce que le poème traduit d'ailleurs parfaitement grâce au choix du nonasyllabe, vers « impair » (de neuf syllabes), qui, par son « déséquilibre », propose un rythme entraînant (souvent renforcé par l'enjambement). « De la musique avant toute chose » : résurgence du lien ancien unissant poésie et musique, Verlaine recommande une poésie plus sonore

que visuelle et en cela se distingue sans doute de la figure du poète proposée par Maxence Ferminé qui est un « absorbeur de monde », un « regardeur ». Cette musicalité est aussi mise en application par le biais du rythme, des sonorités. Ainsi si Verlaine conserve la rime, il minore son importance en affaiblissant son effet d'écho trop répétitif par des assonances et des allitérations qui répartissent les échos phoniques à l'intérieur des vers, « Plus vague et plus soluble que l'air » : allitérations en l et pl/bl, « Par un ciel d'automne attiédi », assonance en ie, ou encore « Quel enfant sourd ou quel nègre fou / Nous a forgé ce bijou d'un sou » où le son « ou » à la rime est en quelque sorte dilué par les effets de rimes intérieures. La rime n'est plus qu'un des multiples éléments sonores dont il dispose pour traduire ses impressions. Ce que revendique encore ce poème c'est un art de l'imprécision : ici encore il semble s'écarter du texte de Maxence Ferminé et surtout de la pratique du haïku dont la recherche du mot juste semble une nécessité. Ce que prône en regard Verlaine, c'est, à la manière des impressionnistes dont il est un contemporain, un art de la « Nuance » : des « voiles » cachant les yeux, « Le bleu fouillis des claires étoiles » qui semble (presque) un oxymore (alliance du fouillis et de la clarté) qui redouble son esthétique « Où l'indécis au Précis se joint ». À la sûreté de la vision poétique du pratiquant de haïku s'oppose ici la recherche d'une certaine « méprise ». Mais, malgré l'effet de proximité entre le poète et le lecteur rendu par l'usage de la deuxième personne du singulier, l'on sent que Verlaine met en place ici un art poétique très personnel, correspondant peut-être à sa seule sensibilité : difficile en effet de mettre en application, comme lui, ces préceptes parfois un peu grandiloquents : « Prends l'éloquence et tords-lui son cou ! » à visée un peu polémique et semblant surtout tracer les contours de sa propre pratique poétique, en contraste de celle de ses contemporains. Verlaine est en effet un poète singulier, qui bien qu'ayant été rapproché de certaines esthétiques poétiques (les Parnassiens surtout) est difficilement assignable à une école.

Membre de l'Oulipo, mathématicien autant que poète et romancier, Jacques Roubaud est également un écrivain singulier. Dans son recueil *Les Animaux de tout le monde*, il prétend toutefois s'adresser à « un jeune poète de douze ans » et l'aider à devenir un créateur, en lui prodiguant des « Conseils ». Son « Lomric » semble pourtant prendre le contre-pied de toute une tradition poétique faisant du poète un être inspiré, au-dessus du vulgaire (ainsi « L'Albatros » de Baudelaire) qui touche souvent au divin : ici le poète travaille en « sous-sol » et est comparé à cet animal peu reluisant du ver de terre. La volonté de désacraliser la figure du poète est manifeste et les images un peu triviales sont multiples : « étirant ses anneaux au sein des mottes molles / il les mâche, digère et fore avec conscience » où la mention de l'opération de digestion donne au poète un caractère commun, très concret, incarné. Il n'est pas un esprit, toujours en éveil, planant dans les nuées mais un modeste « lombric » qui « travaille », qui « laboure ». Cette métaphore du poète en ver de terre se déploie pourtant dans un sonnet quasi parfait (exceptés l'absence de majuscules en initiale de vers, le non-respect de l'alternance des rimes masculines et féminines et la pauvreté de la rime en « an »), en alexandrins, aux rimes embrassées, croisées puis plates pour les deux dernières. Malgré les images « terre-à-terre », assez simples, sans doute liées au fait que le recueil *Les Animaux de tout le monde* est plutôt à destination de jeunes lecteurs (ce que confirme l'adresse initiale), la thèse qui est développée rend pourtant une sorte de noblesse au travail modeste, mais indispensable du lombric-poète. Comme l'étude des sols nous l'a appris, le ver est celui qui régénère la terre ; ainsi le poète, qui travaille loin des regards, « laboure les mots » et sans lui « le monde étoufferait sous les paroles mortes ». Les poètes sont ceux qui, par leur activité de foreur de mots, rendent vie au langage, ils apportent l'air nécessaire pour que les mots respirent, que la langue vive. Bien sûr, il est ici encore difficile de mettre en application cette conception de la fonction du poète. Néanmoins, elle permet peut-être, par sa modestie alliée à une sorte de grandeur (« son rôle, il le connaît. Il meurt. La terre

prend l'obole / de son corps ») de mettre à la portée de tous, et en particulier des enfants ici visés, ce travail poétique, grâce auquel « les hommes récoltent les denrées langagières ». Plus qu'un art poétique, le poème de Jacques Roubaud est une invitation originale, à fouiller les mots sans prétention, à jouer avec, à les avaler et les digérer et ainsi à faire œuvre poétique.

Le court texte d'Antoine Emaz, lui aussi, nous fait entrer dans la fabrique concrète du poème. Sa démarche paraît pourtant plus évanescence, plus insaisissable. Le déclenchement de la création vient du son et rejoint ainsi la proposition musicale verlainienne : « ce n'était pas visuel, c'était d'abord sonore. » Il n'est pourtant pas vraiment question de musique ici mais de « voix » : « J'ai entendu comme un son faible et il y eut comme un léger décrochement de voix. » Ce texte traduit, presque étape par étape, la matérialisation du poème, mais même en cherchant à rester au plus près de ce processus créatif, d'en rendre le plus infime moment, quelque chose finit par échapper : « D'où venaient-ils [les mots] ? Je n'en sais rien. À chaque fois, je ne sais rien. » Cela n'empêche pas l'auteur de tenter de continuer de rendre compte de sa démarche créative et, ce faisant, il retrouve l'image du creuseur de mots de Jacques Roubaud : « Ils sont venus. Assez pour que je puisse continuer de creuser sur leur lancée. » et « Il s'agissait comme de fouiller doucement, longtemps. » La méthode d'Antoine d'Emaz, si on peut l'appeler ainsi, est toute orientée vers un travail méticuleux, patient, solitaire. Son travail poétique fait alors écho à celui du poète de haïkus, tel que l'envisage Maxence Ferminé, seul sur la montagne, qui se laisse emplir par son labeur solitaire « Jusqu'à la nuit tombée ». Mais les deux explorations du processus de création diffèrent par leur origine : absorption du monde pour le personnage de Yuko, un point de départ contemplatif donc, et naissance du poème par la voix chez Emaz, quand bien même il ne sait pas « d'où vient sa voix », son origine profonde restant mystérieuse. Cette réflexion sur son travail de poète en restitue également tout l'aspect laborieux et presque physique : « J'ai commencé à travailler, déblayer, très lentement », « Des jours à écouter, revoir, relire. », « En bout de course, il devait y avoir un poème qui me prenait la voix et ne me laissait plus que l'effort (parfois écoeurant) d'émettre. » Ce difficile travail, minutieux et patient, rejoint là aussi la conception de la création dans le roman *Neige*, où il ne faut « Rien enjoliver », où le poème doit tenir en « Dix-sept syllabes » ; pour Antoine Emaz, il faut effectivement « déblayer », « désencombrer » ; le poème se crée ainsi dans une sorte de tamisage, de fin processus d'extraction, de réduction qui permet d'atteindre les mots cristallisés dans la voix. Le poète peut alors conclure sur une thèse mélancolique et un peu paradoxale : cette « voix » faible mais riche de toute l'intensité du poème, à la poursuite de laquelle tout son travail a consisté, est aussi une préfiguration de son extinction : « le poème est une entreprise désespérée [...] qui assume déjà la perte de l'organe vivant. »

Les quatre textes du corpus, par leur densité littéraire et poétique, conduisaient donc à de multiples remarques formelles, loin d'avoir été épuisées dans les observations ci-dessus. Les considérations esthétiques « défendues » par les auteurs sont toutefois liées à des pratiques poétiques très personnelles et peu généralisables. Les recoupements existent pourtant : ils tournent autour d'une pratique de la poésie comme un art humble, sans doute accessible à tous, mais exigeant par le dur et patient labeur qu'il demande. Dans une époque parfois happée par des cadences existentielles frénétiques, la création poétique apparaît alors comme un antidote aux vaines gesticulations quotidiennes : par sa musicalité, les appels d'air qu'elle procure au langage, son invitation à la contemplation du monde ou à une sorte d'écoute d'une pulsation originelle, elle paraît une pratique à la fois négligée mais indispensable.

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

### 1. Relevez et classez les expansions du nom dans l'extrait suivant en prenant soin de préciser leur classe grammaticale et fonction → (4,5 points)

→ 0,5 point par expansion relevée et clairement identifiée (8 expansions) + 0,5 pour le classement

Le candidat pourra proposer un classement des expansions du nom, soit par classe grammaticale soit par fonction. Dans le présent corrigé, nous avons fait le choix d'établir ce classement par fonction.

#### a. La fonction épithète

On notera donc la présence de deux classes grammaticales:

– l'adjectif :

« molles »: cet adjectif s'accorde avec le nom « mottes », féminin pluriel;

« vrai »: celui-ci en position antéposée s'accorde avec le nom « lombric », masculin singulier.

– le participe passé :

« parfumée »: ce participe passé s'accorde avec le nom « nuit », féminin singulier.

« aérée » : ce participe passé est ici en postposition détachée. On ne peut considérer qu'il s'agit d'une apposition, car il ne constitue pas un élément permanent de définition.

#### b. la fonction complément du nom

Les groupes prépositionnels ici soit de noms soit de groupes nominaux. On pourra accepter cette distinction.

– Préposition + nom:

« de Provence »: Nom propre introduit par la préposition « de »;

« de France »: Nom propre introduit par la préposition « de »

– Préposition + GN:

« aux herbes de Provence »: Groupe nominal introduit par la préposition « à » lié au nom noyau « nuit »

« de son corps »: Groupe nominal introduit par la préposition « de », lié au nom noyau « obole »

### 2. Dans l'extrait suivant du poème de Paul Verlaine, vous identifierez les temps et modes des verbes en caractère gras et justifierez leur emploi. (4,5 points)

→ 0,5 point par verbe analysé (9 verbes)

La consigne ne suggère pas de classement particulier, on ne pourra dans ce sens pénaliser un candidat ayant réalisé une étude linéaire. Le corrigé ici propose une étude par mode, non obligatoire.

#### a. modes impersonnels

– « pleurer » : Cet infinitif (présent) est amené par le verbe « faire » dans sa forme causative, qui insiste sur la fuite conseillée au préalable, cet éloignement nécessaire, jusqu'au rejet, pour créer un propos plus pur, qui ne sent pas « l'ail »

– « fleurant » : le participe présent du verbe « fleurir » révèle le parfum de la belle poésie, cette légèreté primordiale chez le poète.

#### b. modes personnels

– le mode indicatif :

« **feras** » est le **futur simple** du verbe « faire », il est à la limite entre valeur temporelle et valeur modale. La **valeur injonctive** semble ici la plus **prégnante**, ici de **conseil**.

« **veille** » est le **présent** du verbe « veiller », construit dans une proposition hypothétique, ce temps est employé ici par concordance avec le futur simple de la principale et souligne ainsi la responsabilité du poète et son travail pour que la poésie ne soit pas celle des Parnassiens en l'occurrence.

« **a forgé** » est le **passé composé** du verbe « forger », ayant ici une valeur d'accompli et d'antériorité par rapport au présent (« sonne »).

– le **mode impératif** : « **fuis** » et « **prends** » ; l'impératif a une valeur fondamentalement directive, visant à orienter la conduite du (ou des) destinataires. Précisément dans cet « Art poétique », l'apprenti-poète (fictif) auquel s'adresse l'auteur reçoit ici une série de conseils à suivre pour écrire une poésie qui vaille. Les verbes « Fuis » et « prends » s'inscrivent dans cette série d'injonctions.

– le **mode subjonctif** : « **n'aïlles... soit** » Il s'agit là de deux verbes au subjonctif présent. Le premier est le verbe « aller » à la forme négative qui a une valeur injonctive, qui nous rappelle que nous sommes là face à une « leçon ». Le second est le verbe d'état « être » sous sa forme la plus injonctive qui soit. Verlaine définit précisément ce que doit être le vers.

## 2. « (...) comme pour désencombrer la voix » (Antoine Emaz) (0,75 point)

a. L'infinitif « désencombrer » est formé du préfixe « dés- » (on peut accepter ici que le candidat précise que l'affixe en question est composé de « dé- » + « -s » précédant une voyelle) venant du latin « dis- » exprimant l'action inverse du terme « encombrer » qu'on repère aisément comme un infinitif de par sa terminaison verbale « -er ». (0,5 point)

b. Le candidat peut choisir un mot de la même classe grammaticale ou varier selon son choix implicite de s'appuyer sur la préfixation uniquement, ce sera le cas du participe passé « désespérée » ou encore du nom « décrochement ». Attention à l'adverbe « définitivement » qu'on ne peut accepter comme étant construit par préfixation puisqu'il est issu du latin « definitivus ». On appréciera davantage le relevé de l'infinitif « déblayer », construit exactement sur le même principe, tout en sachant que le verbe « blayer » n'est plus utilisé. (0,25 point)

## 3. Relevez dans cet extrait du texte de Maxence Ferminé au moins deux procédés d'écriture différents qui vous semblent particulièrement intéressants. Vous en expliquerez l'effet recherché par l'auteur. (1,25 points)

→ 0,5 point par procédé (2 procédés stylistiques) + 0,25 pour l'effet recherché.

Dans la consigne, le candidat devra repérer que les termes « au moins deux » sont soulignés, invitant celui-ci à renseigner a minima deux procédés car il y en a plusieurs :

– l'anaphore du groupe nominal « un matin » ou encore « c'est le moment » évoque l'importance de ce « moment » où le poète s'éveille et se transforme, comme une nouvelle naissance.

– La parataxe : « Ne rien enjoliver. Ne pas parler. En peu de mots. Dix-sept syllabes. Un haiku ». Il est évident que cet exemple mime l'haiku auquel le poète s'ouvre, le définissant en même temps. Il s'agit ainsi de ne retenir que l'essentiel qui devient création.

– L'antithèse : « dire l'indicible » l'assemblage de ces deux termes est un grand classique pour mettre en exergue le pouvoir des mots, leur force. Toute la beauté du métier de poète est bien là de dire ce qu'on ne peut dire, c'est ainsi l'art de transfigurer la parole auquel accède le jeune homme. « voyager sans bouger » est aussi une antithèse qui souligne le contraste, le poète est celui qui est capable d'allier au-delà, de voir au-delà également.

– La métaphore : La poésie est cette jeune pousse qui « germe » dans la tête du poète.

### III. TROISIÈME PARTIE : Analyse du dossier (13 points)

1 - Relevez et classez les erreurs contenues dans la production de l'élève à partir de la typologie de Nina CATACH. 3 points= 0,25 par erreur correctement classée

Typologie Nina CATACH	Les erreurs
Erreurs à dominante calligraphique / Reconnaissance et coupure des mots	exclamation - Suspensions
Erreur à dominante extragraphique	
Erreurs à dominante phonogrammique	ponctuation - garçon
Erreurs à dominante morphogrammique : Morphogrammes grammaticaux Morphogrammes lexicaux	parent - posent - provoque toujour - umeur
Erreurs à dominante logogrammique	set - deux
Erreurs à dominante idéogrammique	
Erreurs à dominante non fonctionnelle	pettit

2 - L'élève a réalisé les erreurs suivantes : garçon – provoque. Proposer l'orthographe correcte des 2 mots puis lister les connaissances à mobiliser pour réussir à les orthographier sans erreurs, dans le contexte de cette dictée. Enfin quelles réponses pédagogiques adaptées mettriez-vous en place pour accompagner l'élève dans la correction de sa dictée ? **3 points = 0,25 par correction orthographique + 0,5 par erreur pour les connaissances mobilisées + 1,5 pour 3 propositions pédagogiques adaptées (0,5 x 3)**

#### Orthographe correcte et connaissances à mobiliser :

**Garçon** : relation oral écrit (correspondance graphème phonème) ; le son [s] ; mémorisation du mot ;

**Provoquent** : conjugaison des verbes du 1er groupe ; accord sujet/verbe.

#### Réponses pédagogiques possibles :

- Mesurer l'écart entre sa production et la dictée sans fautes ;
- Proposer une typologie des erreurs adaptée aux élèves ;
- Aider à la prise de conscience par l'élève des connaissances à mobiliser dans le contexte ;
- Utiliser des référents ;
- Verbaliser son questionnement, ses procédures...

3 – Proposer une appréciation écrite à destination de l'élève sur sa production → **1 point**

Il est attendu du candidat qu'il formule une appréciation positive qui valorise les réussites, qui encourage l'élève et l'oriente sur des procédures, des pistes de remédiation possible...

4 - Proposer trois autres types d'activités que la dictée que l'on peut programmer dans une classe, pour améliorer les compétences orthographiques des élèves. Puis justifier en quoi chacun d'eux contribue à l'acquisition de ces compétences → **6 points = 2 points par type d'activité justifiée**

- La copie : pour stimuler la mémorisation de l'image orthographique des mots en repérant les unités sémantiques ;
- Les devinettes orthographiques : situation problème avec prise d'indices et mobilisation d'une connaissance pour justifier sa réponse. Par exemple, « Je suis bleue. Suis-je la mer ou l'océan ? » place les élèves en situation de tenter de retrouver le sens des lettres non audibles ;
- La reconstitution de textes : repérer les différents groupes syntaxiques dans les phrases et leurs fonctions, la nature de certains mots, les chaînes d'accords ; mémoriser une unité syntaxique courte.
- La production d'écrits : pour réinvestir dans un contexte de production les connaissances orthographiques ;
- Des exercices structuraux, des jeux orthographiques, les activités ritualisées : permettent l'entraînement et la mémorisation
- Le chantier d'étude : l'objectif d'un chantier est de faire appréhender une loi de fonctionnement de l'orthographe, lexicale ou grammaticale. Le choix de ce terme tient au fait que les élèves vont devoir construire la notion choisie par l'enseignant en travaillant sur un corpus...

Et toute autre proposition d'activités en adéquation avec l'objectif d'acquérir des compétences orthographiques

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE



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.

### PREMIERE PARTIE 6 points

Un bassin est alimenté par deux fontaines qui ont chacune un débit constant. Utilisée seule, la première fontaine remplit le bassin en 9 heures. La deuxième, si elle fonctionne seule, ne met que 7 heures à le remplir.

**Combien de temps faudrait-il pour remplir le bassin si on utilisait les deux fontaines en même temps ? Exprimer ce temps en heures, minutes et secondes.**

De plus, ces deux fontaines possèdent un motif identique gravé sur leur colonne centrale. **En respectant le programme de construction ci-dessous, dessiner ce motif.**

- Tracer un losange ABCD de centre O tel que  $AB = 6$  cm et  $BD = 4$  cm.
- Dessiner l'image de ce losange par la rotation de centre O, dans le sens horaire et d'angle  $90^\circ$ . On notera A1, B1, C1 et D1 les images respectives de A, B, C et D.
- Dessiner l'image du losange ABCD par la rotation de centre A, dans le sens antihoraire et d'angle  $90^\circ$ . On notera B2, C2 et D2 les images respectives de B, C et D

### SECONDE PARTIE 6 points

Pour chacune des propositions suivantes, vous ne pouvez faire qu'une seule réponse.

a) Le résultat du calcul  $6^7 \times 6^{-4} \times 2^2 \times 3^2$  est :

- $6^7$
- $6^5$
- $6^9$

b) On considère l'agrandissement de coefficient 2 d'un rectangle ayant pour largeur 5cm et pour longueur 8cm. Quelle est l'aire du rectangle obtenu ?

- $40 \text{ cm}^2$
- $80 \text{ cm}^2$
- $160 \text{ cm}^2$

c) En appuyant sur un bouton, on allume une des cases de la grille ci-dessous au hasard. Quelle est la probabilité qu'un chiffre impair s'allume ?

1	2	3
4	5	6
7	8	9

- $\frac{5}{9}$
- $\frac{1}{9}$
- $\frac{1}{2}$

**d) Laquelle de ces propositions est vraie ?**

- Deux rectangles de même aire sont identiques.
- Deux rectangles de même aire ont même périmètre.
- Deux rectangles de même périmètre ont même aire.
- Aucune des propositions précédentes n'est valide.

**e) Lequel de ces nombres est un nombre décimal.**

- $\sqrt{4}$
- $\sqrt{3}$
- $\frac{1}{3}$

**f) Si ABC est un triangle rectangle en A tel que l'angle B mesure  $28^\circ$  et  $AB=7\text{cm}$ , pour calculer la longueur AC, je peux utiliser...**

- Le théorème de Pythagore
- $\tan(B)$
- $\sin(B)$

### TROISIEME PARTIE 8 points

Après analyse du document, vous développerez quelques éléments de vigilance pour l'enseignement des fractions et des nombres décimaux à l'école élémentaire. Puis vous préciserez les indicateurs sur lesquels vous vous appuyerez pour utiliser un manuel scolaire afin d'aborder ces deux notions.

#### DOCUMENT : Fractions et nombres décimaux à l'école.

Extrait d'une animation pédagogique du mercredi 11 avril 2018 et de celle du 20 juin 2018 de la circonscription de Dunkerque-Hazebrouck. Cette animation pédagogique est en lien avec le parcours de formation magistère : Fractions et nombres décimaux à l'école.

#### (Re)penser l'enseignement des fractions et des nombres décimaux à l'école

5 Pourquoi (re)penser l'enseignement des mathématiques à l'école ? Le déploiement du plan national pour les mathématiques décidé en 2017 est une conséquence des enseignements révélés par les enquêtes internationales et nationales quant aux compétences réelles de nos élèves à la sortie de l'école.

Comment (re)penser l'enseignement des fractions et de nombres décimaux au cycle 3 ? Nous avons choisi ici d'interroger les pratiques de classe et de les croiser avec les résultats de recherches didactiques pour en tirer quelques principes et invariants. Ces principes généraux peuvent servir de base à toute réflexion de cycle sur le sujet.

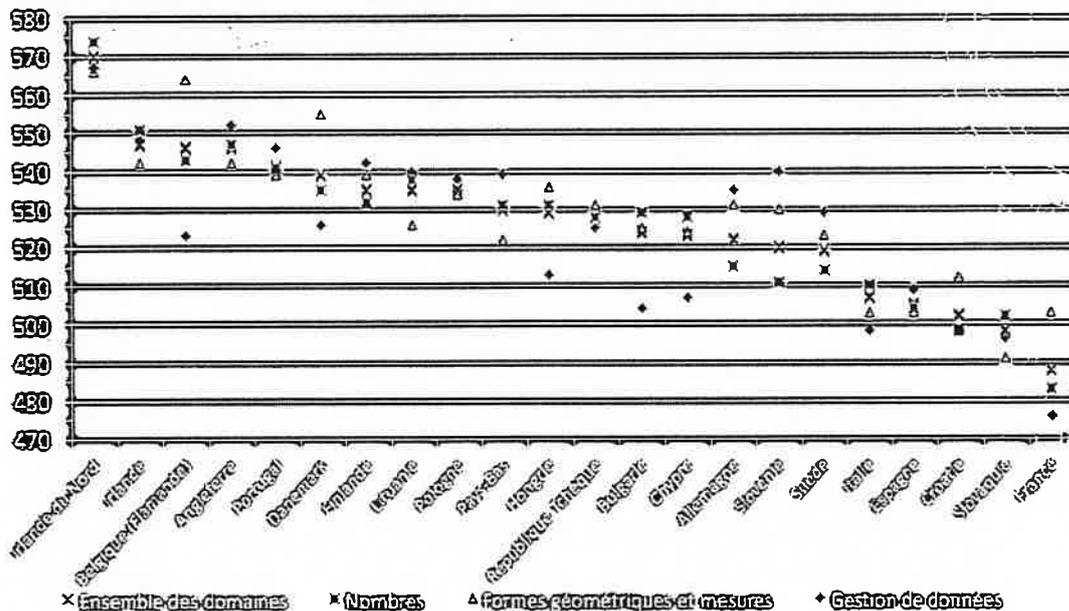
#### 10 Le point sur les connaissances des élèves

##### Quelques enseignements de l'enquête TIMSS

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) est une enquête internationale sur les acquis scolaires, coordonnée par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Elle porte sur les mathématiques et les sciences.

15 L'enquête de 2015 place la France en queue de peloton, comme l'indique le graphique suivant :

Scores moyens par domaine des élèves des 22 pays ou régions de l'Union Européenne ayant participé à TIMSS4 en 2015



20 Il faut tout de même savoir que cette enquête évalue les compétences des élèves dans leur 4ème année de scolarité obligatoire (en France, cela correspond à l'année de CM1) et sur des compétences qui ne sont pas forcément *scolaires* mais qui relèvent plutôt de ce que l'on appelle la *culture mathématique et scientifique*.

### Quelques enseignements de l'enquête CÈDRE

25 L'enquête Cèdre est une enquête nationale menée par la DEPP (La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'éducation nationale). Elle vise à connaître les performances des élèves en fin de CM2. Elle propose un classement des élèves testés en cinq groupes, chacun ayant un profil différent. Voici le descriptif de chaque

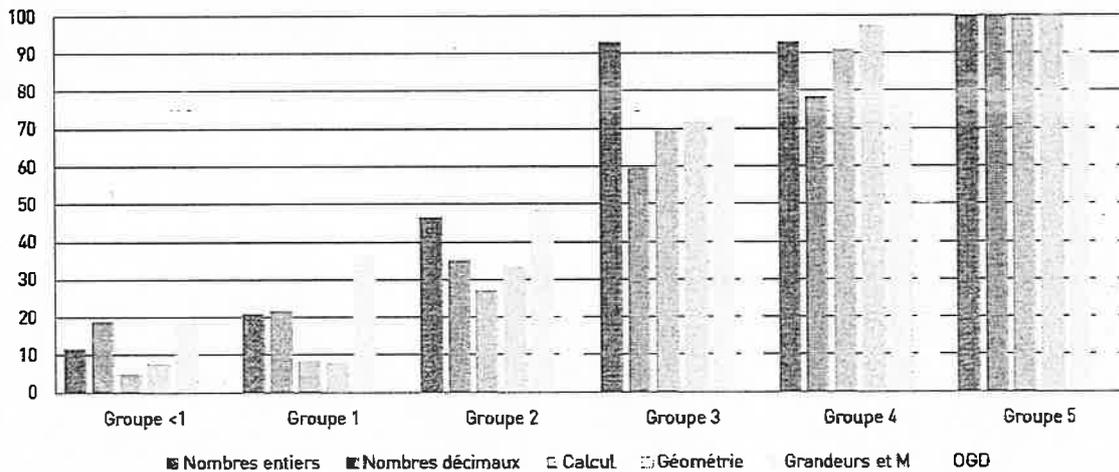
30 groupe.

Groupe 5	10,2 %	Ces élèves manient habilement les concepts mathématiques de fin d'école primaire. Cela leur permet de prendre du recul dans les situations nouvelles proposées, de gérer une masse d'information plus grande, de sélectionner les éléments utiles de ceux accessoires, d'imaginer des solutions et de produire un travail en autonomie. Quelques items leur résistent : il s'agit d'items dont les notions seront revues ultérieurement au collège (formules de solides ou calcul de vitesse moyenne). Ces élèves font preuve d'expertise dans les compétences et connaissances de fin d'école primaire, ils maîtrisent tous les champs du programme et font preuve de capacité d'abstraction, de rigueur et de précision. Ces élèves ont acquis l'ensemble des connaissances et des compétences exigibles en fin d'école primaire.
Groupe 4	18,8 %	Ces élèves sont capables de faire un traitement fin de l'information, de résoudre des problèmes utilisant la proportionnalité lorsque les mesures de longueur sont explicites, et lorsque la relation additive est évidente. Ils sont capables de mettre en œuvre des stratégies évoluées, de résoudre des problèmes complexes et de produire des réponses en autonomie pour des situations peu fréquentes en classe. Ces élèves ont acquis la majeure partie des connaissances et des compétences exigibles en fin d'école.
Groupe 3	28,6 %	Ces élèves ont une connaissance solide des nombres entiers et une première connaissance stable des nombres décimaux. Ils ont une pratique du calcul avec les quatre opérations et manient des notions comme le double et la moitié d'un nombre, le tiers d'un entier et le multiple de trois. S'ils sont capables de résoudre des problèmes de proportionnalité qui ne mettent pas en jeu des unités spécifiques, leurs acquis restent fragiles lorsqu'il s'agit de produire en autonomie une réponse. Ils font preuve d'une première culture mathématique et d'une bonne connaissance du vocabulaire spécifique en géométrie. Ces élèves maîtrisent une grande partie des connaissances et des compétences exigibles à la fin de l'école.
Groupe 2	26,1 %	Ces élèves ont des connaissances sur les nombres entiers qui leur permettent de réussir un certain nombre de problèmes de type additif, voire soustractif, sans étape intermédiaire. Ils complètent une suite de nombres décimaux au dixième avec le passage à l'unité supérieure. Ils sont capables d'identifier des droites perpendiculaires. La réussite à quelques items éloignés des pratiques scolaires montre les premiers signes de transfert de compétences et l'adoption d'une stratégie pour résoudre une situation nouvelle. Ils traitent l'information et sont capables de retrouver un résultat correct, mais ils échouent quand il s'agit de produire une réponse en autonomie.

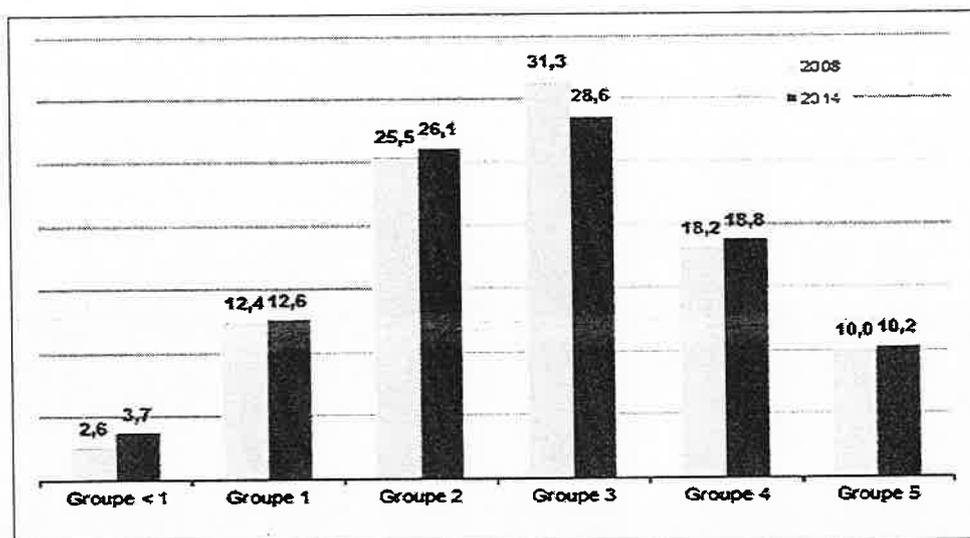
Groupe 1	12,6 %	Ces élèves ont des connaissances des nombres qui leur permettent la mise en oeuvre d'opérations (additions et soustractions), néanmoins l'utilisation des retenues dans la soustraction n'est pas acquise. La construction du nombre en classes n'est pas solide, ils maîtrisent la « comptine » des nombres, mais ils ont des difficultés en dehors de l'ordre croissant. Les réussites observées s'appuient essentiellement sur des automatismes scolaires. Certains de ces mécanismes leur permettent de réussir des problèmes additifs directs qui ne nécessitent qu'une seule étape pour leur résolution. Ils sont capables de mettre en oeuvre des instruments de mesure pour comparer des segments. Ils maîtrisent la lecture de l'heure.
Groupe < 1	3,7 %	Ces élèves peuvent répondre ponctuellement à quelques items simples. Les réussites observées se fondent essentiellement sur des situations ayant trait à la vie courante — « estimer la taille d'objets usuels » —, à des pratiques scolaires ancrées — « repérer si une figure est symétrique par rapport à un axe vertical » —, donner une réponse par lecture directe — « lecture d'un nombre sur une règle graduée » —. Ils maîtrisent très peu de compétences ou de connaissances exigibles en fin d'école primaire.

Voici les scores, en % et dans chaque domaine mathématique, des élèves de chaque groupe :

FIGURE 2.11 Réussite (en %) par champs mathématiques du groupe inférieur à 1 au groupe 5



35 C'est ainsi que Cédric Vilani peut écrire dans son rapport « 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques », que 42,4 % ne maîtrisent pas, à la fin de l'école primaire, la moitié des compétences mathématiques requises à l'école : c'est ce que représentent les élèves des groupes <1, 1 et 2.



- 40 Les évaluations Cèdre ont été passées en 2008 et en 2014, si la moyenne des résultats est restée stable, on constate un glissement du nombre d'élèves du groupe 3 vers les groupes 2, 1 et <1, comme l'indique le graphique ci-dessus.

### À la recherche d'une progressivité idéale

On retiendra deux choses :

- 45
- Que l'enseignement des fractions et des nombres décimaux commence dès le CM1 et sans attendre la dernière période (on le voit, beaucoup de compétences des instructions officielles peuvent être initiées en CM1)
  - Que l'enseignement des fractions et des nombres décimaux est lié au travail mené sur la numération (des grands nombres), et qu'il n'est donc pas nécessaire d'attendre que le second soit acquis et validé par les élèves avant d'aborder la questions des nombres qui sont entre les nombres (entiers).
- 50

### Deux exemples de progressions

Les progressions proposées sur Internet ou utilisées dans les classe suivent tous (presque exclusivement) le même schéma :

- 55
1. Découverte de l'écriture fractionnaire des nombres
  2. Découverte de l'écriture fractionnaire des nombres décimaux
  3. Découverte de l'écriture à virgule des nombres décimaux

60 Si ces trois étapes sont indispensables il ne faut pas imaginer qu'elles sont sécables et étanches les unes par rapport aux autres : ce n'est pas parce que l'on a abordé l'écriture à virgule des nombres décimaux qu'il faut abandonner l'utilisation de leur écriture fractionnaire, les différents systèmes doivent encore cohabiter longtemps dans les pratiques de la classe si l'on veut que les élèves établissent les liens entre eux de manière automatique.

### Et du côté des manuels scolaires ?

65 Les manuels scolaires de mathématiques ont fait l'objet d'une analyse poussée par le CNESCO (Comité National d'Évaluation du Système Scolaire), chercheurs, didacticiens, pédagogues et inspecteurs généraux.

On remarque que l'édition scolaire propose une grande diversité de manuels, de l'un à l'autre, le temps d'exposition des élèves à la notion – nouvelle pour eux – que constitue celle

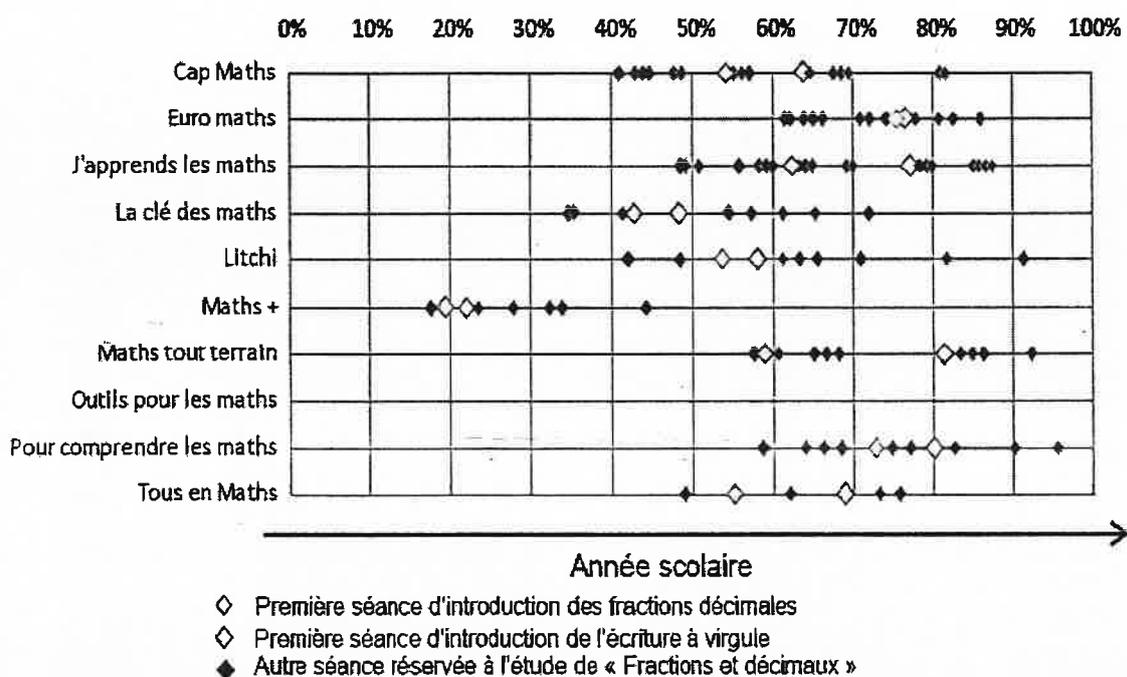
70 des nombres décimaux est également variable. Par ailleurs, l'unité de temps du manuel scolaire est l'année scolaire, alors que pour les élèves, c'est le cycle... Aucun éditeur n'en tient compte.

Lors du choix d'un manuel scolaire, il s'agit d'être conscient des limites de celui-ci pour éventuellement palier aux manques que révèlent cette enquête :

- 75
- Proposer des séances de rebrassage des notions nouvelles ;
  - Imaginer une variété des supports de représentation ;
  - Préparer l'apprentissage de la notion nouvelle avec des activités liées à la numération ;
  - S'appuyer sur les acquis du cycle 2 (ce que font rarement les manuels) et ne pas attendre la fin du CM1 pour *exposer* les élèves à l'écriture fractionnaire, même si c'est ce que le manuel propose.

80

Le graphique ci-dessous résume les résultats de la conférence de consensus concernant le champ d'apprentissage fractions et nombres décimaux :



### Variété et continuité

85 La profusion de l'offre éditoriale et des ressources disponibles sur Internet invite l'enseignant à faire des choix, et notamment à se poser quelques questions essentielles :

- La progression proposée par le manuel est-elle construite pour le cycle ou pour l'année scolaire ? (Sachant que 100% des manuels sont écrits pour une année scolaire uniquement)
- 90 ▪ L'approche de la notion de fraction et de nombre décimal arrive-t-elle suffisamment tôt dans le parcours de l'élève (en deuxième période de CM1) ?
- Les notions et concepts nouvellement construits font-ils l'objet de rebrassages fréquents ?
- Les représentations de ces notions et de ces concepts sont-elles uniques ou multiples ?
- 95 ▪ Y a-t-il des recoupements avec les autres domaines mathématiques (Calcul, Résolution de problèmes...) ou les autres disciplines (Sciences et technologie, Géographie...) ? Certains manuels écrits par plusieurs auteurs révèlent parfois des incohérences entre la progression de calcul et la progression de numération par exemple.

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE



**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE :      **MATHEMATIQUES****

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

**(CORRECTION)**

*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.

## PREMIERE PARTIE

Un bassin est alimenté par deux fontaines qui ont chacune un débit constant. Utilisée seule, la première fontaine remplit le bassin en 9 heures. La deuxième, si elle fonctionne seule, ne met que 7 heures à le remplir. 3 points

**Combien de temps faudrait-il pour remplir le bassin si on utilisait les deux fontaines en même temps ? Exprimer ce temps en heures, minutes et secondes.**

Soit  $V$  la capacité du bassin.

$V$  est la somme de  $V_1$  et  $V_2$ ,  $V_1$  étant la quantité d'eau versée par la première fontaine et  $V_2$  le volume d'eau versé par la seconde fontaine.

Le débit s'exprime sous la forme  $d = \frac{\text{Volume}}{\text{temps}}$ ,  $V$  étant le volume versé en un temps donné  $t$ . D'où  $d_1 =$

$$\frac{V}{9} \text{ et } d_2 = \frac{V}{7}$$

Puisque la première fontaine remplit le bassin en 9h alors durant la première heure elle verse  $\frac{1}{9} V$ .

(0,5 pt)

De même la seconde fontaine verse en une heure  $\frac{1}{7} V$ . (0,5 pt)

Le débit de chacune étant constant, il y a proportionnalité entre le temps écoulé et le volume d'eau versé par chacune.

Soit  $x$  le nombre d'heures nécessaires au remplissage du bassin :

$$\frac{1}{9} V \times x + \frac{1}{7} V \times x = V \text{ soit } \left(\frac{1}{9} + \frac{1}{7}\right) \times x = 1 \text{ (1pt)}$$

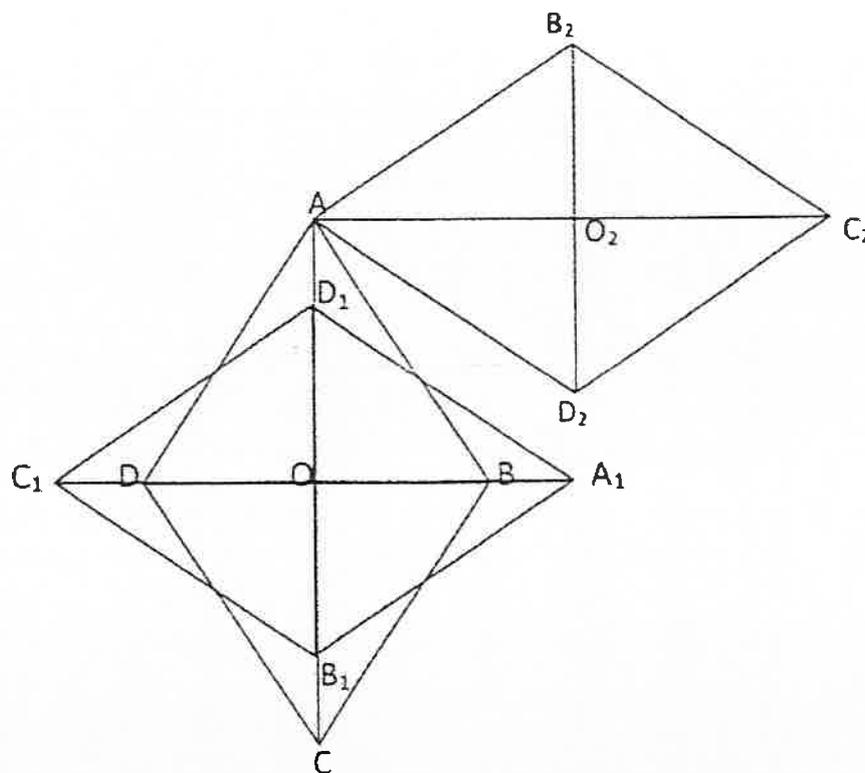
$$\text{d'où } x = \frac{63}{16} = 3,9375 \text{ h (1pt)}$$

$$= 3\text{h}56\text{min}15\text{s (0,5pt)}$$

De plus, ces deux fontaines possèdent un motif identique gravé sur leur colonne centrale.

**En respectant le programme de construction ci-dessous, dessiner ce motif. 3 points**

- Tracer un losange ABCD de centre O tel que  $AB = 6 \text{ cm}$  et  $BD = 4 \text{ cm}$ . (1point)
- Dessiner l'image de ce losange par la rotation de centre O, dans le sens horaire et d'angle  $90^\circ$ . On notera A1, B1, C1 et D1 les images respectives de A, B, C et D. (1 point)
- Dessiner l'image du losange ABCD par la rotation de centre A, dans le sens antihoraire et d'angle  $90^\circ$ . On notera B2, C2 et D2 les images respectives de B, C et D (1 point)



Voici la construction attendue (ici elle n'est pas à l'échelle)

### SECONDE PARTIE

Pour chacune des propositions suivantes, vous ne pouvez faire qu'une seule réponse.

1 point par question

a) Le résultat du calcul  $6^7 \times 6^{-4} \times 2^2 \times 3^2$  est :

$6^7$

$6^5$

$6^9$

b) On considère l'agrandissement de coefficient 2 d'un rectangle ayant pour largeur 5cm et pour longueur 8cm. Quelle est l'aire du rectangle obtenu ?

$40 \text{ cm}^2$

$80 \text{ cm}^2$

$160 \text{ cm}^2$

c) En appuyant sur un bouton, on allume une des cases de la grille ci-dessous au hasard. Quelle est la probabilité qu'un chiffre impair s'allume ?

1	2	3
4	5	6
7	8	9

$\frac{5}{9}$

-  $\frac{1}{9}$

-  $\frac{1}{2}$

**d) Laquelle de ces propositions est vraie ?**

- Deux rectangles de même aire sont identiques.
- Deux rectangles de même aire ont même périmètre.
- Deux rectangles de même périmètre ont même aire.

- Aucune des propositions précédentes n'est valide.

e) Lequel de ces nombres est un nombre décimal.

-  $\sqrt{4}$

-  $\sqrt{3}$

-  $\frac{1}{3}$

f) Si ABC est un triangle rectangle en A tel que l'angle B mesure  $28^\circ$  et  $AB=7\text{cm}$ , pour calculer la longueur AC, je peux utiliser...

- Le théorème de Pythagore

-  $\tan(B)$

-  $\sin(B)$

### TROISIEME PARTIE

Après analyse du document, vous développerez quelques éléments de vigilance pour l'enseignement des fractions et des nombres décimaux à l'école élémentaire. Puis vous préciserez les indicateurs sur lesquels vous vous appuyerez pour utiliser un manuel scolaire afin d'aborder ces deux notions.

8 points

**DOCUMENT : Fractions et nombres décimaux à l'école.**

*Extrait d'une animation pédagogique du mercredi 11 avril 2018 et de celle du 20 juin 2018 de la circonscription de Dunkerque-Hazebrouck. Cette animation pédagogique est en lien avec le parcours de formation magistère : Fractions et nombres décimaux à l'école.*

#### (Re)penser l'enseignement des fractions et des nombres décimaux à l'école

5 Pourquoi (re)penser l'enseignement des mathématiques à l'école ? Le déploiement du plan national pour les mathématiques décidé en 2017 est une conséquence des enseignements révélés par les enquêtes internationales et nationales quant aux compétences réelles de nos élèves à la sortie de l'école.

Comment (re)penser l'enseignement des fractions et de nombres décimaux au cycle 3 ? Nous avons choisi ici d'interroger les pratiques de classe et de les croiser avec les résultats de recherches didactiques pour en tirer quelques principes et invariants. Ces principes généraux peuvent servir de base à toute réflexion de cycle sur le sujet.

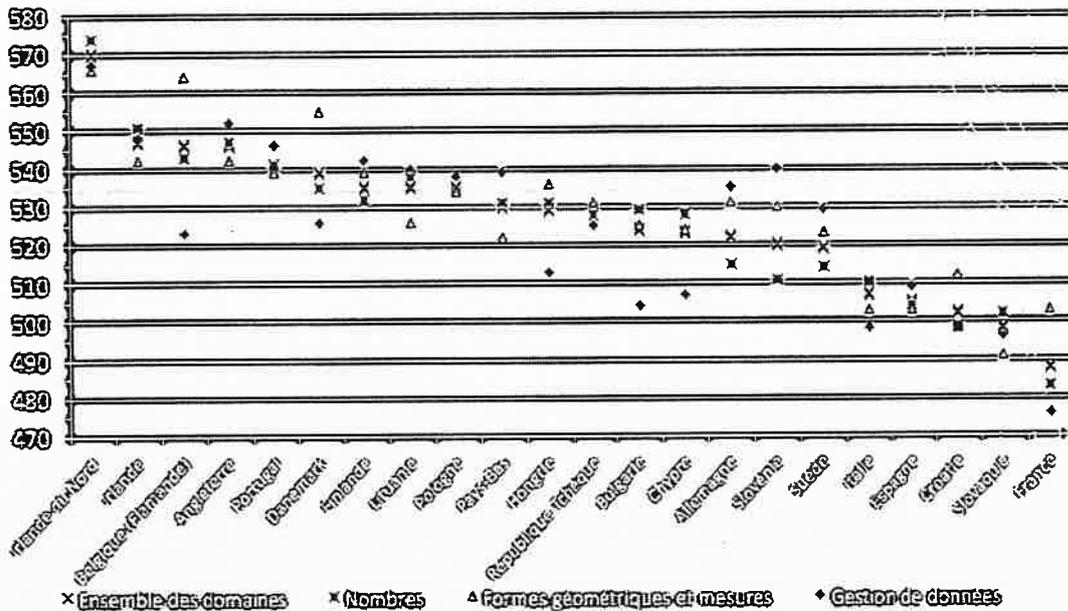
#### 10 Le point sur les connaissances des élèves

##### Quelques enseignements de l'enquête TIMSS

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) est une enquête internationale sur les acquis scolaires, coordonnée par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Elle porte sur les mathématiques et les sciences.

15 L'enquête de 2015 place la France en queue de peloton, comme l'indique le graphique suivant :

**Scores moyens par domaine des élèves des 22 pays ou régions de l'Union Européenne ayant participé à TIMSS 4 en 2015**



20 Il faut tout de même savoir que cette enquête évalue les compétences des élèves dans leur 4ème année de scolarité obligatoire (en France, cela correspond à l'année de CM1) et sur des compétences qui ne sont pas forcément scolaires mais qui relèvent plutôt de ce que l'on appelle la culture mathématique et scientifique.

### Quelques enseignements de l'enquête CÈDRE

25 L'enquête Cèdre est une enquête nationale menée par la DEPP (La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'éducation nationale). Elle vise à connaître les performances des élèves en fin de CM2. Elle propose un classement des élèves testés en cinq groupes, chacun ayant un profil différent. Voici le descriptif de chaque groupe.

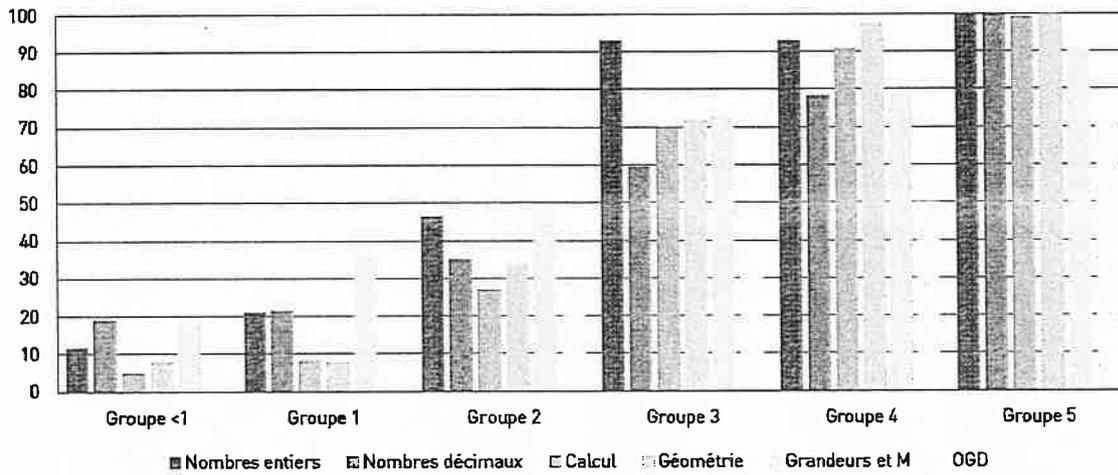
Groupe 5	10,2 %	Ces élèves manient habilement les concepts mathématiques de fin d'école primaire. Cela leur permet de prendre du recul dans les situations nouvelles proposées, de gérer une masse d'information plus grande, de sélectionner les éléments utiles de ceux accessoires, d'imaginer des solutions et de produire un travail en autonomie. Quelques items leur résistent : il s'agit d'items dont les notions seront revues ultérieurement au collège (formules de solides ou calcul de vitesse moyenne). Ces élèves font preuve d'expertise dans les compétences et connaissances de fin d'école primaire, ils maîtrisent tous les champs du programme et font preuve de capacité d'abstraction, de rigueur et de précision. Ces élèves ont acquis l'ensemble des connaissances et des compétences exigibles en fin d'école primaire.
Groupe	18,8 %	Ces élèves sont capables de faire un traitement fin de l'information, de résoudre des problèmes utilisant la proportionnalité lorsque les mesures de longueur sont explicites, et lorsque la relation additive est évidente. Ils sont ca-

4		pables de mettre en œuvre des stratégies évoluées, de résoudre des problèmes complexes et de produire des réponses en autonomie pour des situations peu fréquentes en classe. Ces élèves ont acquis la majeure partie des connaissances et des compétences exigibles en fin d'école.
Groupe 3	28,6 %	Ces élèves ont une connaissance solide des nombres entiers et une première connaissance stable des nombres décimaux. Ils ont une pratique du calcul avec les quatre opérations et manient des notions comme le double et la moitié d'un nombre, le tiers d'un entier et le multiple de trois. S'ils sont capables de résoudre des problèmes de proportionnalité qui ne mettent pas en jeu des unités spécifiques, leurs acquis restent fragiles lorsqu'il s'agit de produire en autonomie une réponse. Ils font preuve d'une première culture mathématique et d'une bonne connaissance du vocabulaire spécifique en géométrie. Ces élèves maîtrisent une grande partie des connaissances et des compétences exigibles à la fin de l'école.
Groupe 2	26,1 %	Ces élèves ont des connaissances sur les nombres entiers qui leur permettent de réussir un certain nombre de problèmes de type additif, voire soustractif, sans étape intermédiaire. Ils complètent une suite de nombres décimaux au dixième avec le passage à l'unité supérieure. Ils sont capables d'identifier des droites perpendiculaires. La réussite à quelques items éloignés des pratiques scolaires montre les premiers signes de transfert de compétences et l'adoption d'une stratégie pour résoudre une situation nouvelle. Ils traitent l'information et sont capables de retrouver un résultat correct, mais ils échouent quand il s'agit de produire une réponse en autonomie.
Groupe 1	12,6 %	Ces élèves ont des connaissances des nombres qui leur permettent la mise en œuvre d'opérations (additions et soustractions), néanmoins l'utilisation des retenues dans la soustraction n'est pas acquise. La construction du nombre en classes n'est pas solide, ils maîtrisent la « comptine » des nombres, mais ils ont des difficultés en dehors de l'ordre croissant. Les réussites observées s'appuient essentiellement sur des automatismes scolaires. Certains de ces mécanismes leur permettent de réussir des problèmes additifs directs qui ne nécessitent qu'une seule étape pour leur résolution. Ils sont capables de mettre en œuvre des instruments de mesure pour comparer des segments. Ils maîtrisent la lecture de l'heure.
Groupe < 1	3,7 %	Ces élèves peuvent répondre ponctuellement à quelques items simples. Les réussites observées se fondent essentiellement sur des situations ayant trait à la vie courante — « estimer la taille d'objets usuels » —, à des pratiques scolaires ancrées — « repérer si une figure est symétrique par rapport à un axe vertical » —, donner une réponse par lecture directe — « lecture d'un nombre sur une règle graduée » —. Ils maîtrisent très peu de compétences ou de connaissances exigibles en fin d'école primaire.

30

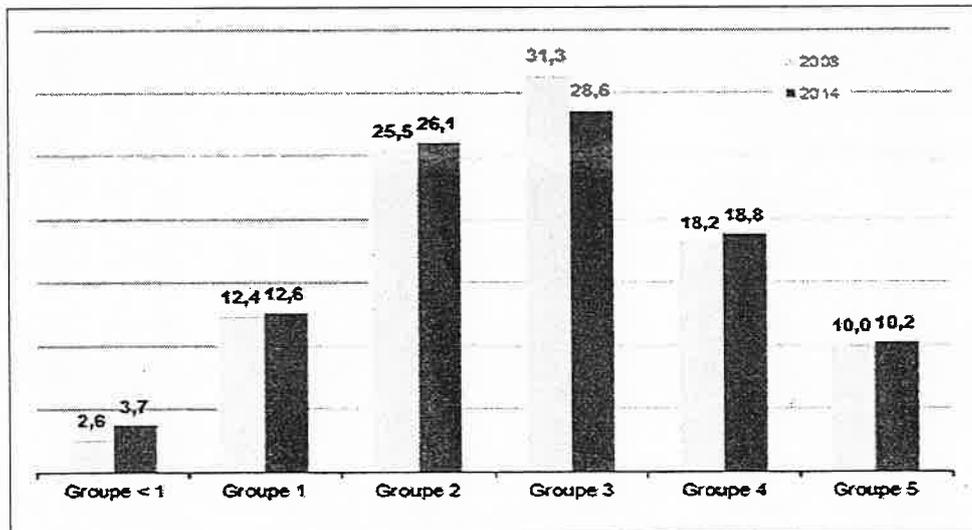
Voici les scores, en % et dans chaque domaine mathématique, des élèves de chaque groupe :

FIGURE 2.11 Réussite (en %) par champs mathématiques du groupe inférieur à 1 au groupe 5



35

C'est ainsi que Cédric Vilani peut écrire dans son rapport « 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques », que 42,4 % ne maîtrisent pas, à la fin de l'école primaire, la moitié des compétences mathématiques requises à l'école : c'est ce que représentent les élèves des groupes <1, 1 et 2.



40

Les évaluations Cèdre ont été passées en 2008 et en 2014, si la moyenne des résultats est restée stable, on constate un glissement du nombre d'élèves du groupe 3 vers les groupes 2, 1 et <1, comme l'indique le graphique ci-dessus.

### À la recherche d'une progressivité idéale

On retiendra deux choses :

45

- Que l'enseignement des fractions et des nombres décimaux commence dès le CM1 et sans attendre la dernière période (on le voit, beaucoup de compétences des instructions officielles peuvent être initiées en CM1)
- Que l'enseignement des fractions et des nombres décimaux est lié au travail mené sur la numération (des grands nombres), et qu'il n'est donc pas nécessaire d'attendre que le second soit acquis et validé par les élèves avant d'aborder la questions des nombres qui sont entre les nombres (entiers).

50

## Deux exemples de progressions

Les progressions proposées sur Internet ou utilisées dans les classes suivent tous (presque exclusivement) le même schéma :

- 55
1. Découverte de l'écriture fractionnaire des nombres
  2. Découverte de l'écriture fractionnaire des nombres décimaux
  3. Découverte de l'écriture à virgule des nombres décimaux

60

Si ces trois étapes sont indispensables il ne faut pas imaginer qu'elles sont sécables et étanches les unes par rapport aux autres : ce n'est pas parce que l'on a abordé l'écriture à virgule des nombres décimaux qu'il faut abandonner l'utilisation de leur écriture fractionnaire, les différents systèmes doivent encore cohabiter longtemps dans les pratiques de la classe si l'on veut que les élèves établissent les liens entre eux de manière automatique.

### Et du côté des manuels scolaires ?

65

Les manuels scolaires de mathématiques ont fait l'objet d'une analyse poussée par le CNESCO (Comité National d'Evaluation du Système Scolaire), chercheurs, didacticiens, pédagogues et inspecteurs généraux.

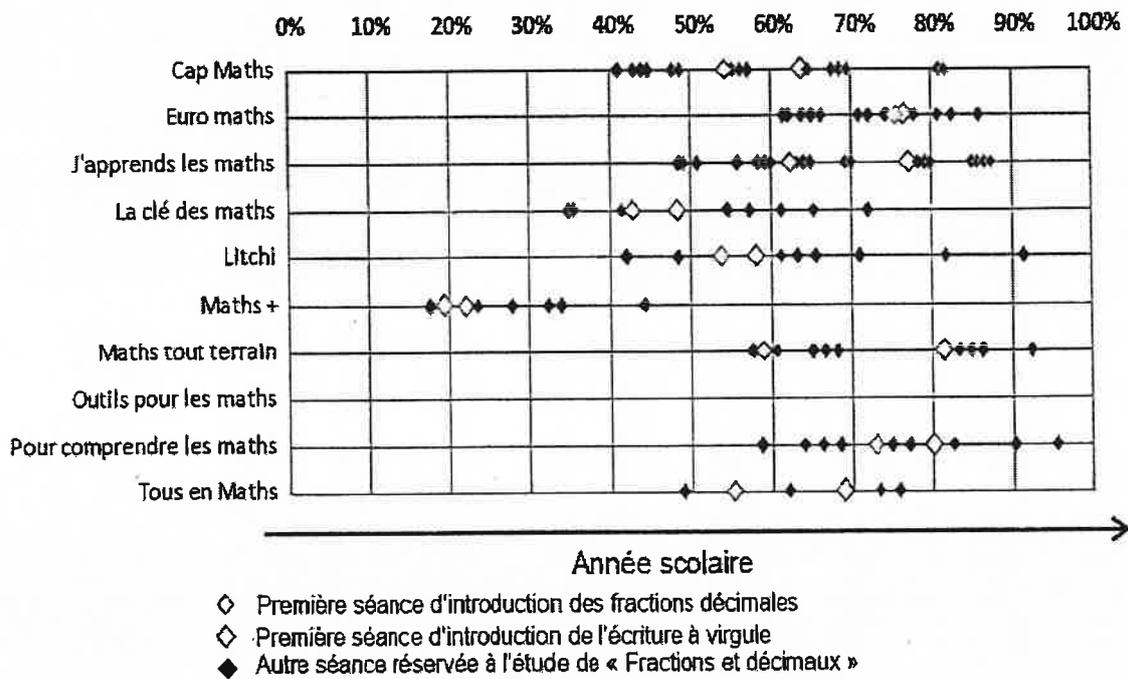
70

On remarque que l'édition scolaire propose une grande diversité de manuels, de l'un à l'autre, le temps d'exposition des élèves à la notion – nouvelle pour eux – que constitue celle des nombres décimaux est également variable. Par ailleurs, l'unité de temps du manuel scolaire est l'année scolaire, alors que pour les élèves, c'est le cycle... Aucun éditeur n'en tient compte.

Lors du choix d'un manuel scolaire, il s'agit d'être conscient des limites de celui-ci pour éventuellement palier aux manques que révèlent cette enquête :

- 75
- Proposer des séances de rebrassage des notions nouvelles ;
  - Imaginer une variété des supports de représentation ;
  - Préparer l'apprentissage de la notion nouvelle avec des activités liées à la numération ;
  - S'appuyer sur les acquis du cycle 2 (ce que font rarement les manuels) et ne pas attendre la fin du CM1 pour exposer les élèves à l'écriture fractionnaire, même si c'est ce que le manuel propose.

80 Le graphique ci-dessous résume les résultats de la conférence de consensus concernant le champ d'apprentissage fractions et nombres décimaux :



### Variété et continuité

85 La profusion de l'offre éditoriale et des ressources disponibles sur Internet invite l'enseignant à faire des choix, et notamment à se poser quelques questions essentielles :

- La progression proposée par le manuel est-elle construite pour le cycle ou pour l'année scolaire ? (Sachant que 100% des manuels sont écrits pour une année scolaire uniquement)
- 90 ▪ L'approche de la notion de fraction et de nombre décimal arrive-t-elle suffisamment tôt dans le parcours de l'élève (en deuxième période de CM1) ?
- Les notions et concepts nouvellement construits font-ils l'objet de rebrassages fréquents ?
- Les représentations de ces notions et de ces concepts sont-elles uniques ou multiples ?
- 95 ▪ Y a-t-il des recoupements avec les autres domaines mathématiques (Calcul, Résolution de problèmes...) ou les autres disciplines (Sciences et technologie, Géographie...) ? Certains manuels écrits par plusieurs auteurs révèlent parfois des incohérences entre la progression de calcul et la progression de numération par exemple

## **Proposition d'éléments de correction**

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 relatives à l'ensemble des documents. Chaque document ou partie doit être explicité et mis en regard avec les autres. Une problématique ou un questionnement clairement inhérent au corpus doivent être dégagés puis traités et une réponse doit y être apportée. Les contresens, les erreurs de syntaxe et d'orthographe, le manque de clarté sont pénalisés.

### **Introduction**

Le document présente trois parties « en entonnoir », partant de constats et recommandations sur les résultats des élèves français en mathématiques. Ensuite il aborde une progression possible pour l'enseignement des fractions et des nombres décimaux à l'école élémentaire pour aboutir à une analyse des manuels sur ces notions.

### **Présentation des documents et résumé de chaque propos**

L'analyse des résultats des élèves français montre qu'ils éprouvent de grandes difficultés en mathématiques. La France se classe en queue de peloton des évaluations TIMSS qui évalue les compétences des élèves à mobiliser et réinvestir les connaissances et procédures dans des contextes inédits. Cela peut nous amener à nous interroger sur la nature des tâches proposées à l'école en ne permettant pas aux élèves de réellement réinvestir leurs savoirs dans de véritables situations problèmes. On peut donc penser que les enseignants se contentent d'exercices systématiques afin que leurs élèves ne soient pas en difficulté.

Cela est conforté par la DEPP qui montre que presque la moitié des élèves ne maîtrise pas les compétences mathématiques requises. Par ailleurs, on peut noter que les écarts se creusent entre les élèves avec un glissement d'une partie des élèves du groupe 3 vers le groupe 2.

En ce qui concerne la progression on peut observer un consensus avec : Découverte de l'écriture fractionnaire des nombres - Découverte de l'écriture fractionnaire des nombres décimaux puis Découverte de l'écriture à virgule des nombres décimaux

Cependant l'analyse des différents manuels montrent des disparités importantes en termes de durée de la séquence (nombre de séances), la fréquence des séances, leur place dans l'année et les types d'activités autour de ces notions.

### **Éléments didactiques abordés : points de vigilance et choix d'un manuel**

L'enseignement des fractions et des nombres décimaux commence dès le CM1 et nécessite un temps long car c'est un apprentissage difficile. Il faut donc commencer assez tôt dans l'année de CM1 cet apprentissage (seconde période).

L'enseignement des fractions n'a que pour but à l'école primaire d'introduire la notion de nombre décimaux. Par ailleurs, il n'est donc pas nécessaire d'attendre que la maîtrise des nombres entiers soit parfaite pour aborder la question des nombres décimaux.

Les 3 étapes de la progression tiennent compte de l'histoire de l'apparition des nombres décimaux. Elles sont liées entre elles et des aller-retours entre elles sont indispensables pour donner du sens au concept. Ce n'est pas parce que l'on a abordé l'écriture à virgule des nombres décimaux qu'il faut abandonner l'utilisation de leur écriture fractionnaire, les différents systèmes doivent encore cohabiter longtemps dans les pratiques de la classe si l'on veut que les élèves établissent les liens entre eux de manière automatique.

Par ailleurs, l'utilisation d'un vocabulaire adapté et de l'oral permet d'appréhender de manière intuitive certaines notions comme le calcul des fractions.

Ces différents points de vigilance doivent permettre à l'enseignant de choisir le manuel le plus adapté pour aborder ces notions :

- La progression proposée cycle, classe, spiralaire...
- Cohérence de la progression entre les différentes composantes : calcul mental, grandeurs et mesures... qui font appel à ces notions.
- L'approche de la notion de fraction et de nombre décimal arrive-t-elle suffisamment tôt dans le parcours de l'élève .
- Rebrassages fréquents
- Les représentations variées et cohérentes sur la notion de fractions (bande, aire, heure...)
- Y a-t-il des recoupements avec les autres domaines mathématiques (Calcul, Résolution de problèmes...) ou les autres disciplines (Sciences et technologie, Géographie...)

## Conclusion

Convergence du propos

## Proposition d'une grille de correction

Introduction : présentation des documents	1 point
Résumé de chaque document ou partie sans paraphraser	2 points
Développement et apports didactiques issus des documents ou des connaissances du candidats	3 points
Conclusion du propos reprenant les éléments développés	1 point
Orthographe grammaticale, correction lexicale, calligraphie	1 point

2<sup>ND</sup> CONCOURS EXTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE  
RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES  
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE CALEDONIE

----oo0o----

**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ETUDE DE DOCUMENTS SUR LA  
CULTURE OCEANIENNE EN GENERAL, KANAK EN PARTICULIER.**

**Durée : 3 heures**

**Coefficient : 1**

**SUJET**

Ce sujet comprend 6 pages numérotées de 1 à 6.

**Document A : *Téâ Kanaké* - « Le Caillou – le chemin initiatique » - Symbolique d'un lieu -  
Maison de la Nouvelle-Calédonie – 2009**

**Document B : *Baniane du Pacifique ou ficus prolixa* - Extrait du « *Guide des plantes du  
chemin kanak* » - Emmanuel Kasarhérou, Béal Wedoye, Roger Boulay, Claire Merleau-  
Ponty – Nouméa - Agence de développement de la culture kanak - 1998**

**Document C : « *AJI ET LE SOLEIL* » de YKSON – Collection Contes d'ici – Plume de  
notou – 2016**

**Document D : *Comptine « le baniane »* - Académie des Langues Kanak- Antenne Drubea-  
Kapumè- 2014**

**PREMIERE PARTIE : 10 points**

En vous appuyant sur l'ensemble des documents proposés, rédigez une synthèse précise,  
concise et ordonnée faisant apparaître une problématique émanant de la mise en relation  
des divers documents.

**DEUXIEME PARTIE : 10 points**

Sur le thème proposé et à partir de la problématique que vous avez identifiée, proposez un  
scénario pédagogique dans le cycle et la classe de votre choix.

## Document A : Téâ Kanaké



Fougère arborescente.

© Annette Lucas

Plan de taro.

© MNC

Terre de l'igname,  
Centre Culturel Tjibaou.

© Julien Thozard

Héros légendaire qui, selon la tradition kanak, est le premier né de tous les hommes.

À l'aube du monde, la lune déposa sa dent sur un rocher qui émergeait de l'Océan des origines. Sous l'effet de ses rayons, la dent se décomposa. Apparurent alors les premiers êtres vivants. Ceux qui restèrent sur le rocher se transformèrent en lézards, les **Bai**, clan de la terre. Ceux qui glissèrent dans l'eau devinrent anguilles et serpents, les **Dui**, clan de la mer. De ces êtres primordiaux naquit Téâ Kanaké.

Né ignorant de tout, il demanda aux esprits de lui transmettre ce qu'il devait savoir pour vivre sur terre : la magie des pierres et des herbes, le travail des champs, la connaissance des plantes ; alors il cultiva les ignames et fit pousser les taros. Il planta des coléus qui, depuis ce temps, protègent tous les jardins.

Les esprits lui apprirent la vie en société. Téâ Kanaké échangea les premières ignames et construisit la grande case ronde des origines. Il planta le pin colonnaire qui délimite les lieux sacrés et tabous puis proclama la première parole.

Afin de tout savoir de la vie et des hommes, Téâ Kanaké décida de connaître la mort ; il entra dans le banian qui est le corps des esprits. En suivant ses racines qui pénètrent aux pays souterrains, il traversa le pays des morts et, en ce ventre maternel, se transforma.

Comme les rejets qui renaissent d'un tronc coupé, Téâ Kanaké, porteur de la continuité de la Parole, traversa la Roche Percée, symbole de la renaissance. Il souffla la Parole dans la feuille du bois de fer, où elle chantera toujours. Grâce à cette parole s'ouvre une ère nouvelle.



### Les cinq actes de la vie de Téâ Kanaké

Chaque acte est illustré par une ou plusieurs plantes :

- le taro géant et la fougère arborescente symbolisent l'origine des êtres,
- le taro d'eau, le bananier et le coléus pour la terre nourricière,
- le cocotier et le croton pour la terre des ancêtres,
- le banian et la cordyline pour le pays des esprits,
- le cycas pour la renaissance.

## Document B : BANIAN DU PACIFIQUE OU FICUS PROLIXA

Le **banian du Pacifique**, parfois écrit **banyan du Pacifique** selon la graphie anglaise, *Ficus prolixa* ou *Ficus mariannensis* est un arbre appartenant au genre *Ficus* et originaire de l'écozone océanienne.

Il est appelé **Mati** aux Samoa, **Ōrā** à Tahiti et **Ava** ou encore **Āoa** dans le reste de l'Océanie. Dans les langues kanak, il est appelé **Be** (*ajië*), **Hmana** (*drehu*), **Ma** (*drubea*), **Paki** (*fagauvea*), **Thilic** (*nemi*), **Inedr** (*nengone*), **Bwe** (*paicî*) ou encore **Duru** (*xârâcûû*).

### Distribution

Le banian du Pacifique est originaire de l'écozone océanienne et on le trouve de la Micronésie à la Polynésie.

### Biologie :

Le banian du Pacifique est une plante *épiphyte* qui nécessite un support (autre arbre, mur, etc...) pour pouvoir germer et croître.

Elle émet ensuite des racines adventives qui se dirigent vers le sol.

En se renforçant, s'entrelaçant, se multipliant et se soudant au fil du temps, ces racines finissent par former une structure solide en filet autour de la structure hôte du banian.

Cette structure finit par être assez forte pour tenir toute seule si la structure hôte disparaît (par exemple, si l'arbre hôte meurt et se décompose).

### Symbole :

Le banian est l'arbre sacré par excellence. Présent dans tout le Pacifique, il est pour les Kanak la maison des esprits et des ancêtres. Il pouvait être autrefois un lieu de sépulture. Dans ce cas, il est entouré d'interdits puissants et son accès est contrôlé.

Les chefs kanak palabrent traditionnellement sous un banian. Il est le symbole de la permanence de l'union des clans. On raconte aussi que ses racines permirent l'union des clans de la Grande Terre aux clans des Iles Loyauté.

### Objet d'usages variés :

#### a) Textile :

On utilise ses racines aériennes pour confectionner des étoffes en écorce battue (autrefois appelé « *balassor* »). Ces tissus végétaux (les tapas) servent de dons dans la plupart des échanges traditionnels.

#### b) Navigation :

Les racines du banian, une fois coupées, peuvent servir de flotteur de pirogue.

#### c) Pharmacopée :

La sève du banian du Pacifique est utilisée dans la médecine traditionnelle.

#### d) Sport :

On fabrique des balles de cricket avec de la sève séchée au soleil.

**Banian du Pacifique ou ficus prolixa** - Extrait du « *Guide des plantes du chemin kanak* » - Emmanuel Kasarhérou, Béalo Wedoye, Roger Boulay, Claire Merleau-Ponty – Nouméa - Agence de développement de la culture kanak - 1998

## Document C : AJI ET LE SOLEIL

**Il y a bien longtemps**, sur une île du Pacifique nommée Edjena, les animaux vivaient en harmonie. Thu, le lézard se confondait aux branchages. Il observait sans être vu et rapportait les activités de tous au grand Hmana, le grand banian.

Fenifen se servait de ses jolies ailes de papillon pour porter les bonnes et les mauvaises nouvelles dans toute l'île.

Pöm, le notou des îles, sélectionnait minutieusement les graines qui allaient devenir de grands arbres dans la forêt.

Hmeciöng, le bernard-l'hermite, était un habile bricoleur qui fabriquait ou réparait tout et n'importe quoi.

Huzu, l'émouchet gris, veillait sur chacun des habitants de l'île du haut des airs, prêt à prendre leur défense devant n'importe quel ennemi.

Une Hlok, le boa du Pacifique, montait la garde.

**Un jour**, le son de la toutoute envahit toute l'île. C'était l'appel du grand banian. Tout le monde devait se réunir autour de lui pour écouter et pour rencontrer un nouveau venu. « Mes enfants, annonça solennellement le grand Hmana, je vous présente Aji, le petit rat, qui sera chargé de la récolte des fruits. Je vous prie de lui réserver le meilleur accueil. » Cette arrivée mit les animaux dans une immense joie et ils dansèrent ensemble toute la nuit.

**Les jours** passaient et, sur Edjena, chacun s'attelait à sa tâche. Chacun...sauf Aji qui contemplait le soleil pendant des heures, fasciné. Assurément, de tous les fruits qu'il avait récoltés jusqu'à présent, aucun n'était aussi beau que celui-ci. Il regrettait de ne pas avoir les ailes de Huzu pour pouvoir aller le cueillir.

**Il le regrettait** tellement qu'il sollicita une audience du grand Hmana afin de lui réclamer des ailes. Le grand Hmana refusa et le renvoya. Entêté, le rat revint le voir plusieurs fois, le supplia à genoux, insista et rampa même devant le banian. En vain.

Quand Pöm eut vent du désir d'Aji, il fut vexé. GRROU OU OU OU...GRROU OU OU OU...

Ses cris de dépit retentirent dans la forêt. Les fruits de ses arbres ne suffisaient-ils pas à ce petit rat ? Il remit un message à Fenifen qui le transmit au grand Hmana. Avec sagesse, Hmana rassura Pöm. Il ne céderait pas à la demande d'Aji.

**Perché** sur un pandanus, Aji se mit à épier ses amis ailés pour savoir comment ils s'y prenaient pour voler. Il fixa une plume d'oiseau à chacune de ses pattes et sauta de l'arbre.

BIM !!! BAM !!! BOUM !!! Aji s'écrasa au sol. Plus de peur que de mal, heureusement. Aji demanda de l'aide à Hmeciöng, le bernard-l'hermite bricoleur, qui accepta le défi. Les inventions et les tentatives se multiplièrent, des ailes en feuilles de bananier aux hélices en palmes de cocotier, de grigris en incantations magiques et de catastrophe en catastrophe. Déçu et fourbu, Aji rentra chez lui...

**Un soir**, alors qu'il assistait au coucher de son fruit préféré, Aji, triste entendit une voix lui susurrer : « Veux-tu des ailes ?... Je peux t'en donner, mais es-tu prêt ?

- Qui es -tu ? demanda Aji
- Xetiap, la chauve-souris.
- Je ne t'ai jamais vu ici. »

Autrefois, Xetiap, connu sous le nom de Nekoï Aji, la souris, était un savant. Ses connaissances devaient servir tous les habitants de l'île, mais il voulut défier l'ordre et l'équilibre établis par le grand Hmana. Dans sa folie, il poussa ses expériences jusqu'à un terrible accident qui le métamorphosa. Et il disparut dans la nuit. « Je vis caché dans l'obscurité, expliqua Xetiap. Mais, dis-moi, veux-tu vraiment des ailes ? - Oui, bien sûr ! » En acceptant, Aji était loin d'imaginer ce qui l'attendait.

**Dès le lendemain**, Aji déploya ses ailes toutes neuves, prit son envol et s'éleva très haut dans le ciel. Mais Huzu, qui patrouillait constamment, l'aperçut de loin et se lança à sa poursuite. Aji dut ruser, slalomer, accélérer, afin de semer le veilleur.

**Débarrassé** de l'importun, Aji continua de s'approcher du soleil qui grossissait et devenait de plus en plus chaud ! Dans un dernier effort, il essaya de l'attraper. C'est alors qu'il sentit ses ailes prendre feu et qu'il entama une chute vertigineuse.

Il **s'écrasa** sur le sol. Ses ailes étaient entièrement calcinées, de plus, une très mauvaise surprise l'attendait : personne ne le reconnaissait. Tout le monde avait peur de lui. Certains, même, lui jetèrent des pierres.

Aji s'écria : « C'est moi ! Mes amis, vous ne me reconnaissez pas ? »

N'écoutant pas, les animaux, effrayés, hurlaient : « Va - t'en. Tu n'es pas Aji ! Aji ne vole pas. Va-t'en. Tu es laid ! Tu sens mauvais ! » Une Hlok en tête, ils le chassèrent.

Affolé, Aji trouva refuge sur une branche du banian. Le grand Hmana tenta de calmer tous les animaux : « N'ayez pas peur, ce n'est qu'Aji. »

Puis il se tourna vers Aji. Celui-ci, pris de remords, supplia le grand Hmana de bien vouloir lui pardonner. En signe d'humilité, il se présenta la tête en bas et s'enveloppa de ses ailes noires.

« **Tu as désobéi** et tu dois assumer tes propres choix, tonna Hmana sévèrement, tu continueras donc à récolter les fruits, mais seulement la nuit. » Pourtant, incapable de rejeter l'un de ses enfants, il poursuivit : « Désormais, je te nomme Thihlë, qui signifie « Roussette », et c'est à la faible lueur blanche de la lune et des étoiles que tu feras ton travail. Voyez-vous, habitants d'Edjena, malgré ce qu'il a fait, Thihlë restera toujours votre frère, vous ne toucherez pas un seul poil de sa tête, et j'espère que cette mésaventure nous servira à tous. »

**Le grand Hmana**, estimant que Thihlë avait reçu une bonne leçon, lui offrit sa protection et recommanda à chacun d'en faire autant.

C'est pourquoi, aujourd'hui encore, on trouve souvent les roussettes dans les banians.

## Document D : COMPTINE « LE BANIAN »

Transcription du texte « *le banian* » diffusé dans l'émission « Terre de Parole » sur NC la 1<sup>ère</sup> en date du 29 avril 2018.

Cette comptine a été collectée auprès de Mme Rosa WAEJU ATTI en 2014.

Baniam	Mâ
Je suis une graine de banian	Go taa vīī mā
Le vent m'emporte	Kwié ngwīté ra
Je vole, je vole	Go mwa nyâ, go mwa nyâ
J'atterris dans un coin de terre	Go mwa yuu noxù taa koro xii
La poussière m'enterre	Kurukutè mwa tee ra
Je pousse, je pousse, je pousse	Go mwa tii
Je donne des feuilles	Go mwa vèno nû râ
Je grandis, je grandis	Go mwa kàà, go mwa kàà
Je donne des branches	Go mwa vèno ngwaa ra
Du sud au nord et aux îles	Gii a o maa kurè nuu wèxiè rii wii kô nuu
Une famille nettoie en dessous de moi	Ta nôôdè yèrè roo karè ra
Les oiseaux mangent mes fruits	Triâ mârô kwè ngwââ râ
Sautent et chantent sur mes branches	Nè co kô ngwaa ra nâ nè kwââ-rê
Les gens discutent puis se reposent	Vaarè vù kùù ngwumwa mo mii-rè
Le soir les oiseaux chantent avant d'aller dormir	Kwitêrê mârô ro kwââ vèna
Et tout devient calme.	Joka rii mwa to



**Comptine « le banian »** - Académie des Langues Kanak- Antenne Drubea-Kapumè- 2014

2<sup>ND</sup> CONCOURS EXTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE  
RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES  
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE CALEDONIE

----oo0o----

**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ETUDE DE DOCUMENTS SUR LA  
CULTURE OCEANIEENNE EN GENERAL, KANAK EN PARTICULIER.**

**Durée : 3 heures**

**Coefficient : 1**

----oo0o----

<b>PROPOSITION DE CORRIGE</b>
-------------------------------

Ce corrigé comprend 3 pages numérotées de 1 à 3.

**PREMIERE PARTIE : 10 points**

En s'appuyant sur l'ensemble des documents proposés, rédigez une synthèse précise, concise et ordonnée faisant apparaître une problématique émanant de la mise en relation des divers documents.

**INTRODUCTION :**

Dans la culture kanak et océanienne, le banian est vu comme l'une des plus insolites preuves de la créativité de la nature. De ce fait, il est considéré comme un arbre symbolique qui nous ouvre l'accès à un ailleurs pas seulement exotique... A la lumière du document A qui met en avant un mythe kanak sur la création du monde, du document B qui décrit le banian sous plusieurs aspects, du document C qui sensibilise les enfants de Nouvelle-Calédonie et d'ailleurs à la protection de l'environnement et du document D qui transcrit une comptine intitulée « le banian » de l'aire coutumière Drubea-Kapumè, il convient de se demander « **en quoi le banian est-il un arbre si noble dans la vie des hommes d'hier et d'aujourd'hui ?** » Deux propositions de réponses seront développées : la valeur symbolique de cet arbre et la place qu'il joue dans notre environnement naturel.

**DEVELOPPEMENT :**

**La valeur symbolique du banian** est dégagée dans les quatre documents proposés. Il est au centre de la compréhension du monde kanak. Il est en effet le quatrième acte de la vie du héros **Téâ Kanaké** selon le mythe d'origine. Il symbolise, avec une autre plante sacrée, la cordyline, le corps des esprits et plus particulièrement le pays des morts et des ancêtres (documents A-B). Ses racines aériennes « lieu de sépulture » permettent à chacun d'accéder aux pays souterrains (document B). Il est le lien entre le visible et l'invisible. Il a une valeur emblématique puisque considéré comme ce « ventre maternel » qui amène à la transformation après la vie. Passage dans l'Au – Delà, il est « environné d'interdits puissants et son accès est contrôlé » (document B).

Symbole de puissance et de vie, il est le Grand Chef (documents B-C) car il rassemble ses sujets sous ses branches et ses racines pour accueillir un nouveau venu dans la tribu (forêt). Il favorise le bien-être, la sérénité et la joie (documents C-D) puisque l'on mange, on chante, on danse toute la nuit.

Il écoute, agit avec sagesse, conseille, avertit, punit avec bienveillance celui qui désobéit (Aji, le rat dans le document C). Il est miséricordieux quand il recueille pour protéger le plus faible face aux menaces des habitants mécontents. Il sait prendre les décisions les plus importantes pour sauvegarder l'unité dans la forêt, la tribu (documents B-C). Grâce à ses racines, il a permis l'union des clans de la Grande Terre aux clans des Iles Loyauté (document B).

Il est le lieu de palabre pour les Grands Chefs (document B-C) car on se réunit autour et sous lui. Le document D poursuit dans cette même idée en précisant que « les gens discutent puis se reposent » sous ses branches.

De plus, en Grand Chef, c'est lui qui attribue le nom de ses sujets et la classe sociale (rôle et fonction) de chacun d'entre eux (document C).

Arbre sacré, le banyan occupe une place essentielle dans notre environnement naturel (documents B, C et D). Il est décrit comme un arbre appartenant à l'écozone océanique. C'est une plante épiphyte car elle a besoin d'un support pour germer et croître. Les racines du banyan jouent un rôle essentiel dans sa croissance et son évolution. Elles lui permettent d'étouffer peu à peu la plante hôte comme un filet pour se solidifier (document B). D'ailleurs, ce même document, nous dit que ses racines solides sont utilisées comme flotteurs de pirogues pour la navigation des hommes.

Le document B énumère d'autres usages variés de cet arbre du Pacifique : un usage textile, pharmaceutique et sportif. En effet, on y apprend que lorsque l'écorce est battue (« balassor »), on obtient des tissus végétaux, les tapas nécessaires pour envelopper les dons lors des différents échanges coutumiers.

De plus, on découvre son importance pharmaceutique puisque sa sève est utilisée dans la médecine traditionnelle ; et que sa sève quand elle est séchée au soleil permet aussi la fabrication de balles de cricket.

Par ailleurs, cet arbre singulier demeure, selon le document C, un élément fondamental de notre environnement naturel car il joue un rôle protecteur et de survie à beaucoup d'animaux terrestres et aériens. Il abrite les oiseaux, les roussettes qui peuvent s'y nourrir et s'y réfugier à tout moment (documents C et D).

### **CONCLUSION :**

Dans ce corpus de textes, les différents auteurs se sont attachés à mettre en avant « *en quoi le banyan est-il un arbre si noble dans la vie des hommes d'hier et d'aujourd'hui ?* ». En réponse à cette problématique, nous retiendrons d'une part son rôle symbolique et sacré qu'il joue dans la culture kanak et océanique. D'autre part, même s'il semble envahissant dans nos espaces urbains, il reste un vecteur primordial dans notre environnement naturel en tant que vivier nourricier de par ses graines et de protecteur pour les animaux de nos forêts.

### **BAREME :**

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

- **Développement** :

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

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

\* **mise en relation des textes** (convergence, divergence, complémentarité sans

formulation de point de vue personnel) : **2 points**

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

### **DEUXIEME PARTIE : 10 points**

Sur le thème proposé et à partir de la problématique que vous avez identifiée, proposez un scénario pédagogique dans le cycle et la classe de votre choix.

#### **BAREME :**

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

- Pertinence des activités (**4 points**) ;
- Liens symboliques et culturels clairement identifiés (**1,5 points**)
- Une démarche cohérente au niveau du scénario pédagogique (**4 points**).
- Une valorisation (**0,5 point**).

#### **QUELQUES IDEES ESSENTIELLES :**

##### **FRANÇAIS :**

###### **Lecture :**

- Etude du conte « *Téâ Kanaké* » de Denis Pourawa
- Etude de l'album « Aji et le soleil » d'Ykson (lecture suivie) (cycles 1 à 3)
- Début de l'album « Aji et le soleil » d'Ykson : atelier de compréhension de texte (ACT)
- Lectures des albums (réseau) « *Sous le grand banian* » de Jean-Claude Mourlevat (cycles 1 à 3), « *Nimurè l'igname du chef* » de Marie-Assomption Vakoume (cycles 2-3).

###### **Ecriture/ Rédaction :**

- Ecrire une scène décrivant notre héros Téâ Kanaké pénétrant dans le monde des esprits et côtoyant les génies de l'Au-Delà (Cycle 3).
- Légender des images séquentielles des albums « *Téâ Kanaké* » ou « *Aji et le soleil* » (cycles 1-2).
- Raconter à partir de 3 images séquentielles (maximum) un moment d'un héros d'un des 2 albums étudiés (3 cycles).

###### **Vocabulaire :**

- Raconter oralement l'histoire de « *Téâ Kanaké* » ou « *Aji et le soleil* » à partir d'images séquentielles (cycles 1-2). Jouer la scène.
- L'adjectif « vert » et ses homonymes (C2 et C3) ou le champ lexical de la forêt (3 cycles).

##### **CULTURE HUMANISTE :**

###### **Arts plastiques et Histoire des arts :**

- Illustrer un conte « *Aji et le soleil* » ou « *Téâ Kanaké* » (3 cycles)
- S'inventer une tribu : la représentation des villages traditionnels peut donner lieu à une étude de l'organisation sociale kanak (3 cycles).
- Les techniques du tapa et ses représentations graphiques (3 cycles)

##### **SCIENCES : (3 cycles)**

- Les oiseaux et animaux de la Nouvelle- Calédonie
- Les végétaux de la Nouvelle-Calédonie
- Les différents banians du monde (Pacifique, Inde...)

##### **EPS :**

- Le cricket (cycle 3)

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**SUJET N°1**

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

**Référence** : « Former les enseignants à l'éducation à la santé » par Didier Jourdan *Professeur à l'université Blaise-Pascal Clermont-Ferrand 2, directeur de l'IUFM d'Auvergne in les cahiers pédagogiques 2012*

**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 domaine essentiel ? Comme tout le reste ! Pour avancer : ne pas se contenter de séances d'information, mais bien la considérer au croisement des différentes dimensions du métier enseignant.

---

Dans notre pays, il n'est rien d'évident à ce que l'école, dont la mission se cantonne à la sphère publique, prenne en charge l'éducation à la santé, domaine perçu comme relevant d'abord du privé, de l'intime. Il n'existe pas non plus de consensus sur la façon de l'aborder. À minima, deux lectures émergent dans les différents discours : la référence à la sécurité d'une part, et la référence à la promotion du bien-être individuel et social d'autre part. La première fait appel à l'idée d'urgence préventive (si nous n'agissons pas maintenant, les conséquences seront terribles dans le futur et risquent de mettre en cause l'équilibre même de notre société) ; la seconde renvoie à des fins plus larges (prendre du pouvoir sur sa santé et celle de la communauté). Si la première a été longtemps dominante, le souci grandissant dans la société du bien-être individuel met en avant la seconde. Ces deux sources de légitimité coexistent dans le système éducatif et conduisent nécessairement à des façons différentes de percevoir le rôle de l'école et des enseignants.

### **Santé et finalités de l'école**

La spécificité de l'action de l'école tient au fait qu'elle est nécessairement ordonnée au projet démocratique de notre pays, fondé sur la confiance en la capacité du citoyen à agir de façon libre et responsable. C'est l'éducation qui apprend à décider par soi-même, à prendre du pouvoir sur son existence, à tenir à distance les discours des médias, des marchands, des gourous ou des experts. En matière de santé, le rôle de l'école et des autres acteurs de l'éducation, en particulier la famille, est d'accompagner les élèves dans leur apprentissage de la liberté et de la responsabilité.

La santé ne saurait être considérée comme une fin en soi, comme le but ultime de l'existence. La santé, en régime démocratique, ne peut se substituer aux valeurs d'émancipation de chacun. Elle est une condition de possibilité de l'exercice plein et entier de la citoyenneté, non un objectif.

Il nous semble illusoire d'avancer sur la question de la formation des enseignants en éducation à la santé en faisant comme si tout relevait de l'évidence et que les seuls obstacles étaient l'ignorance (ils ne savent pas que l'affaire est grave, il suffit de le leur dire pour qu'ils en soient convaincus), la bonne volonté des acteurs (s'ils ne le font pas, c'est qu'ils résistent pour de mauvaises raisons, comprenons la nature des différents verrous pour être en mesure de les faire sauter) et le manque de temps (il y a d'autres priorités, c'est vrai, mais il faut agir pour que la santé remonte dans la liste). La première étape d'un travail de formation est sans doute constituée par l'élucidation de ce qui est en jeu.

## **Un ciment pour la formation**

Le cahier des charges de la formation des enseignants de 2007 accorde une place significative aux questions liées à la santé. Il indique que la formation des maîtres doit s'insérer dans un cadre national et s'appuyer sur les textes officiels précisant les engagements éducatifs de l'institution scolaire, notamment l'éducation à la santé. Les questions de santé et de prévention relèvent des compétences professionnelles des maîtres, aussi bien comme objet d'enseignement avec l'ensemble des « éducations à... » que comme constitutives de la mission du fonctionnaire (agir de façon éthique et responsable) « pour le repérage des difficultés des élèves dans le domaine de la santé et des comportements à risque » et « pour la prise en charge des élèves en situation de handicap ». Enfin, la question du partenariat, centrale en éducation à la santé, est mise en avant : il s'agit de travailler en équipe, de coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.

D'une façon plus générale, le cahier des charges souligne la dimension éducative de l'exercice professionnel des enseignants. L'éducation à la santé n'est pas un domaine supplémentaire se superposant à d'autres, renforçant le morcèlement de la formation, elle est au contraire appelée à en constituer un ciment.

Tous les enseignants sont confrontés aux questions posées par les conduites à risque et s'interrogent sur la nature de leur mission comme sur celle de l'école : en quoi puis-je contribuer à l'éducation des élèves sur ces sujets qui, bien que fondamentaux, se situent à la frontière de la sphère publique et de la sphère privée ? Que dois-je dire à un élève qui consomme du cannabis ou présente des signes de mal être ? Comment agir sur l'aliénation générée par les stéréotypes en ce qui concerne la « ligne », l'alcool, la sexualité ? Est-ce que l'école doit participer à la chasse aux fumeurs, à la stigmatisation des gros ? Doit-elle contribuer à l'idéalisation du corps telle que nos sociétés individualistes tendent à le promouvoir ? Doit-elle renoncer à tout discours sur la sexualité, la violence ou la drogue ?

Dans la vie des établissements, l'enjeu premier est souvent la gestion du quotidien, de l'urgent. Mais les questions de prévention et d'éducation demeurent le cœur des préoccupations des professionnels. Traiter de telles « questions vives » de citoyenneté avec les étudiants et stagiaires leur permet de faire le lien entre divers apports académiques (scientifiques, historiques, juridiques, déontologiques) ou issus de leur expérience. L'éducation à la santé est alors l'un des éléments de la « culture commune » à tous les enseignants du primaire comme du secondaire.

## **Quelles conditions ?**

Dans le domaine de l'éducation à la santé comme dans tous les autres, l'activité des enseignants ne consiste pas en la simple mise en œuvre de circulaires ou de programmes. Ce qui la conditionne est beaucoup plus complexe. Elle est dépendante, certes, de paramètres institutionnels (les prescriptions

liées aux programmes, les circulaires, le projet d'établissement), personnels (nature des représentations de l'enseignant quant à sa mission dans le champ de l'éducation à la santé, parcours personnel) et liés au public (les élèves, leurs besoins, leurs attentes). La formation se doit de laisser une place à ces trois aspects complémentaires. Cela ne signifie pas que chaque module ou chaque séance doive conduire à les travailler tous, mais qu'il faut veiller à ce qu'ils soient pris en compte.

Mettre en œuvre une formation ne peut ainsi se limiter à prôner de « bonnes pratiques ». Il s'agit d'accéder à la compréhension des contradictions inhérentes au métier d'enseignant, entre les exigences des apprentissages et celles de l'exercice réel du métier, pour offrir une formation adaptée. L'enseignant n'est pas un robot agissant sous l'action de prescriptions, mais un sujet pris dans un ensemble de contraintes qui influent sur l'exercice de son activité. De la maternelle au lycée, « les enseignants prennent quotidiennement de multiples décisions dans bien d'autres buts que de favoriser les apprentissages des élèves : par exemple pour préserver l'affection que ceux-ci leur portent, pour ne pas "les mettre en échec", pour maintenir la paix sociale dans la classe, pour entretenir leur propre motivation ou pour économiser leurs forces. Tous s'efforcent de trouver en classe un bien-être suffisant pour "tenir" chaque jour ou "durer" toute une carrière ».

### **Une prescription parmi d'autres**

Le fait de se situer dans un champ marginal de l'activité enseignante rend nécessaire la prise en compte des différents déterminants de l'activité en éducation à la santé, mais aussi de travailler sur son articulation avec les autres dimensions du métier. Elle n'est, en effet, pas au cœur de l'identité professionnelle des enseignants. Même si les enseignants sont majoritairement conscients de leur rôle dans ce domaine, l'extraordinaire masse de prescriptions dans tous les domaines la fait apparaître comme une nouvelle charge venant s'ajouter à un fardeau déjà bien lourd à porter.

Ainsi, la formation des enseignants en éducation à la santé ne se limite-t-elle pas à organiser des séances d'information sur les différents thèmes liés à la santé. C'est en lien étroit avec les autres dimensions du métier que cette question peut avancer.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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.

**« Former les enseignants à l'éducation à la santé » par Didier Jourdan *Professeur à l'université Blaise-Pascal Clermont-Ferrand 2, directeur de l'IUFM d'Auvergne in les cahiers pédagogiques 2012***

**Les idées essentielles :**

- En matière de santé, le rôle de l'école, est d'accompagner les élèves dans leur apprentissage de la liberté et de la responsabilité.
- La santé est une condition de possibilité de l'exercice plein et entier de la citoyenneté et non un objectif.
- Les questions de santé et de prévention relèvent des compétences professionnelles des maîtres tant comme objet d'enseignement que comme constitutives de la mission du fonctionnaire (agir de façon éthique et responsable).
- L'éducation à la santé n'est pas un domaine supplémentaire se superposant à d'autres.
- L'éducation à la santé est un des éléments de la « culture commune » à tous les enseignants du primaire comme du secondaire.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**SUJET N°2**

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

**Référence** : «L'éducation aux médias : une nécessité ? » Par Misha Ketchell, éditeur du site « The conversation » 2020

**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.

*Tous les ans au mois de mars, pour permettre aux jeunes de découvrir comment fonctionne l'univers de l'information et les aider à aiguiser leur esprit critique, l'Éducation nationale organise une Semaine de la presse à l'école. Dans le contexte de l'épidémie de Covid-19, cette édition 2020 se transforme en Semaine de la presse et des médias à la maison, avec la mise à disposition d'un certain nombre de ressources numériques.*

---

Apprendre aux élèves à identifier les sources d'une information, à repérer une vidéo truquée, ou leur faire découvrir le processus de fabrication d'un journal : autant d'actions liées à cette éducation aux médias dont les responsables politiques et le grand public se préoccupent de plus en plus alors que l'actualité s'accélère et que les « fake news » déferlent sur Internet. Mais que recouvre vraiment cette éducation ? Quels en sont les fondements ?

C'est dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle qu'elle s'est progressivement formalisée. Après avoir expérimenté l'éducation par les médias, en se servant d'articles ou reportages vidéo comme supports pédagogiques, afin d'illustrer les disciplines enseignées, les enseignants ont pris la mesure de la nécessité d'étudier les médias pour eux-mêmes. Les rencontres internationales sous l'égide de l'Unesco ont dans un premier temps cherché à la définir, à encourager la recherche scientifique de ce nouveau champ et à convaincre les décideurs de son importance.

Lors d'un symposium organisé en 1982, une déclaration des pays représentés acte le fait que les médias représentent un élément important de la culture contemporaine et que leur fonction instrumentale, visant à favoriser la participation active des citoyens, est à prendre en compte. Un appel est alors lancé pour développer des programmes permettant de comprendre et d'analyser les phénomènes de communication, du premier degré au supérieur.

### **Des compétences civiques et techniques**

Bouleversant le rapport au savoir et à l'information, l'arrivée d'Internet fait naître de nouvelles inquiétudes. Saisis par l'urgence de penser l'éducation aux médias alors que la société bascule vers le numérique, le Conseil de l'Europe et la commission européenne ont multiplié depuis une quinzaine d'années les recommandations à leurs États membres afin que chaque pays introduise l'éducation aux médias dans son cursus scolaire.

L'Union européenne la définit comme « une expression étendue qui englobe toutes les capacités techniques, cognitives, sociales, civiques et créatives qui permettent à tout citoyen d'avoir accès aux médias, de faire preuve d'esprit critique à leur égard et d'interagir avec eux ».

En France, elle est présente depuis 2006 dans le socle commun des connaissances que tous les élèves sont censés maîtriser à la fin du collège. Inscrite dans la loi de refondation de l'école en juillet 2013, elle se voit assigner comme objectif « de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain ».

Elle est présente dans le parcours citoyen, avec l'enjeu « d'apprendre aux élèves à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique, à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie ».

Elle apparaît aussi en pointillés dans les cinq domaines du nouveau socle commun des connaissances mis en application en septembre 2016. L'élève doit connaître les principes de base des algorithmes et les fins des langages informatiques. Il est aussi question du traitement de l'information et sa hiérarchisation, le fonctionnement des médias et de leurs enjeux, la production de contenus, la culture numérique, la gestion éthique des réseaux sociaux et de l'identité numérique...

### **Des attentes importantes**

L'enjeu paraît d'autant plus crucial que la fréquentation assidue par les jeunes des médias de masse inquiète tout autant qu'elle intéresse une pluralité d'acteurs aux intérêts divergents. Les médias de masse étant devenus incontournables dans les pratiques culturelles des jeunes générations, il existe un large consensus pour que l'école s'y intéresse, en proposant leur étude : ce qu'ils sont, les messages qu'ils véhiculent, le système marchand dans lequel ils s'insèrent...

Pour autant, le choix de faire de l'éducation aux médias un enseignement transversal peut la fragiliser car cela repose largement sur l'engagement des enseignants qui n'ont pas obligatoirement reçu un enseignement spécifique et peuvent se sentir démunis ou insuffisamment formés. L'attente est immense lorsqu'il s'agit de trouver les mots en face d'élèves traumatisés, tout en gérant ses propres émotions, à chaud, lors d'événements dramatiques qui déchirent le temps social et médiatique.

La recherche française, pourtant active, souffre d'un manque cruel de postes de professeurs en université, ce qui freine la formation de jeunes doctorants.

Enfin, l'éducation aux médias, par sa volonté de forger l'esprit critique des élèves, est parfois mise en question : elle pourrait même, dit-on, contribuer à faire douter de tout. La tentation serait alors, pour

les plus jeunes, de mettre au même niveau les sources journalistiques et les théories du complot qui circulent sur le Net.

### **« Learning by doing »**

Pour éviter ce dernier écueil, il est crucial d'allier dans les classes l'analyse des messages médiatiques à une pratique créative, de la maternelle à l'université. C'est en manipulant textes et images, en réalisant des journaux, des expositions, des reportages, ou des blogs que les élèves vont comprendre les contraintes techniques et les exigences éthiques qui accompagnent tout travail médiatique de qualité.

Faire réaliser un journal aux élèves les sensibilise aux contraintes de l'information.

Le piège ouvert par le concept des « digital natives » est de penser que les nouvelles générations des élèves se forment sans difficulté au cybermonde. Elles ont, en réalité, besoin d'un accompagnement de fond que seule l'école peut leur apporter.

L'éducation aux médias se pose comme une éducation totale au sens de Rousseau, car elle cherche avant tout à faire des êtres libres. Capables d'exercer leur esprit critique face à tous les messages médiatiques... Il est temps que les pouvoirs publics en prennent toute la mesure.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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.

**«L'éducation aux médias : une nécessité ? » Par Misha Ketchell, éditeur du site « The conversation » 2020**

**Les idées essentielles :**

- L'éducation aux médias a pour objectif de «permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former les « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain.
- Cette éducation s'inscrit dans le parcours citoyen avec l'enjeu d'apprendre aux élèves à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguïser leur esprit critique et à se forger une opinion.
- Les médias de masse sont devenus incontournables dans les pratiques culturelles des jeunes générations.
- Il est essentiel d'allier dans les classes l'analyse des messages médiatiques à une pratique créative ; faire réaliser un journal aux élèves les sensibilise aux contraintes de l'information.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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 4 pages y compris la page de garde.

Référence :

**Texte 1** : Une évolution politique complexe en Nouvelle-Calédonie (1958-1998), extrait du manuel Histoire cycle 3, 2007

**Texte 2** : Les institutions en Nouvelle-Calédonie repéré à <https://gouv.nc/gouvernement-et-institutions/en-un-coup-doeil>

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 : Une évolution politique complexe en Nouvelle-Calédonie (1958-1998), extrait du manuel Histoire cycle 3, 2007**

**4. Le temps des accords : la paix retrouvée (de 1988 à nos jours)**

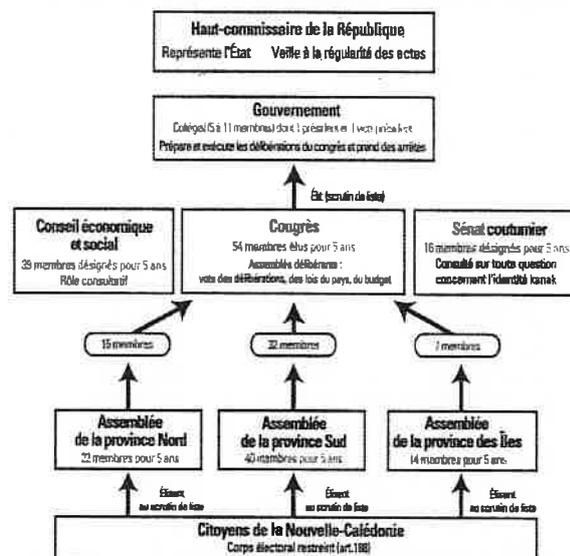


- Qui sont les signataires des accords de Matignon ?
- Quelles sont les avancées pour la Nouvelle-Calédonie ?

**12. Le statut actuel de la Nouvelle-Calédonie issu de l'accord de Nouméa**

**11. Les avancées de l'accord de Nouméa**

- La France exprime ses regrets pour les excès commis contre les Kanak pendant la colonisation.
- L'identité kanak est réaffirmée : les réserves deviennent des terres coutumières ; statut civil coutumier ; création d'un sénat coutumier.
- La Nouvelle-Calédonie devient une collectivité à statut particulier.
- Elle est administrée par un congrès élu et par un gouvernement collégial (élu par le congrès).
- Une citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie est créée qui donne le droit d'élire le congrès et les assemblées de province, et de participer au référendum d'autodétermination en 2018 au plus tard.
- Un transfert progressif de compétences entre l'État et la Nouvelle-Calédonie s'opère jusqu'en 2018.



- D'après le document 11, quelles sont les avancées en faveur de l'autonomie et de l'autodétermination en Nouvelle-Calédonie ?

Après le drame d'Ouvéa, le Premier ministre, Michel Rocard, réunit à Paris les représentants du RPCR, conduits par Jacques Lafleur, et ceux du FLNKS, conduits par Jean-Marie Tjibaou. Cette réunion aboutit, le 26 juin 1988, à la signature des accords de Matignon, acceptés par un référendum national le 6 novembre. Ils prévoient un vote d'autodétermination en 1998. Les accords de Matignon ramènent la paix en Nouvelle-Calédonie, mais Jean-Marie Tjibaou va les payer de sa vie : il est assassiné en mai 1989 ainsi que Yeiwéné Yeiwéné, par un militant indépendantiste, à Ouvéa.

- Comment les Néo-Calédoniens participent à la vie politique.
- Quelles sont les élections réservées aux citoyens néo-calédoniens ?

Pour éviter un nouveau vote d'autodétermination qui diviserait les Néo-Calédoniens en 1998, le RPCR, le FLNKS et l'État cherchent une solution consensuelle. C'est l'accord de Nouméa, qui est signé le 5 mai 1998 en présence du Premier ministre, Lionel Jospin. Il est soumis aux Néo-Calédoniens par référendum local et adopté par 72 % de oui. Il est complété par une loi organique qui constitue le statut actuel de la Nouvelle-Calédonie. L'accord de Nouméa incite les Néo-Calédoniens à être les bâtisseurs d'un destin commun sur la base d'une citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie.

**Texte 2 : Les institutions en Nouvelle-Calédonie repéré à <https://gouv.nc/gouvernement-et-institutions/en-un-coup-doeil>**

La Nouvelle-Calédonie est une collectivité d'outre-mer à statut particulier. Son statut unique résulte de l'accord de Nouméa (5 mai 1998), approuvé lors de la consultation électorale du 8 novembre 1998. La loi organique n° 99-209 du 19 mars 1999 fixe le cadre dans lequel s'inscrit l'évolution institutionnelle de la Nouvelle-Calédonie pour vingt ans.

En Nouvelle-Calédonie, l'État est compétent dans les matières énumérées limitativement par l'article 21 de la loi organique, et notamment le contrôle de l'immigration et des étrangers, la monnaie, le Trésor, les changes, la défense nationale, la justice, la fonction publique de l'État, le maintien de l'ordre et l'enseignement supérieur et la recherche.

Le haut-commissaire de la République est dépositaire des pouvoirs de la République et représente le Gouvernement. La Nouvelle-Calédonie est représentée au Parlement et au Conseil économique et social de la République dans les conditions fixées par les lois organiques.

Le Congrès de la Nouvelle-Calédonie est formé par la réunion d'une partie des membres des 3 assemblées de provinces (respectivement 32 membres, 15 membres et 7 membres), soit 54 membres.

Le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie est élu par le Congrès pour une durée de 5 ans, c'est l'exécutif de la Nouvelle-Calédonie.

Le Sénat coutumier, les conseils coutumiers et le Conseil économique, social et environnemental (CESE) constituent les autres institutions de la Nouvelle-Calédonie. Les deux premières sont consultées sur les textes relatifs à l'identité kanak, et le CESE sur les sujets économiques, sociaux et culturels.

Les trois provinces Sud, Nord et îles Loyauté sont constituées en assemblées de provinces (respectivement 40 membres, 22 membres et 14 membres) et sont élues au suffrage universel pour une durée de cinq ans.

Les provinces et les communes de la Nouvelle-Calédonie sont des collectivités territoriales de la République. Elles s'administrent librement par des assemblées élues au suffrage universel direct.

## L'ÉTAT

Haut-commissaire de la République  
en Nouvelle-Calédonie  
Le haut-commissaire participe  
aux réunions du gouvernement

un commissaire délégué  
dans chaque province

## LA NOUVELLE-CALÉDONIE

### Le Gouvernement consulte

5 A 11  
MEMBRES

- Conseil d'Etat  
(uniquement sur les lois du pays)
- Sénat coutumier  
(sur les textes relatifs à l'identité kanak)
- Conseil économique, social  
et environnemental

élit

### Le Congrès

54 ÉLUS

32 sièges

15 sièges

7 sièges

### Les Provinces

Assemblée de la  
Province Sud

Assemblée de la  
Province Nord

Assemblée de la  
Province des  
Îles Loyauté

40 ÉLUS

22 ÉLUS

14 ÉLUS

## LES CITOYENS CALÉDONIENS

élisent pour 5 ans

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**CORRIGE N°3**

Le corrigé comporte 1 page.

**Le dossier : Les institutions néo-calédoniennes**

- Une évolution institutionnelle complexe.
- L'organisation institutionnelle et la répartition des compétences.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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** : «La pédagogie coopérative c'est une panoplie de techniques», Diane Galbaud,  
Sciences Humaines magazine, 2016

**Texte 2** : Comment apprendre en groupe ?, *Diane Galbaud, Sciences Humaines Magazine,*  
juin 2016

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 pédagogie coopérative c'est une panoplie de techniques», Diane Galbaud, Sciences Humaines magazine, 2016

***Pourquoi faire coopérer les élèves ? Quelle est la finalité des pédagogies coopératives ?***

Dans l'histoire de la pédagogie, la coopération entre élèves prend sa source au sein de plusieurs courants. On la trouve promue, dès les 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles, par les pédagogues libertaires comme Joseph Jacotot, Sébastien Faure et Paul Robin, par exemple. Pour eux, la coopération est, essentiellement, une subversion des rapports de pouvoir entre le « sujet-supposé-savoir » et les « individus-supposés-apprendre ». Ces rapports hiérarchiques préfigurant les rapports de domination au sein d'une société profondément injuste, il faut les faire disparaître dès l'école : J. Jacotot, S. Faure et P. Robin vont donc proposer de remplacer la classe par un coapprentissage permanent, où chacun et chacune fait profiter les autres de ce qu'il sait, et où tous chercheront ensemble ce que nul ne sait déjà. Mais ce projet va se heurter à deux difficultés majeures : d'une part, il requiert, pour être mis en œuvre, l'autorité d'un chef, chose pour le moins contradictoire avec l'idéal libertaire annoncé. D'autre part, il fait l'impasse sur le caractère essentiel et indépassable de la transmission... Ensuite, on va voir se développer la coopération dans le cadre de l'école républicaine, après la Première Guerre mondiale, sous l'impulsion de Barthélémy Profit : ce dernier promeut les coopératives scolaires, tout à la fois pour contribuer au meilleur fonctionnement matériel des écoles et pour développer l'idéal de solidarité entre les jeunes, mais aussi entre les générations. Petit à petit, il fera même de la coopérative le lieu privilégié de l'apprentissage des exigences de la vie en commun... Mais, le pédagogue qui a le mieux formalisé la pédagogie coopérative en l'associant totalement à la vie de l'école et à l'activité d'apprentissage, c'est évidemment Célestin Freinet. Ce dernier montre remarquablement, avant même que cela soit établi par les travaux de psychologie cognitive, le bénéfice d'apprentissage apporté par l'interaction entre pairs, dès lors qu'elle ne se réduit pas au bavardage ou au bricolage spontané.

***Justement, dans quel contexte les pédagogies coopératives peuvent-elles être développées ? Quel doit être le positionnement des adultes ?***

La pédagogie coopérative est d'abord un projet que l'on peut considérer comme une définition actualisée de l'école de la République : en classe, l'important n'est pas seulement d'apprendre, mais c'est d'apprendre ensemble. C'est-à-dire apprendre sans s'être choisis, dans un regroupement largement aléatoire, mais qui doit « faire société ». D'où cet outil essentiel de la pédagogie coopérative qu'est le conseil, avec son rituel, ses rôles, ses décisions sous le contrôle du maître qui en tant que responsable du fonctionnement de la

classe et de la poursuite de ses objectifs, tient, bien évidemment, une place essentielle. L'idéal coopératif implique que l'autorité soit toujours associée à une responsabilité : nul n'a d'autorité en soi, ni les élèves ni le maître ; nul n'a d'autorité parce qu'il crie plus fort ou a de gros muscles... On n'a de véritable autorité qu'en tant que « responsable de... ».

Et puis, la pédagogie coopérative, c'est une panoplie de techniques : celles du travail en groupe bien sûr, mais aussi celles du travail personnalisé, pour que chacun atteigne le niveau nécessaire dans tous les domaines et puisse participer réellement aux travaux des groupes, technique des « brevets », issue du scoutisme, pour que l'évaluation ne soit pas une confrontation et un objet de concurrence, mais un outil de dépassement de soi ; technique, enfin, de la « pédagogie du chef-d'œuvre » qui permet à chacun et à tous de progresser sans cesse. Dans cet ensemble, l'adulte n'abdique rien, bien au contraire : il organise les situations de travail les plus propices et incarne au quotidien, dans chaque geste, l'exigence de précision, de justesse et de vérité.

***Comment concrètement parvenir à une coopération véritable entre les élèves ?  
Comment surmonter les obstacles et les freins éventuels ? Et quelles sont les limites de ces pédagogies ?***

La principale dérive des pratiques qui se veulent coopératives et ne sont pas véritablement maîtrisées, c'est la division du travail. Quand vous mettez cinq ou six élèves au travail – c'est vrai aussi pour des adultes, bien sûr – et que vous leur confiez une tâche à réaliser ensemble, ils ont très vite la tentation de s'organiser en concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs... Ils reproduisent ainsi ce qu'ils savent déjà faire, entérinent les inégalités culturelles ou sociales et n'apprennent pas grand-chose. C'est pourquoi je considère l'apport d'Anton Makarenko à la pédagogie coopérative comme tout à fait décisif : organisant le travail et les apprentissages en petits groupes au sein de sa colonie Gorki, il y a imposé la rotation systématique des rôles et des tâches. Voilà un élément essentiel. C'est même, à mes yeux, la condition première pour qu'une pratique coopérative puisse se dire authentiquement pédagogique, c'est-à-dire contribuant, tout à la fois, au développement de chacun et à la solidarité entre tous. Je reconnais que ce n'est pas simple, mais je peux témoigner, aussi, que ce n'est pas impossible et que c'est terriblement formateur.

**Texte 2 :** Comment apprendre en groupe ?, *Diane Galbaud, Sciences Humaines Magazine*, juin 2016

Les élèves peuvent-ils apprendre ensemble, tout en devenant autonomes et responsables ? C'est ce que visent les pédagogies coopératives qui nécessitent maîtrise et organisation rigoureuse de la part des enseignants.

Déjà anciennes, les méthodes coopératives sont issues notamment des travaux de pédagogues français comme Célestin et Élise Freinet, Émile Bugnon, Barthélemy Profit, Fernand Oury... Mais leur place dans le système éducatif demeure toujours très minoritaire. Aux yeux de leurs opposants, elles négligeraient l'instruction, mineraient l'autorité du maître, et réduiraient peu les écarts de performance entre élèves. Sur la rive opposée, leurs partisans, eux, y voient un moyen d'autonomiser, de responsabiliser et d'éduquer les enfants à la citoyenneté. L'économiste Yann Algan fait le constat, en France, d'une grande défiance de la population vis-à-vis des institutions et d'une incapacité à coopérer. Principale responsable selon lui : la politique éducative. Il préconise donc d'introduire les méthodes coopératives dès le plus jeune âge. Comme modèle à suivre, il cite les États scandinaves qui ont investi massivement dans les pédagogies coopératives. Seul 15 % du temps y serait consacré à recopier ce qui est écrit au tableau, contre 60 % en France... *« Les pays nordiques ont beaucoup réfléchi au contenu pédagogique et à une véritable dissociation entre la maternelle et l'élémentaire, précise l'économiste. Ils ont des diplômes spécifiques de pédagogie pour enseigner au primaire. Ce n'est pas du tout le cas en France : la maternelle est conçue uniquement comme un temps de préparation à l'école élémentaire, plutôt que comme un temps pour développer des pédagogies de travail en groupe. »*

### **Ne pas laisser un élève seul face au blocage**

Concrètement, comment s'amorce la coopération à l'école ? C'est d'abord la rencontre entre un élève en demande et un autre qui lui offre un peu de son temps. Cette entraide peut se traduire par du tutorat ou du travail en équipe. Le principe est de ne pas laisser un élève seul face à un blocage cognitif, et de transformer la classe en réseau d'échange de savoirs. Cependant, l'élève reconnu comme compétent n'est pas là pour dévoiler la solution, mais expliquer, fournir des exemples... *« S'il livre des indices trop avancés, l'élève tutoré est privé de l'activité cognitive et ne peut plus apprendre »,* indique Sylvain Connac, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Montpellier-III. Étonnamment, cette entraide profite encore davantage au tuteur : le fait de restituer ses connaissances, en les reformulant, contribuerait à les renforcer.

Bien entendu, personne n'est en permanence « tutoré » ou « tuteur », les rôles s'inversent fréquemment et évoluent en fonction des progrès. Lorsqu'un enfant peut expliquer à d'autres des connaissances qu'il a acquises, il obtient un « brevet ». *« Par exemple, un élève peut savoir bien organiser son cartable. Un autre peut se faire aider pour les multiplications, mais apporter son soutien pour les leçons de conjugaison »,* souligne Bérengère Zuncheddu Marcy, professeure des écoles à Montagnac (Hérault). Cette jeune enseignante a misé sur les pédagogies coopératives dès ses débuts, il y a trois ans, avec une classe composée de trois niveaux (grande section, CP, CE1). *« Sans cela, j'aurais eu du mal à gérer ces*

*différents niveaux* », commente-t-elle. Ni recette miracle ni aventure improvisée, ce choix ne peut porter ses fruits sans une organisation rigoureuse. S. Connac souligne : « *Une classe coopérative comprend davantage de règles qu'une classe classique. Par exemple, les élèves ne sont pas autorisés à parler à voix haute, ils peuvent se déplacer mais sans déranger, et ne doivent pas se moquer ou dévaloriser les autres dans les situations tutorielles.* »

### **Les élèves moteurs sont les bienvenus**

Une fois ce cadre posé, l'enseignant peut faire preuve de créativité : il personnalise ses outils, par exemple, il introduit les « billets » ou « passeports d'aide » que l'élève pose sur son bureau et qui permettent de solliciter un tuteur sans le déranger. Cyril Lascassies, professeur de technologie en collège, utilise un feu tricolore sur une feuille plastifiée, avec un aimant positionné sur une couleur : rouge pour le travail solitaire silencieux, vert pour le travail en équipe (on peut murmurer), orange lorsqu'on écoute et qu'on peut demander la parole. B. Zuncheddu Marcy a démarré, elle, par un incontournable : le « plan de travail ». Sur ce document, l'enfant note ce qu'il a choisi de faire dans la semaine, en fonction des projets de la classe. « *Avec ce système, ceux qui vont plus vite ne s'ennuient pas, relate-t-elle. Ensuite, j'ai instauré le tutorat, ce qui m'a libéré du temps pour travailler sur des notions particulières avec certains élèves qui en avaient besoin. Enfin, j'ai créé le conseil coopératif où les enfants ne se jugent ni ne se critiquent.* » Lieu de débat, le « conseil coopératif » est une réunion qui permet à chaque élève d'apporter des informations, de poser des questions ou d'émettre des propositions. L'enseignant donne son avis, participe éventuellement aux votes et dispose d'un droit de veto, notamment pour faire face au risque de bouc émissaire. Les décisions prises visent à satisfaire toute la classe, sans restreindre les libertés individuelles. Et pour régler les conflits, il existe des garde-fous comme les « messages clairs » ou les médiations par les pairs.

Mais tous les enfants sont-ils réceptifs à ces pédagogies ? De l'avis de leurs partisans, la réponse est affirmative. C. Lascassies apporte toutefois une nuance : « *Il faut un minimum d'hétérogénéité, avec quelques élèves moteurs au niveau d'une équipe.* » L'enseignant confie peiner avec l'une de ses classes qui concentre des élèves en grande difficulté : « *Ils se chamaillent et ils manquent de confiance en eux.* » Pas toujours de tout repos, l'approche coopérative nécessite donc une forte motivation et une bonne préparation des professeurs. S. Connac prévient : « *S'ils ne sont pas formés de manière solide, s'ils ne sont pas à l'aise avec ce métier ou s'ils adoptent ces pratiques sans associer des précautions pédagogiques, ils peuvent le payer cher. La classe peut connaître beaucoup plus de désordre et c'est difficile à rattraper ensuite.* » Ces pédagogies conviennent donc à tous les enfants, mais pas forcément à tous les enseignants.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**CORRIGE N°4**

Le corrigé comporte 1 page.

**Le dossier : La coopération**

- La pédagogie coopérative : finalités, contexte, positionnement de l'adulte, les limites...
- Apprendre en groupe pour ne laisser personne au bord de la route.
- Le tutorat entre élèves.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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 4 pages.

**Références** : Christine Colomer *Le café pédagogique/ François Jarraud Le cahier pédagogique*  
Entretien avec Philippe Merieu : propos recueillis par Serge Pouts-Lajus *Le café pédagogique*

**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 à l'école**

**Violence de l'école maternelle**

11 heures : c'est le moment de ranger. Antoine et Kévin empoignent la grosse caisse de Duplos. Celle qui donne des allures de déménageurs quand on la porte. Chacun tire de son côté, bien décidé à réaliser seul son projet personnel. Cris. Antoine libère une main et tire violemment l'oreille de Kévin. Hurlements et flots de larmes. La caisse tombe. Fracas de Duplos. Violences ordinaires d'enfants en plein égocentrisme, mais aussi violence de l'école maternelle.

Il est courant qu'un enfant de cycle I utilise la violence pour résoudre un conflit qui le met en danger. Quand Antoine et Kévin se disputent le rôle du déménageur, chacun cherche une façon de se faire reconnaître, ne supporte pas le projet de l'autre. Et à cet âge, l'autre est une entité vide de sens, le monde tourne autour de l'enfant, l'autre doit aussi intégrer cette organisation perçue comme universelle : "Je suis le maître du monde !"

Des familles leur donnent parfois raison. Ainsi, Fabrice 5 ans semble épuisé. "C'est normal, il ne veut pas lâcher sa console avant 22h30 !" dit sa maman. Ou Viviane qui traîne sa petite mine jusqu'à l'école. " Elle a de la fièvre mais veut absolument venir, alors..." Le désir de l'enfant fait office de loi pour ces parents souvent désemparés. C'est " Le temps des enfants tyrans " titre le Nouvel Observateur dans son numéro du 31/10/2002. L'intégration à la vie sociale de ces enfants souvent angoissés par l'absence de repère exige la proximité attentive de l'enseignant pour que cette

première rencontre avec la loi ne soit pas trop brutale, pour leur dire à tout instant, avec nos mots, nos gestes, notre attitude, l'organisation de la classe : " ici aussi, tu es très important, même si nous n'accédons pas à toutes tes demandes, même si nous interdisons certains de tes gestes, même si les autres sont aussi importants que toi. " Dans ce fragile équilibre entre règles infranchissables pour tous et respect de la personne unique, l'enfant intègre pas à pas la Loi, il quitte un monde informe, mouvant, que seuls animaient ses désirs à sans cesse formuler, imposer, frapper. Les frontières d'un univers se dessinent au sein de la classe, il va pouvoir s'y accouder pour " découvrir le monde " en toute tranquillité, et s'ouvrir à l'autre. Cheminement au frontière de la personne que l'école maternelle semble être amenée à devoir de plus en plus conduire.

Les crèches, jardins d'enfants, et centre de loisirs s'adaptent à ces réalités humaines et sociales, avec des conditions d'encadrement et de proximité respectueuses des particularités des petits. Les crèches n'accueillent pas plus de 8 petits âgés de 2 ans pour un adulte et peuvent effectuer un travail d'écoute et de socialisation si nécessaire à cet âge.

Le taux d'encadrement en centre de loisirs est de 1 animateur pour 8 enfants de moins de 7 ans.

L'école maternelle française ose rassembler jusqu'à 30 petits dans une même classe. Les effectifs moyens sont de 26 enfants par classe en 1999, avec une ATSEM au petit bonheur la chance, que les classes doivent souvent se partager. Le "vivre ensemble" ne peut s'imposer qu'à la hache, les actes de violences se multiplient avec le nombre, mais aussi avec la réduction de l'espace vital : l'autre se fait surtout oppressant, l'affirmation de soi inaudible, le bruit insupportable, et l'action des adultes dépasse difficilement la frontière des pipis-bretelles [...]

**Par Christine Colomer**

***Le café pédagogique***

**Une question qui divise...**

On comprend bien que la question de la violence scolaire fasse réfléchir les enseignants tout comme elle focalise l'attention des médias et suscite les déclarations des acteurs du monde éducatif. Il est plus surprenant de constater que les discours tenus tendent à le diviser. Opposition d'abord entre les enseignants, présentés en victimes, ce qu'ils sont parfois, et les élèves perçus comme menaçants, ce qu'ils peuvent aussi être parfois. Toutes les études statistiques établissent pourtant que les élèves sont les principales victimes de la violence scolaire. [...]

**...ou qui réunit ?**

Pourtant bien des signes montrent que cette division est plus factice que réelle. D'abord parce qu'il n'y a pas lieu d'opposer ordre et liberté. Ainsi B. Defrance nous rappelle qu'obéir est le contraire de se soumettre. Qui peut croire qu'on puisse éduquer sans poser de règles ? Qui peut penser que la violence scolaire va se dissoudre miraculeusement dans les règlements intérieurs ? En tous cas, pas le millier d'enseignants qui ont répondu à notre sondage, qui croient encore (à 83%) que l'école a des réponses à apporter, et qui veulent à la fois, des projets, de la parole et de la surveillance, du règlement. Non les enseignants ne baissent pas les bras !

**Des questions occultées**

Faut-il pour autant gommer le désarroi des enseignants ? Certes non, il est bien réel. Sans doute parce que le faux dualisme ordre / liberté brouille un peu l'horizon au point d'empêcher de poser des questions autrement dérangeantes. Nous avons en réalisant ce dossier touché du doigt trois tabous.

Tabou de la violence de l'institution. Les partenaires de l'école osent à peine l'évoquer en s'indignant de la façon dont les parents ou les jeunes sont parfois accueillis dans les établissements. Une responsable associative pose une question plus provocante: pourquoi l'école accepte-elle d'envoyer en collège, sans rien dire, des analphabètes alors "qu'ils ne le sont pas pour rien" ? Comment mesurer la souffrance de ces jeunes en échec qui ne posent pas de problème de discipline ? [...]

Tabou ethnique. Cette dimension-là est rarement mise en avant. Pourtant elle existe bien. La violence scolaire vient des cités où se concentre une population "d'origine étrangère". Des jeunes qui sont nés en France mais que la société française souvent n'a pas réussi à (ou n'a pas voulu ?) intégrer. C'est une situation qui se rappelle à nous de bien des manières aujourd'hui et sur laquelle il est possible d'agir. Il n'y a pas de fatalité au communautarisme.

Tabou social. François Dubet évoque, dans son article, l'arrivée des nouvelles couches sociales dans les établissements, par exemple en L.P. où elles ont remplacé l'ancienne aristocratie ouvrière. Et la difficulté de l'école à les intégrer au point qu'elles deviennent le lieu de la "construction de l'échec individuel". La misère économique et sociale se lisent dans les cités. Dans un article du dossier, une responsable associative évoque ces enfants totalement accaparés par les problèmes familiaux au point de ne pas être disponibles pour l'enseignement.

Alors finalement la violence scolaire est plutôt une question qui nous réunit. D'abord parce qu'elle fait évoluer les conceptions. Les enseignants savent que la solution scolaire réunit l'ordre et l'épanouissement dans l'instauration d'une autorité légitime à l'école. Ensuite parce que la société dans son ensemble a compris que nous sommes dans l'obligation, sous peine de "casse" de la société, d'affronter les vrais problèmes et de lever les tabous.

**Par François Jarraud**

**Le cahier pédagogique**

**L'autorité n'est pas l'arbitraire**

***S P-L- On a souvent l'impression que l'écart est de plus en plus grand entre la réalité de l'insécurité, de la violence ou de la souffrance et le sentiment que l'on en a. Croyez-vous que c'est aussi vrai à l'école ?***

PM - Oui, cela me semble vrai également à l'école. Cela tient, sans aucun doute, à une conjugaison de facteurs. Mais il ne faut pas sous-estimer l'influence des médias qui sont, depuis plusieurs mois (et, en particulier, depuis la dernière campagne présidentielle) une caisse de résonance extraordinaire. D'autre part, les enseignants constituent une profession dont les repères et les certitudes professionnelles ont été mis à rude épreuve ces dernières années ; ils sont donc particulièrement fragiles et ils ont le sentiment d'être agressés, non seulement par leurs élèves, mais aussi par toute la société (les parents, les élus, la télévision). Enfin, la violence à l'école apparaît d'autant plus intolérable que l'école, précisément, a été pensée, dans la grande

perspective humaniste, pour lutter contre la violence et installer la paix civile entre des êtres raisonnables. Voir que cette institution est agressée par ceux-là mêmes qu'elle prétend "élever" (les élèves), instruire et libérer a un caractère insupportable bien compréhensible.

**S P-L - Est-il possible de dresser la liste de toutes les causes importantes (causes externes, causes internes) qui concourent à faire monter le niveau de violence dans les écoles ? Est-on condamné à agir sur tous les fronts ou bien certains sont-ils plus stratégiques que d'autres ?**

PM - Il n'est pas possible de dresser une liste exhaustive de toutes les causes de la violence à l'école. Certaines sont évidemment externes, en particulier tout ce qui relève des conditions économiques, de la ghettoïsation urbaine, des difficultés sociales et familiales. D'autres sont liées à l'entrée massive dans l'école d'élèves qui, jusque là, n'étaient pas scolarisés. D'autres, enfin, sont proprement pédagogiques et renvoient à la nécessité d'une véritable préparation des élèves aux règles du "vivre ensemble". De toute façon, il faut agir, chacun à son niveau, sur les éléments sur lesquels on a un peu d'influence. Sur le plan proprement scolaire, la priorité absolue, à mes yeux, est de mettre en place, le plus tôt possible (dès la maternelle et tout au long de la scolarité) des structures de régulation comme le "conseil d'élèves" où l'on apprend à se parler et à s'écouter, à se donner des règles communes et à les respecter. il faut mettre en place des "rituels" de parole, comme le préconise la "pédagogie institutionnelle" : cela ne sera pas miraculeux, mais je ne vois rien de plus utile et de plus prioritaire.

**[...]**

**S P-L - L'autorité est-elle nécessaire pour enseigner et comment la définir ?**

PM - L'autorité est évidemment nécessaire pour enseigner. Mais une "autorité qui autorise" : qui autorise le travail en commun et la réussite de chacun, qui autorise des découvertes intellectuelles et permette d'accéder au plaisir d'apprendre. L'autorité n'est pas l'arbitraire. L'autorité ne doit pas être faite pour que l'adulte "ait la paix", mais pour que les élèves apprennent à vivre en paix.

**[...]**

**Entretien avec Philippe Merieu**

**Propos recueillis par Serge Pouts-Lajus, le café pédagogique**

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**CORRIGE N°5**

**La violence à l'école**

Le corrigé comporte 1 page.

Les idées essentielles :

- La violence scolaire commence à l'école maternelle. L'intégration à la vie sociale de ces enfants souvent angoissés par l'absence de repère exige la proximité attentive de l'enseignant pour que cette première rencontre avec la loi ne soit pas trop brutale, pour leur dire à tout instant, avec nos mots, nos gestes, notre attitude, l'organisation de la classe.
- Une perception différente : Opposition d'abord entre les enseignants, présentés en victimes, ce qu'ils sont parfois, et les élèves perçus comme menaçants, ce qu'ils peuvent aussi être parfois. Les enseignants ne baissent pas les bras, ils apportent des réponses au travers de projets, de la parole, de la surveillance, du règlement.
- Des questions tabous ne sont pas abordées : le tabou de la violence institutionnelle, le tabou de la violence ethnique (violence des cités où se concentre une population d'origine étrangère qui n'a pas réussi à s'intégrer ou à être intégrée), le tabou social, la misère économique et sociale dans les cités où certains enfants sont totalement accaparés par les problèmes familiaux au point de ne pas être disponibles pour l'enseignement.
- La violence scolaire est plutôt une question qui nous réunit. D'abord parce qu'elle fait évoluer les conceptions. Les enseignants savent que la solution scolaire réunit l'ordre et l'épanouissement dans l'instauration d'une autorité légitime à l'école. Ensuite parce que la société dans son ensemble a compris que nous sommes dans l'obligation, sous peine de "casse" de la société, d'affronter les vrais problèmes et de lever les tabous.
- L'autorité est évidemment nécessaire pour enseigner. Mais une "autorité qui autorise" : qui autorise le travail en commun et la réussite de chacun, qui autorise des découvertes intellectuelles et permette d'accéder au plaisir d'apprendre.

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----◀▶-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

SUJET N°1

**Walking or cycling to work improves well-being**

Switching from driving a car to walking or cycling to work improves our well-being, a study suggests.

Active commuters<sup>1</sup> felt better able to concentrate and under less strain than when travelling by car, University of East Anglia (UEA) researchers said. Even going by public transport was preferable to driving [...]. Researchers said policies encouraging people to leave their cars at home could have a big impact on well-being. The physical health benefits of exercise are already well known and this study reinforces the idea that there are positive psychological effects too.

The study [...] used data on nearly 18,000 adult commuters from across the UK over 18 years. Out of this group, 73% said they went to work by car, 13% walked and 3% cycled to work. About 11% used public transport on their commute.

Those who had an active commute were found to have a higher level of well-being than those who went by car or public transport. When researchers analyzed the wellbeing of a small group who swapped the car or bus for a bike or going on foot, they found they became happier after the switch.

[...] The researchers also accounted for numerous factors known to affect well-being, including income, having children, moving house or job, and relationship changes. Lead researcher Adam Martin, from UEA's Norwich Medical School, said: "Our study shows that the longer people spend commuting in cars, the worse their psychological well-being. And correspondingly, people feel better when they have a longer walk to work. [...] **You might think that things like disruption to services or crowds commuters might have been a cause of considerable stress. But as buses or trains also give people time to relax, read, socialise, and there is usually an associated walk to the bus stop or railway station, it appears to cheer people up.**"

The UK Faculty of Public Health welcomed the findings of the study, published in the journal, Preventive Medicine. It said streets that were for people, rather than cars, promoted neighbourliness<sup>2</sup> and helped everyone to have happy communities.

Extrait de Walking or cycling to work 'improves well-being', by Adam Martin, September 14<sup>th</sup> 2014  
<https://www.bbc.com/news/health-29175088>  
site consulté le 10/06/2020

<sup>1</sup> commuter = a person who travels some distance from home to work on a regular basis

<sup>2</sup> neighbourliness = a disposition to be friendly and helpful to neighbors

2<sup>ND</sup>S 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 ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE



ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°1

Walking or cycling to work improves well-being

Niveau de difficulté du texte : 1 - facile 2 - moyen 3 – difficile

- Thème général, idées générales : Les effets des déplacements à pied ou en vélo pour aller au travail.

- Traduction du texte :

Aller au travail à vélo ou à pied au lieu d'y aller en voiture améliore notre état de santé, c'est une étude qui le dit. Les personnes qui vont au travail à pied ou à vélo, qui sont donc actifs, se sentent plus prêts à se concentrer et sont moins tendus que ceux qui se déplacent en voiture, c'est ce que disent des chercheurs de l'Université East Anglia (UEA). Se déplacer avec les transports en commun est même préférable à la conduite en voiture. Des chercheurs disent que les politiques encourageant les personnes à laisser leur voiture à la maison pourraient avoir un grand impact sur le bien-être. Les bénéfices sur la santé physique de l'exercice sont déjà bien connus et l'étude renforce l'idée qu'il a aussi des effets psychologiques positifs.

L'étude menée à l'Ecole Médicale de Norwich à l'UEA et au Centre d'Economie de la Santé à l'Université de York a utilisé les données de près de 18 000 adultes à travers tout le Royaume-Uni sur plus de 18 ans. 73% de ce groupe a dit qu'ils allaient au travail en voiture, 13% à pied et 3% en vélo. A peu près 11% y vont avec les transports en commun. Ceux qui sont actifs pour aller au travail ont un meilleur niveau de bien-être que ceux qui se déplacent en voiture. Quand les chercheurs ont analysé le bien-être d'un petit groupe qui avait changé son mode de locomotion en passant de la voiture ou du bus à la marche à pied ou au vélo, ils remarquèrent qu'ils étaient plus heureux après le changement.

Les chercheurs ont aussi tenu compte de nombreux facteurs connus pouvant affecter le bien-être incluant les revenus, le fait d'avoir des enfants, un déménagement ou un changement de travail et les changements de relations. Le chercheur principal Adam Martin de l'Ecole Médicale de Norwich de l'UEA dit: "Notre étude montre que plus les personnes passent de temps dans leur voiture, plus leur bien-être psychologique est mauvais. Et proportionnellement, les gens se sentent mieux quand ils ont une plus longue marche à faire pour aller au travail. **Vous pourriez penser que les interruptions de service, ou la foule pourraient être la cause d'un stress considérable. Mais comme les bus ou les trains donnent aussi le temps aux gens de se relaxer, de lire, de faire des rencontres et qu'il y a souvent une marche pour aller à l'arrêt de bus ou à la gare, cela semble remonter le moral aux personnes.**"

La Faculté de la Santé Publique du Royaume-Uni a très bien accueilli les résultats de la recherche publiée dans le journal Médecine Préventive. Elle dit que les rues qui sont plus faites pour les piétons que pour les voitures aident à un mieux vivre ensemble et aident chacun à avoir des relations d'entourage plus heureuses.

- Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question: What impact does going to work by car have on your health?

Éléments de réponse: *Going to work by car has a bad effect on your physical well-being, but also on your psychological health. You feel depressed, unhappy, you sleep less, and you are unable to face problems.*

2. Question: Translate line 17-20

Line 18 « But as buses ...cheer up.» Do people socialise easily in buses ? What do most of them do in the bus?

Éléments de réponse: *Appréciation du candidat et ouverture sur les comportements addictifs liés au numérique (jeux, réseaux sociaux, earphones, internet...) qui mène souvent à l'individualisation.*

3. Question: What do you prefer : going to work by foot, on a bike or by bus? Why ?

Éléments de réponse: *Appréciation du candidat et ouverture sur les avantages ou inconvénients des transports (distance, incivilités, embouteillage, covoiturage...)*

4. Question: This extract deals with socialisation. At school, how can you help children to interact with others ?

Éléments de réponse: *Discrétion du candidat – travail de groupe, binôme...échanges et débats, exprimer ses émotions (conflits, événements...), saynètes et jeux de rôles – récréations...*

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

**EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

**Le candidat prépare la traduction du texte en gras.**

**SUJET N°2**

**Story time with e-books 'not as helpful' as print books: Parents and children interact less when reading electronic books together than printed ones, a study suggests.**

Researchers from the University of Michigan found parents talked more about the technology than content when using electronic books. With print, the frequency and quality of interactions were better, said lead author Dr Tiffany Munzer. The results of studying 37 pairs of parents and toddlers<sup>1</sup> appear in the journal *Pediatrics*.

In the study, the parents and children were observed reading three different formats - printed books, basic electronic books on a tablet and enhanced<sup>2</sup> e-books with features such as sound effects and animations.

The study found that with e-books parents ended up focusing more on the technology, including, for example, telling children not to push buttons or change the volume. Dr Munzer said: "Shared reading promotes children's language development, literacy and bonding<sup>3</sup> with parents." She said while many of the interactions between parents and young children reading together might appear subtle, they were important in promoting healthy child development.

**Parents might ask questions of the child prompted<sup>4</sup> by the book or relate the story to something the child had experienced. The reading time could also lead to open-ended questions, such as asking the child what they thought of the book. "Parents strengthen their children's ability to acquire knowledge by relating new content to their children's lived experiences," said Dr Munzer.**

"Research tells us that parent-led conversations are especially important for toddlers because they learn and retain new information better from in-person interactions than from digital media." The study found that with electronic books, parents asked fewer questions and commented less about the storyline.[...]

Dr Munzer said non-verbal interactions, including warmth, closeness and enthusiasm, helped create "positive associations with reading that will likely stick with children as they get older". [...]

"Reading together is not only a cherished family ritual in many homes but one of the most important developmental activities parents can engage in with their children," said senior author Dr Jenny Radesky. [...]

<https://www.bbc.com/news/health-47666948>, 25 March 2019  
Site consulté le 24/07/2019

---

<sup>1</sup> Kids (3-5 years old)

<sup>2</sup> Developed

<sup>3</sup> Connection

<sup>4</sup> Suggested

2<sup>NDS</sup> 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 ECQLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGÉ N°2

- Niveau de difficulté du texte : 1 - facile      2 - moyen      3 – difficile

- Thème général, idées générales :

Sujet portant sur les inconvénients de lire des livres électroniques plutôt que des livres papier aux enfants le soir.

- Traduction du texte :

Les chercheurs de l'Université de Michigan ont constaté que les parents parlaient davantage de la technologie que du contenu lors de l'utilisation de livres électroniques. Avec un livre imprimé, la fréquence et la qualité des interactions étaient plus conséquentes, a déclaré l'auteur et Docteur Tiffany Munzer. Les résultats d'une étude de 37 couples parents et jeunes enfants sont parus dans le journal *Pediatrics*.

Lors de l'étude, les parents et enfants ont été observés lisant trois formats différents : les livres imprimés, les livres électroniques de base sur une tablette et les livres plus perfectionnés avec des fonctionnalités telles que effets sonores et animations.

La recherche a relevé qu'avec les livres électroniques l'attention des parents était davantage tournée sur la technologie, y compris par exemple de dire à son enfant de ne pas appuyer sur les boutons ou changer le volume. Le Docteur Munzer a déclaré : « La lecture partagée stimule le développement du langage chez l'enfant, la lecture et l'attachement aux parents ». Elle a ajouté que bien que l'interaction entre parents et jeunes enfants lisant ensemble pouvait sembler subtile, elle était essentielle au bon développement de l'enfant.

Les parents sont susceptibles de poser des questions suggérées par le livre ou de relier l'histoire à une expérience vécue par l'enfant. Le temps de lecture peut aussi entraîner des questions ouvertes, tel que demander à l'enfant ce qu'il a pensé du livre. « Les parents renforcent l'aptitude de leurs enfants à acquérir des connaissances en associant des contenus nouveaux à l'expérience vécue par leurs enfants », a affirmé Docteur Munzer.

« La recherche nous a démontré que la conversation engendrée par les parents auprès des jeunes enfants est primordiale car ils apprennent et retiennent beaucoup mieux de nouvelles informations venant de l'interaction entre personnes que venant de média moderne. »

La recherche a prouvé qu'avec les livres électroniques, les parents posaient moins de questions et commentaient moins la trame de l'histoire. [...]

Le Docteur Munzer a déclaré que les interactions non verbales, y compris la chaleur, le rapprochement physique et l'enthousiasme contribuaient à la création « d'associations positives avec la lecture que les enfants conserveront en grandissant. » [...]

« Lire ensemble n'est pas uniquement un rituel apprécié dans de nombreux foyers mais l'une des activités les plus importantes à laquelle les parents peuvent participer avec leurs enfants pour leur développement. » a affirmé l'auteur expérimenté Docteur Jenny Radesky.

Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question : What are the advantages of reading printed books?

Éléments de réponse : Thanks to reading paper books instead of e-books, parents talk more, more frequently and have a more meaningful interaction with their children.

2. Question : What are the inconveniences of e-books ?

Éléments de réponse : While reading e-books, parents focus more on technology rather than interacting with their children about the storyline.

3. Question : Why is shared reading important for children ?

Éléments de réponse : Shared reading allows to develop children's language, love of reading and parent and children relationship. It also encourages parents and children to talk about the child's personal experience and opinion.

4. Question : Why is shared reading a good way to encourage children's literacy?

Éléments de réponse : Shared reading involves human contact, closeness and enthusiasm which will provide the child with a positive and long lasting association to reading.

5. Question : "In your own opinion what kind of other activities can help children enter literacy?"

Éléments de réponse : réponse personnelle

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----◀▶-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

SUJET N°3

**Teaching Health Education in School**



Many parents are keenly interested in the basic academic education of their youngsters—reading, writing, and arithmetic—but are not nearly as conscientious in finding out about the other learning that goes on in the classroom. A comprehensive health education program is an important part of the curriculum in most school districts. Starting in kindergarten and continuing through high school, it provides an introduction to the human body and to factors that prevent illness and promote or damage health.

The middle years of childhood are extremely sensitive times for a number of health issues, especially when it comes to adopting health behavior that can have lifelong consequences. Your youngster might be exposed to a variety of health themes in school: nutrition, disease prevention, physical growth and development, reproduction, mental health, drug and alcohol abuse prevention, consumer health, and safety (crossing streets, riding bikes, first aid, the Heimlich maneuver). The goal of this education is not only to increase your child's health knowledge and to create positive attitudes toward his own well-being but also to promote healthy behavior. By going beyond simply increasing knowledge, schools are asking for more involvement on the part of students than in many other subject areas. Children are being taught life skills, not merely academic skills.

**(...) Health education programs are most effective if parents are involved. Parents can complement and reinforce what children are learning in school during conversations and activities at home. The schools can provide basic information about implementing healthy decisions—for instance, how and why to say no to alcohol use. But you should be a co-educator, particularly in those areas where family values are especially important—for example, sexuality, AIDS prevention, and tobacco, alcohol, and other drug use. (...)**

American Academy of Pediatrics  
Last Updated : 11/3/2009

Source : Caring for Your School-Age Child: Ages 5 to 12 (Copyright © 2004

<https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/gradeschool/school/Pages/Teaching-Health-Education-in-School.aspx>

2<sup>ND</sup>S 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

CORRIGE N°3

Teaching Health Education in School

- Niveau de difficulté du texte : 1 - facile    2 - moyen    3 - difficile
- Thème général, idées générales : Le sujet porte sur la question de l'éducation à la santé en milieu scolaire (place et enjeux, rôle des parents, ..).
- Traduction du texte :

Enseigner l'éducation à la santé à l'école

De nombreux parents s'intéressent particulièrement à l'éducation scolaire de base de leurs enfants - lecture, écriture et calcul - mais ne sont pas aussi consciencieux à découvrir les autres apprentissages qui se déroulent en classe. Un programme complet d'éducation sanitaire est une partie importante du programme scolaire dans la plupart des districts scolaires. Commencant à la maternelle et se poursuivant jusqu'au lycée, il propose une approche du corps humain et des différents moyens de se protéger des maladies et des facteurs qui favorisent ou nuisent à la santé.

Le milieu de l'enfance est une période extrêmement sensible pour un certain nombre de problèmes de santé, en particulier lorsqu'il s'agit d'adopter des comportements de santé qui peuvent avoir des conséquences à vie. Votre enfant pourrait être exposé à une variété de thèmes de santé à l'école: nutrition, prévention des maladies, croissance et développement physiques, reproduction, santé mentale, prévention de l'abus de drogues et d'alcool, santé des consommateurs et sécurité (traverser les rues, faire du vélo, d'abord l'aide, la manœuvre de Heimlich). Le but de cette éducation est non seulement d'augmenter les connaissances de santé de votre enfant et de créer des attitudes positives envers son propre bien-être, mais aussi de promouvoir un comportement sain. En allant au-delà de la simple augmentation des connaissances, les écoles demandent une plus grande implication des élèves que dans de nombreux autres domaines. Les enfants apprennent des compétences de vie, pas seulement des compétences académiques.

(...) **Les programmes d'éducation sanitaire sont plus efficaces si les parents sont impliqués. Les parents peuvent compléter et renforcer ce que les enfants apprennent à l'école pendant les conversations et les activités à la maison. Les écoles peuvent fournir des informations de base sur la mise en œuvre de décisions saines - par exemple, comment et pourquoi dire non à la consommation d'alcool. Mais vous devez être un co-éducateur, en particulier dans les domaines où les valeurs familiales sont particulièrement importantes - par exemple, la sexualité, la prévention du SIDA et la consommation de tabac, d'alcool et d'autres drogues. (...)**

Questions proposées avec éléments de réponses attendus

1. Question : Why is health education important to work at school?  
Éléments de réponse : introduction to the human body and the factors that prevent disease and promote or hinder health./ adopting good health-related behaviours from an early age / The goal of this education is not only to increase your child's health knowledge and create positive attitudes towards his or her own well-being, but also to promote healthy behaviour.
2. Question : It says "Children are being taught life skills, not merely academic skills". Can you argue?  
Éléments de réponse : Psycho-social skills are indispensable in daily life, both from a professional point of view for integration and for one's private life.
3. Question : What is your opinion on these social/life skills?  
Éléments de réponse : essential for integration / education in mental health, social health, ...
4. Question : How do you think health education should be approached in the classroom?  
Éléments de réponse : Propose from the youngest age dedicated time, workshops to address these concepts, debate, know your body, manage your physical, mental and social health.

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----◀▶-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

SUJET N°4

**Robots enter the classroom to help boost teachers' performance**

**Are robots finally taking over our classrooms? Not quite, but they have entered Irish schools for the first time as part of a new project to monitor the performance of trainee teachers.**

**Hibernia College, the teacher education provider, has been piloting the use of a new "Swivl" robot with some of its trainees over recent months.**



The robot – connected to a smartphone or iPad – rotates and tilts to video the teacher's every interaction with students. The idea is the teacher can then review the footage of their class later to identify ways of improving. Leonie Canavan is one of the first trainee teachers to use the new technology in the classroom.

"Everyone hates looking or listening back to themselves – but you get used to it after a while," she says. It also took a while for pupils in her third and fourth classes to get used to the idea of a small robot tilting and turning and recording the class.

"The kids were really entertained by it at first . . . I had third and fourth classes, they were all asking questions at first . . . When they realised it was following me, not them, the novelty wore off."

**Teacher-training process**

Part of the teacher-training process requires students to assess their own performance in the class. Hibernia says it noticed this was proving to be a tricky assignment for some students – which is where the robot comes in.

(...) "You might think you sound enthusiastic in class, but looking back I realised that to children I probably didn't. So, I realised you've to be more enthusiastic in giving positive reinforcement." Sean Rowland, founder of Hibernia, says the idea for the project came out of Harvard, where academics have been researching ways of digitising the supervision aspects of teacher training.

"None of us likes constructive criticism, it's human nature. But this is a good way of getting better. I'd like to bring it in my next placement and see how I progress."

Source : *The Irish Time*, March 20, 2018

<https://www.irishtimes.com/news/education/robots-enter-the-classroom-to-help-boost-teachers-performance-1.3432999>

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



**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
- **Thème général, idées générales** :

Introduction des robots en salle de classe pour les professeurs en vue de s'autocritiquer pour améliorer son enseignement.

- **Traduction du texte** :

**Les robots envahissent-ils enfin nos salles de classe ?**

**Pas tout à fait, mais ils sont entrés dans les écoles irlandaises pour la première fois dans le cadre d'un nouveau projet de suivi des performances des enseignants stagiaires.**

**Hibernia College, le fournisseur de formation des enseignants, a testé l'utilisation d'un nouveau robot «Swivl» avec certains de ses stagiaires au cours des derniers mois.**

Le robot - connecté à un smartphone ou à un iPad - pivote et s'incline pour filmer chaque interaction de l'enseignant avec les élèves.

L'idée est que l'enseignant puisse ensuite revoir les images de sa classe plus tard pour identifier les moyens de s'améliorer.

Leonie Canavan est l'une des premières stagiaires à utiliser la nouvelle technologie en classe.

«Tout le monde déteste se regarder ou s'écouter - mais on s'y habitue après un certain temps», dit-elle.

Il a également fallu un certain temps à ces élèves de cycle 3 pour s'habituer à l'idée de ce petit robot mobile, tournant et enregistrant la classe.

«Les enfants ont été vraiment amusés par ça au début. . . J'avais des cycle 3, ils posaient tous des questions au début. . . Quand ils ont réalisé qu'il me suivait, pas eux, la nouveauté s'est dissipée. »

Processus de formation des enseignants : Une partie du processus de formation des enseignants nécessite que les élèves évaluent leurs propres performances en classe.

Hibernia dit avoir remarqué que cela s'avérait être une tâche délicate pour certains étudiants - c'est là que le robot entre en jeu.

(...) «Vous pourriez penser que vous semblez enthousiastes en classe, mais en y repensant, je me suis rendu compte que pour certains enfants le percevaient différemment. J'ai donc réalisé que vous deviez être plus enthousiastes à donner un renforcement positif. »

Sean Rowland, fondateur de Hibernia, explique que l'idée du projet est venue de Harvard, où les universitaires ont recherché des moyens de numériser les aspects de supervision de la formation des enseignants.

«Aucun de nous n'aime les critiques constructives, c'est la nature humaine. Mais c'est un bon moyen de s'améliorer. Je voudrais l'apporter lors de mon prochain stage et voir comment je progresse. »

**Questions proposées avec éléments de réponses attendus**

1. **Question** : How do robots belong in a school?  
**Éléments de réponse** : the idea here is to use robots to analyse the performance of teachers in the classroom./ Teacher training process / some time to get used to it
2. **Question** : It is said "The idea is the teacher can then review the footage of their class later to identify ways of improving. Can you argue ?  
**Éléments de réponse** : The idea is to look at yourself after a class to improve your practice, your posture and progress. You have to get over the fear of criticism.
3. **Question** : What is your opinion on the use of robots as a training tool?  
**Éléments de réponse** : 21st century tool / improving teaching practice / using digital tools / using distance learning
4. **Question** : How would you introduce robots into a classroom? For what purposes and in what interest?  
**Éléments de réponse** : through pedagogical projects / with pupils: coding

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

-----<<>>-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

SUJET N°5

**How to encourage students to read for pleasure:  
teachers share their top tips**



The big challenge for teachers is not simply getting students to read – it's getting them to enjoy it too. It's one thing for students to trudge through<sup>1</sup> set texts in a lesson, but will they open another book when they get home at the end of the day?

The National Literacy<sup>2</sup> Trust has noted that becoming a lifetime reader is based on developing a deep love of reading.

**"Research has repeatedly shown that motivation to read decreases with age, especially if pupils' attitudes towards reading become less positive," it said. "If children do not enjoy reading when they are young, then they are unlikely to do so when they get older."  
For younger readers in particular, their home environment is critically important.**

"Home is a massive influence," says Eleanor Webster, a primary school teacher in Nottinghamshire. "Supportive and understanding parents are key to developing their child's reading." But if a pupil doesn't see people reading at home, it may be harder to instil the idea of reading for pleasure. So what can teachers do to encourage it? Here are some of the best ideas, initiatives and projects that teachers have developed to motivate children and help them develop a love for reading:

*Reading challenges*

Reading competitions come in many shapes and sizes, with the aim of spicing up literature and giving children an incentive to open a book. Mountbatten School in Hampshire is one school that has run several projects to encourage reading for pleasure.

"We wanted them to try reading a broad range of books," says Jennifer Ludgate, an English teacher at the school.

"We challenged students to read one book, fiction or non-fiction, from a wide range of genres. They get them ticked off by their teacher and there are medals at the end of the year."

Another competition saw students race against time to tick off the classics. (...)

*The Guardian, Martin RW, 2014 june 03*

<https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2014/jun/03/how-to-encourage-students-read-for-pleasure-teacher-top-tips>

<sup>1</sup> (to) trudge through : (to) deal with something with difficulty

<sup>2</sup> literacy : the ability to read

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----◀▶-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGÉ N°5

- **Niveau de difficulté du texte** : 1 - facile      2 - moyen      3 – difficile
- **Thème général, idées générales** : Le développement de la lecture, surtout de la lecture plaisir à l'école, les enjeux, l'influence des familles, comment y parvenir.
- **Traduction du texte** :

Comment encourager les élèves à lire pour le plaisir :  
les enseignants partagent leurs meilleurs conseils

Le grand défi pour les enseignants n'est pas simplement d'amener les élèves à lire - c'est de les amener à en profiter aussi. C'est une chose pour les élèves de parcourir péniblement le corpus de textes d'une leçon, mais ouvriront-ils un autre livre lorsqu'ils rentreront à la fin de la journée?

Le Comité National d'Alphabétisation a noté que pour devenir lecteur à vie, le développement d'un profond amour de la lecture est primordial.

**"Les recherches ont montré à plusieurs reprises que la motivation à lire diminue avec l'âge, en particulier si l'attitude des élèves envers la lecture devient moins positive", indique le rapport. "Si les enfants n'aiment pas lire lorsqu'ils sont jeunes, il est peu probable qu'ils le fassent en vieillissant."**

**Pour les jeunes lecteurs en particulier, l'environnement familial est extrêmement important.**

"La maison a une influence énorme", explique Eleanor Webster, enseignante dans le Nottinghamshire. "Des parents investis et compréhensifs sont essentiels pour développer les compétences de lecteur de leur enfant."

Mais si un élève ne voit personne lire à la maison, il peut être plus difficile de lui faire admettre l'idée de lire pour le plaisir. Alors, que peuvent faire les enseignants pour l'encourager? Voici quelques-unes des meilleures idées, initiatives et projets que les enseignants ont développés pour motiver les enfants et les aider à développer un amour de la lecture:

Les défis lecture: Les concours de lecture se présentent sous différentes formes et enjeu, dans le but de pimenter la littérature et d'inciter les enfants à ouvrir un livre. L'école Mountbatten du Hampshire est une des écoles qui a mené plusieurs projets pour encourager la lecture plaisir.

"Nous voulions qu'ils essaient de lire une large gamme de livres", explique Jennifer Ludgate, professeur d'anglais à l'école. "Nous avons mis les élèves au défi de lire un livre, de fiction ou de non-fiction, dans un large éventail de genres. Ils les font cocher par leur professeur et il y a des médailles à la fin de l'année."

Une autre compétition a vu les étudiants concourir pour lire et cocher les classiques le plus rapidement possible.

Questions proposées avec éléments de réponses attendus

1. **Question** : The texts reads "But if a pupil doesn't see people reading at home, it may be harder to instil the idea of reading for pleasure.". Can you develop this idea?  
**Eléments de réponse** : To develop the pleasure of reading, a child needs to see adults read (silent education). If this is not the case, it is the situations at school that must multiply to show that reading is above all a pleasure (free reading, useful reading, reading and arguing, sharing one's reading, ...).
2. **Question** : Why is reading in and out of school important?  
**Eléments de réponse** : to develop a love of reading / the pleasure of reading / reading is essential in today's professional and private life
3. **Question** : Which type of reader were you? Which type of reader are you?  
**Eléments de réponse** : When I was young I was .... Now I am ....
4. **Question** : How can we develop fun reading in the classroom?  
**Eléments de réponse** : Reading challenges , reading competitions, Educational projects around reading, varying literary genres, vary the reading times, reading for pleasure without grading or constraint (where I want, how I want, when I want, what I want).
5. **Question**: Why do children read fewer books today? Do they still read through other media?  
**Eléments de réponse**: propre à chaque candidat.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**SUJET N°1**

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

**Référence** : « Former les enseignants à l'éducation à la santé » par Didier Jourdan *Professeur à l'université Blaise-Pascal Clermont-Ferrand 2, directeur de l'IUFM d'Auvergne in les cahiers pédagogiques 2012*

**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 domaine essentiel ? Comme tout le reste ! Pour avancer : ne pas se contenter de séances d'information, mais bien la considérer au croisement des différentes dimensions du métier enseignant.

---

Dans notre pays, il n'est rien d'évident à ce que l'école, dont la mission se cantonne à la sphère publique, prenne en charge l'éducation à la santé, domaine perçu comme relevant d'abord du privé, de l'intime. Il n'existe pas non plus de consensus sur la façon de l'aborder. À minima, deux lectures émergent dans les différents discours : la référence à la sécurité d'une part, et la référence à la promotion du bien-être individuel et social d'autre part. La première fait appel à l'idée d'urgence préventive (si nous n'agissons pas maintenant, les conséquences seront terribles dans le futur et risquent de mettre en cause l'équilibre même de notre société) ; la seconde renvoie à des fins plus larges (prendre du pouvoir sur sa santé et celle de la communauté). Si la première a été longtemps dominante, le souci grandissant dans la société du bien-être individuel met en avant la seconde. Ces deux sources de légitimité coexistent dans le système éducatif et conduisent nécessairement à des façons différentes de percevoir le rôle de l'école et des enseignants.

### **Santé et finalités de l'école**

La spécificité de l'action de l'école tient au fait qu'elle est nécessairement ordonnée au projet démocratique de notre pays, fondé sur la confiance en la capacité du citoyen à agir de façon libre et responsable. C'est l'éducation qui apprend à décider par soi-même, à prendre du pouvoir sur son existence, à tenir à distance les discours des médias, des marchands, des gourous ou des experts. En matière de santé, le rôle de l'école et des autres acteurs de l'éducation, en particulier la famille, est d'accompagner les élèves dans leur apprentissage de la liberté et de la responsabilité.

La santé ne saurait être considérée comme une fin en soi, comme le but ultime de l'existence. La santé, en régime démocratique, ne peut se substituer aux valeurs d'émancipation de chacun. Elle est une condition de possibilité de l'exercice plein et entier de la citoyenneté, non un objectif.

Il nous semble illusoire d'avancer sur la question de la formation des enseignants en éducation à la santé en faisant comme si tout relevait de l'évidence et que les seuls obstacles étaient l'ignorance (ils ne savent pas que l'affaire est grave, il suffit de le leur dire pour qu'ils en soient convaincus), la bonne volonté des acteurs (s'ils ne le font pas, c'est qu'ils résistent pour de mauvaises raisons, comprenons la nature des différents verrous pour être en mesure de les faire sauter) et le manque de temps (il y a d'autres priorités, c'est vrai, mais il faut agir pour que la santé remonte dans la liste). La première étape d'un travail de formation est sans doute constituée par l'élucidation de ce qui est en jeu.

## **Un ciment pour la formation**

Le cahier des charges de la formation des enseignants de 2007 accorde une place significative aux questions liées à la santé. Il indique que la formation des maîtres doit s'insérer dans un cadre national et s'appuyer sur les textes officiels précisant les engagements éducatifs de l'institution scolaire, notamment l'éducation à la santé. Les questions de santé et de prévention relèvent des compétences professionnelles des maîtres, aussi bien comme objet d'enseignement avec l'ensemble des « éducations à... » que comme constitutives de la mission du fonctionnaire (agir de façon éthique et responsable) « pour le repérage des difficultés des élèves dans le domaine de la santé et des comportements à risque » et « pour la prise en charge des élèves en situation de handicap ». Enfin, la question du partenariat, centrale en éducation à la santé, est mise en avant : il s'agit de travailler en équipe, de coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.

D'une façon plus générale, le cahier des charges souligne la dimension éducative de l'exercice professionnel des enseignants. L'éducation à la santé n'est pas un domaine supplémentaire se superposant à d'autres, renforçant le morcèlement de la formation, elle est au contraire appelée à en constituer un ciment.

Tous les enseignants sont confrontés aux questions posées par les conduites à risque et s'interrogent sur la nature de leur mission comme sur celle de l'école : en quoi puis-je contribuer à l'éducation des élèves sur ces sujets qui, bien que fondamentaux, se situent à la frontière de la sphère publique et de la sphère privée ? Que dois-je dire à un élève qui consomme du cannabis ou présente des signes de mal être ? Comment agir sur l'aliénation générée par les stéréotypes en ce qui concerne la « ligne », l'alcool, la sexualité ? Est-ce que l'école doit participer à la chasse aux fumeurs, à la stigmatisation des gros ? Doit-elle contribuer à l'idéalisation du corps telle que nos sociétés individualistes tendent à le promouvoir ? Doit-elle renoncer à tout discours sur la sexualité, la violence ou la drogue ?

Dans la vie des établissements, l'enjeu premier est souvent la gestion du quotidien, de l'urgent. Mais les questions de prévention et d'éducation demeurent le cœur des préoccupations des professionnels. Traiter de telles « questions vives » de citoyenneté avec les étudiants et stagiaires leur permet de faire le lien entre divers apports académiques (scientifiques, historiques, juridiques, déontologiques) ou issus de leur expérience. L'éducation à la santé est alors l'un des éléments de la « culture commune » à tous les enseignants du primaire comme du secondaire.

## **Quelles conditions ?**

Dans le domaine de l'éducation à la santé comme dans tous les autres, l'activité des enseignants ne consiste pas en la simple mise en œuvre de circulaires ou de programmes. Ce qui la conditionne est beaucoup plus complexe. Elle est dépendante, certes, de paramètres institutionnels (les prescriptions

liées aux programmes, les circulaires, le projet d'établissement), personnels (nature des représentations de l'enseignant quant à sa mission dans le champ de l'éducation à la santé, parcours personnel) et liés au public (les élèves, leurs besoins, leurs attentes). La formation se doit de laisser une place à ces trois aspects complémentaires. Cela ne signifie pas que chaque module ou chaque séance doive conduire à les travailler tous, mais qu'il faut veiller à ce qu'ils soient pris en compte.

Mettre en œuvre une formation ne peut ainsi se limiter à prôner de « bonnes pratiques ». Il s'agit d'accéder à la compréhension des contradictions inhérentes au métier d'enseignant, entre les exigences des apprentissages et celles de l'exercice réel du métier, pour offrir une formation adaptée. L'enseignant n'est pas un robot agissant sous l'action de prescriptions, mais un sujet pris dans un ensemble de contraintes qui influent sur l'exercice de son activité. De la maternelle au lycée, « les enseignants prennent quotidiennement de multiples décisions dans bien d'autres buts que de favoriser les apprentissages des élèves : par exemple pour préserver l'affection que ceux-ci leur portent, pour ne pas "les mettre en échec", pour maintenir la paix sociale dans la classe, pour entretenir leur propre motivation ou pour économiser leurs forces. Tous s'efforcent de trouver en classe un bien-être suffisant pour "tenir" chaque jour ou "durer" toute une carrière ».

### **Une prescription parmi d'autres**

Le fait de se situer dans un champ marginal de l'activité enseignante rend nécessaire la prise en compte des différents déterminants de l'activité en éducation à la santé, mais aussi de travailler sur son articulation avec les autres dimensions du métier. Elle n'est, en effet, pas au cœur de l'identité professionnelle des enseignants. Même si les enseignants sont majoritairement conscients de leur rôle dans ce domaine, l'extraordinaire masse de prescriptions dans tous les domaines la fait apparaître comme une nouvelle charge venant s'ajouter à un fardeau déjà bien lourd à porter.

Ainsi, la formation des enseignants en éducation à la santé ne se limite-t-elle pas à organiser des séances d'information sur les différents thèmes liés à la santé. C'est en lien étroit avec les autres dimensions du métier que cette question peut avancer.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**CORRIGE N°1**

Le corrigé comporte 1 page.

**« Former les enseignants à l'éducation à la santé » par Didier Jourdan *Professeur à l'université Blaise-Pascal Clermont-Ferrand 2, directeur de l'IUFM d'Auvergne in les cahiers pédagogiques 2012***

**Les idées essentielles :**

- En matière de santé, le rôle de l'école, est d'accompagner les élèves dans leur apprentissage de la liberté et de la responsabilité.
- La santé est une condition de possibilité de l'exercice plein et entier de la citoyenneté et non un objectif.
- Les questions de santé et de prévention relèvent des compétences professionnelles des maîtres tant comme objet d'enseignement que comme constitutives de la mission du fonctionnaire (agir de façon éthique et responsable).
- L'éducation à la santé n'est pas un domaine supplémentaire se superposant à d'autres.
- L'éducation à la santé est un des éléments de la « culture commune » à tous les enseignants du primaire comme du secondaire.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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** : «L'éducation aux médias : une nécessité ? » Par Misha Ketchell, éditeur du site « The conversation » 2020

**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.

*Tous les ans au mois de mars, pour permettre aux jeunes de découvrir comment fonctionne l'univers de l'information et les aider à aiguiser leur esprit critique, l'Éducation nationale organise une Semaine de la presse à l'école. Dans le contexte de l'épidémie de Covid-19, cette édition 2020 se transforme en Semaine de la presse et des médias à la maison, avec la mise à disposition d'un certain nombre de ressources numériques.*

---

Apprendre aux élèves à identifier les sources d'une information, à repérer une vidéo truquée, ou leur faire découvrir le processus de fabrication d'un journal : autant d'actions liées à cette éducation aux médias dont les responsables politiques et le grand public se préoccupent de plus en plus alors que l'actualité s'accélère et que les « fake news » déferlent sur Internet. Mais que recouvre vraiment cette éducation ? Quels en sont les fondements ?

C'est dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle qu'elle s'est progressivement formalisée. Après avoir expérimenté l'éducation par les médias, en se servant d'articles ou reportages vidéo comme supports pédagogiques, afin d'illustrer les disciplines enseignées, les enseignants ont pris la mesure de la nécessité d'étudier les médias pour eux-mêmes. Les rencontres internationales sous l'égide de l'Unesco ont dans un premier temps cherché à la définir, à encourager la recherche scientifique de ce nouveau champ et à convaincre les décideurs de son importance.

Lors d'un symposium organisé en 1982, une déclaration des pays représentés acte le fait que les médias représentent un élément important de la culture contemporaine et que leur fonction instrumentale, visant à favoriser la participation active des citoyens, est à prendre en compte. Un appel est alors lancé pour développer des programmes permettant de comprendre et d'analyser les phénomènes de communication, du premier degré au supérieur.

### **Des compétences civiques et techniques**

Bouleversant le rapport au savoir et à l'information, l'arrivée d'Internet fait naître de nouvelles inquiétudes. Saisis par l'urgence de penser l'éducation aux médias alors que la société bascule vers le numérique, le Conseil de l'Europe et la commission européenne ont multiplié depuis une quinzaine d'années les recommandations à leurs États membres afin que chaque pays introduise l'éducation aux médias dans son cursus scolaire.

L'Union européenne la définit comme « une expression étendue qui englobe toutes les capacités techniques, cognitives, sociales, civiques et créatives qui permettent à tout citoyen d'avoir accès aux médias, de faire preuve d'esprit critique à leur égard et d'interagir avec eux ».

En France, elle est présente depuis 2006 dans le socle commun des connaissances que tous les élèves sont censés maîtriser à la fin du collège. Inscrite dans la loi de refondation de l'école en juillet 2013, elle se voit assigner comme objectif « de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain ».

Elle est présente dans le parcours citoyen, avec l'enjeu « d'apprendre aux élèves à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique, à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie ».

Elle apparaît aussi en pointillés dans les cinq domaines du nouveau socle commun des connaissances mis en application en septembre 2016. L'élève doit connaître les principes de base des algorithmes et les fins des langages informatiques. Il est aussi question du traitement de l'information et sa hiérarchisation, le fonctionnement des médias et de leurs enjeux, la production de contenus, la culture numérique, la gestion éthique des réseaux sociaux et de l'identité numérique...

### **Des attentes importantes**

L'enjeu paraît d'autant plus crucial que la fréquentation assidue par les jeunes des médias de masse inquiète tout autant qu'elle intéresse une pluralité d'acteurs aux intérêts divergents. Les médias de masse étant devenus incontournables dans les pratiques culturelles des jeunes générations, il existe un large consensus pour que l'école s'y intéresse, en proposant leur étude : ce qu'ils sont, les messages qu'ils véhiculent, le système marchand dans lequel ils s'insèrent...

Pour autant, le choix de faire de l'éducation aux médias un enseignement transversal peut la fragiliser car cela repose largement sur l'engagement des enseignants qui n'ont pas obligatoirement reçu un enseignement spécifique et peuvent se sentir démunis ou insuffisamment formés. L'attente est immense lorsqu'il s'agit de trouver les mots en face d'élèves traumatisés, tout en gérant ses propres émotions, à chaud, lors d'événements dramatiques qui déchirent le temps social et médiatique.

La recherche française, pourtant active, souffre d'un manque cruel de postes de professeurs en université, ce qui freine la formation de jeunes doctorants.

Enfin, l'éducation aux médias, par sa volonté de forger l'esprit critique des élèves, est parfois mise en question : elle pourrait même, dit-on, contribuer à faire douter de tout. La tentation serait alors, pour

les plus jeunes, de mettre au même niveau les sources journalistiques et les théories du complot qui circulent sur le Net.

### **« Learning by doing »**

Pour éviter ce dernier écueil, il est crucial d'allier dans les classes l'analyse des messages médiatiques à une pratique créative, de la maternelle à l'université. C'est en manipulant textes et images, en réalisant des journaux, des expositions, des reportages, ou des blogs que les élèves vont comprendre les contraintes techniques et les exigences éthiques qui accompagnent tout travail médiatique de qualité.

Faire réaliser un journal aux élèves les sensibilise aux contraintes de l'information.

Le piège ouvert par le concept des « digital natives » est de penser que les nouvelles générations des élèves se forment sans difficulté au cybermonde. Elles ont, en réalité, besoin d'un accompagnement de fond que seule l'école peut leur apporter.

L'éducation aux médias se pose comme une éducation totale au sens de Rousseau, car elle cherche avant tout à faire des êtres libres. Capables d'exercer leur esprit critique face à tous les messages médiatiques... Il est temps que les pouvoirs publics en prennent toute la mesure.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**CORRIGE N°2**

Le corrigé comporte 1 page.

**«L'éducation aux médias : une nécessité ? » Par Misha Ketchell, éditeur du site « The conversation » 2020**

**Les idées essentielles :**

- L'éducation aux médias a pour objectif de «permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former les « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain.
- Cette éducation s'inscrit dans le parcours citoyen avec l'enjeu d'apprendre aux élèves à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguïser leur esprit critique et à se forger une opinion.
- Les médias de masse sont devenus incontournables dans les pratiques culturelles des jeunes générations.
- Il est essentiel d'allier dans les classes l'analyse des messages médiatiques à une pratique créative ; faire réaliser un journal aux élèves les sensibilise aux contraintes de l'information.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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 4 pages y compris la page de garde.

Référence :

**Texte 1** : Une évolution politique complexe en Nouvelle-Calédonie (1958-1998), extrait du manuel Histoire cycle 3, 2007

**Texte 2** : Les institutions en Nouvelle-Calédonie repéré à <https://gouv.nc/gouvernement-et-institutions/en-un-coup-doeil>

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 : Une évolution politique complexe en Nouvelle-Calédonie (1958-1998), extrait du manuel Histoire cycle 3, 2007**

**4. Le temps des accords : la paix retrouvée (de 1988 à nos jours)**

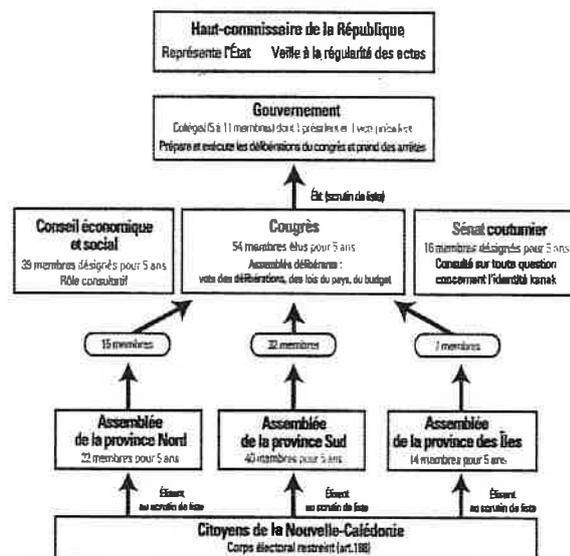


- Qui sont les signataires des accords de Matignon ?
- Quelles sont les avancées pour la Nouvelle-Calédonie ?

**12. Le statut actuel de la Nouvelle-Calédonie issu de l'accord de Nouméa**

**11. Les avancées de l'accord de Nouméa**

- La France exprime ses regrets pour les excès commis contre les Kanak pendant la colonisation.
- L'identité kanak est réaffirmée : les réserves deviennent des terres coutumières ; statut civil coutumier ; création d'un sénat coutumier.
- La Nouvelle-Calédonie devient une collectivité à statut particulier.
- Elle est administrée par un congrès élu et par un gouvernement collégial (élu par le congrès).
- Une citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie est créée qui donne le droit d'élire le congrès et les assemblées de province, et de participer au référendum d'autodétermination en 2018 au plus tard.
- Un transfert progressif de compétences entre l'État et la Nouvelle-Calédonie s'opère jusqu'en 2018.



- D'après le document 11, quelles sont les avancées en faveur de l'autonomie et de l'autodétermination en Nouvelle-Calédonie ?

Après le drame d'Ouvéa, le Premier ministre, Michel Rocard, réunit à Paris les représentants du RPCR, conduits par Jacques Lafleur, et ceux du FLNKS, conduits par Jean-Marie Tjibaou. Cette réunion aboutit, le 26 juin 1988, à la signature des accords de Matignon, acceptés par un référendum national le 6 novembre. Ils prévoient un vote d'autodétermination en 1998. Les accords de Matignon ramènent la paix en Nouvelle-Calédonie, mais Jean-Marie Tjibaou va les payer de sa vie : il est assassiné en mai 1989 ainsi que Yeiwéné Yeiwéné, par un militant indépendantiste, à Ouvéa.

- Comment les Néo-Calédoniens participent à la vie politique.
- Quelles sont les élections réservées aux citoyens néo-calédoniens ?

Pour éviter un nouveau vote d'autodétermination qui diviserait les Néo-Calédoniens en 1998, le RPCR, le FLNKS et l'État cherchent une solution consensuelle. C'est l'accord de Nouméa, qui est signé le 5 mai 1998 en présence du Premier ministre, Lionel Jospin. Il est soumis aux Néo-Calédoniens par référendum local et adopté par 72 % de oui. Il est complété par une loi organique qui constitue le statut actuel de la Nouvelle-Calédonie. L'accord de Nouméa incite les Néo-Calédoniens à être les bâtisseurs d'un destin commun sur la base d'une citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie.

**Texte 2 : Les institutions en Nouvelle-Calédonie repéré à <https://gouv.nc/gouvernement-et-institutions/en-un-coup-doeil>**

La Nouvelle-Calédonie est une collectivité d'outre-mer à statut particulier. Son statut unique résulte de l'accord de Nouméa (5 mai 1998), approuvé lors de la consultation électorale du 8 novembre 1998. La loi organique n° 99-209 du 19 mars 1999 fixe le cadre dans lequel s'inscrit l'évolution institutionnelle de la Nouvelle-Calédonie pour vingt ans.

En Nouvelle-Calédonie, l'État est compétent dans les matières énumérées limitativement par l'article 21 de la loi organique, et notamment le contrôle de l'immigration et des étrangers, la monnaie, le Trésor, les changes, la défense nationale, la justice, la fonction publique de l'État, le maintien de l'ordre et l'enseignement supérieur et la recherche.

Le haut-commissaire de la République est dépositaire des pouvoirs de la République et représente le Gouvernement. La Nouvelle-Calédonie est représentée au Parlement et au Conseil économique et social de la République dans les conditions fixées par les lois organiques.

Le Congrès de la Nouvelle-Calédonie est formé par la réunion d'une partie des membres des 3 assemblées de provinces (respectivement 32 membres, 15 membres et 7 membres), soit 54 membres.

Le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie est élu par le Congrès pour une durée de 5 ans, c'est l'exécutif de la Nouvelle-Calédonie.

Le Sénat coutumier, les conseils coutumiers et le Conseil économique, social et environnemental (CESE) constituent les autres institutions de la Nouvelle-Calédonie. Les deux premières sont consultées sur les textes relatifs à l'identité kanak, et le CESE sur les sujets économiques, sociaux et culturels.

Les trois provinces Sud, Nord et îles Loyauté sont constituées en assemblées de provinces (respectivement 40 membres, 22 membres et 14 membres) et sont élues au suffrage universel pour une durée de cinq ans.

Les provinces et les communes de la Nouvelle-Calédonie sont des collectivités territoriales de la République. Elles s'administrent librement par des assemblées élues au suffrage universel direct.

## L'ÉTAT

Haut-commissaire de la République  
en Nouvelle-Calédonie  
Le haut-commissaire participe  
aux réunions du gouvernement

un commissaire délégué  
dans chaque province

## LA NOUVELLE-CALÉDONIE

### Le Gouvernement consulte

5 A 11  
MEMBRES

- Conseil d'Etat  
(uniquement sur les lois du pays)
- Sénat coutumier  
(sur les textes relatifs à l'identité kanak)
- Conseil économique, social  
et environnemental

élit

### Le Congrès

54 ÉLUS

32 sièges

15 sièges

7 sièges

### Les Provinces

Assemblée de la  
Province Sud

Assemblée de la  
Province Nord

Assemblée de la  
Province des  
Îles Loyauté

40 ÉLUS

22 ÉLUS

14 ÉLUS

## LES CITOYENS CALÉDONIENS

élisent pour 5 ans

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**CORRIGE N°3**

Le corrigé comporte 1 page.

**Le dossier : Les institutions néo-calédoniennes**

- Une évolution institutionnelle complexe.
- L'organisation institutionnelle et la répartition des compétences.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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** : «La pédagogie coopérative c'est une panoplie de techniques», Diane Galbaud, Sciences Humaines magazine, 2016

**Texte 2** : Comment apprendre en groupe ?, Diane Galbaud, Sciences Humaines Magazine, juin 2016

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 pédagogie coopérative c'est une panoplie de techniques», Diane Galbaud, Sciences Humaines magazine, 2016

***Pourquoi faire coopérer les élèves ? Quelle est la finalité des pédagogies coopératives ?***

Dans l'histoire de la pédagogie, la coopération entre élèves prend sa source au sein de plusieurs courants. On la trouve promue, dès les 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles, par les pédagogues libertaires comme Joseph Jacotot, Sébastien Faure et Paul Robin, par exemple. Pour eux, la coopération est, essentiellement, une subversion des rapports de pouvoir entre le « sujet-supposé-savoir » et les « individus-supposés-apprendre ». Ces rapports hiérarchiques préfigurant les rapports de domination au sein d'une société profondément injuste, il faut les faire disparaître dès l'école : J. Jacotot, S. Faure et P. Robin vont donc proposer de remplacer la classe par un coapprentissage permanent, où chacun et chacune fait profiter les autres de ce qu'il sait, et où tous chercheront ensemble ce que nul ne sait déjà. Mais ce projet va se heurter à deux difficultés majeures : d'une part, il requiert, pour être mis en œuvre, l'autorité d'un chef, chose pour le moins contradictoire avec l'idéal libertaire annoncé. D'autre part, il fait l'impasse sur le caractère essentiel et indépassable de la transmission... Ensuite, on va voir se développer la coopération dans le cadre de l'école républicaine, après la Première Guerre mondiale, sous l'impulsion de Barthélémy Profit : ce dernier promeut les coopératives scolaires, tout à la fois pour contribuer au meilleur fonctionnement matériel des écoles et pour développer l'idéal de solidarité entre les jeunes, mais aussi entre les générations. Petit à petit, il fera même de la coopérative le lieu privilégié de l'apprentissage des exigences de la vie en commun... Mais, le pédagogue qui a le mieux formalisé la pédagogie coopérative en l'associant totalement à la vie de l'école et à l'activité d'apprentissage, c'est évidemment Célestin Freinet. Ce dernier montre remarquablement, avant même que cela soit établi par les travaux de psychologie cognitive, le bénéfice d'apprentissage apporté par l'interaction entre pairs, dès lors qu'elle ne se réduit pas au bavardage ou au bricolage spontané.

***Justement, dans quel contexte les pédagogies coopératives peuvent-elles être développées ? Quel doit être le positionnement des adultes ?***

La pédagogie coopérative est d'abord un projet que l'on peut considérer comme une définition actualisée de l'école de la République : en classe, l'important n'est pas seulement d'apprendre, mais c'est d'apprendre ensemble. C'est-à-dire apprendre sans s'être choisis, dans un regroupement largement aléatoire, mais qui doit « faire société ». D'où cet outil essentiel de la pédagogie coopérative qu'est le conseil, avec son rituel, ses rôles, ses décisions sous le contrôle du maître qui en tant que responsable du fonctionnement de la

classe et de la poursuite de ses objectifs, tient, bien évidemment, une place essentielle. L'idéal coopératif implique que l'autorité soit toujours associée à une responsabilité : nul n'a d'autorité en soi, ni les élèves ni le maître ; nul n'a d'autorité parce qu'il crie plus fort ou a de gros muscles... On n'a de véritable autorité qu'en tant que « responsable de... ».

Et puis, la pédagogie coopérative, c'est une panoplie de techniques : celles du travail en groupe bien sûr, mais aussi celles du travail personnalisé, pour que chacun atteigne le niveau nécessaire dans tous les domaines et puisse participer réellement aux travaux des groupes, technique des « brevets », issue du scoutisme, pour que l'évaluation ne soit pas une confrontation et un objet de concurrence, mais un outil de dépassement de soi ; technique, enfin, de la « pédagogie du chef-d'œuvre » qui permet à chacun et à tous de progresser sans cesse. Dans cet ensemble, l'adulte n'abdique rien, bien au contraire : il organise les situations de travail les plus propices et incarne au quotidien, dans chaque geste, l'exigence de précision, de justesse et de vérité.

***Comment concrètement parvenir à une coopération véritable entre les élèves ?  
Comment surmonter les obstacles et les freins éventuels ? Et quelles sont les limites de ces pédagogies ?***

La principale dérive des pratiques qui se veulent coopératives et ne sont pas véritablement maîtrisées, c'est la division du travail. Quand vous mettez cinq ou six élèves au travail – c'est vrai aussi pour des adultes, bien sûr – et que vous leur confiez une tâche à réaliser ensemble, ils ont très vite la tentation de s'organiser en concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs... Ils reproduisent ainsi ce qu'ils savent déjà faire, entérinent les inégalités culturelles ou sociales et n'apprennent pas grand-chose. C'est pourquoi je considère l'apport d'Anton Makarenko à la pédagogie coopérative comme tout à fait décisif : organisant le travail et les apprentissages en petits groupes au sein de sa colonie Gorki, il y a imposé la rotation systématique des rôles et des tâches. Voilà un élément essentiel. C'est même, à mes yeux, la condition première pour qu'une pratique coopérative puisse se dire authentiquement pédagogique, c'est-à-dire contribuant, tout à la fois, au développement de chacun et à la solidarité entre tous. Je reconnais que ce n'est pas simple, mais je peux témoigner, aussi, que ce n'est pas impossible et que c'est terriblement formateur.

**Texte 2 :** Comment apprendre en groupe ?, *Diane Galbaud, Sciences Humaines Magazine*, juin 2016

Les élèves peuvent-ils apprendre ensemble, tout en devenant autonomes et responsables ? C'est ce que visent les pédagogies coopératives qui nécessitent maîtrise et organisation rigoureuse de la part des enseignants.

Déjà anciennes, les méthodes coopératives sont issues notamment des travaux de pédagogues français comme Célestin et Élise Freinet, Émile Bugnon, Barthélemy Profit, Fernand Oury... Mais leur place dans le système éducatif demeure toujours très minoritaire. Aux yeux de leurs opposants, elles négligeraient l'instruction, mineraient l'autorité du maître, et réduiraient peu les écarts de performance entre élèves. Sur la rive opposée, leurs partisans, eux, y voient un moyen d'autonomiser, de responsabiliser et d'éduquer les enfants à la citoyenneté. L'économiste Yann Algan fait le constat, en France, d'une grande défiance de la population vis-à-vis des institutions et d'une incapacité à coopérer. Principale responsable selon lui : la politique éducative. Il préconise donc d'introduire les méthodes coopératives dès le plus jeune âge. Comme modèle à suivre, il cite les États scandinaves qui ont investi massivement dans les pédagogies coopératives. Seul 15 % du temps y serait consacré à recopier ce qui est écrit au tableau, contre 60 % en France... « *Les pays nordiques ont beaucoup réfléchi au contenu pédagogique et à une véritable dissociation entre la maternelle et l'élémentaire, précise l'économiste. Ils ont des diplômes spécifiques de pédagogie pour enseigner au primaire. Ce n'est pas du tout le cas en France : la maternelle est conçue uniquement comme un temps de préparation à l'école élémentaire, plutôt que comme un temps pour développer des pédagogies de travail en groupe.* »

### **Ne pas laisser un élève seul face au blocage**

Concrètement, comment s'amorce la coopération à l'école ? C'est d'abord la rencontre entre un élève en demande et un autre qui lui offre un peu de son temps. Cette entraide peut se traduire par du tutorat ou du travail en équipe. Le principe est de ne pas laisser un élève seul face à un blocage cognitif, et de transformer la classe en réseau d'échange de savoirs. Cependant, l'élève reconnu comme compétent n'est pas là pour dévoiler la solution, mais expliquer, fournir des exemples... « *S'il livre des indices trop avancés, l'élève tutoré est privé de l'activité cognitive et ne peut plus apprendre* », indique Sylvain Connac, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Montpellier-III. Étonnamment, cette entraide profite encore davantage au tuteur : le fait de restituer ses connaissances, en les reformulant, contribuerait à les renforcer.

Bien entendu, personne n'est en permanence « tutoré » ou « tuteur », les rôles s'inversent fréquemment et évoluent en fonction des progrès. Lorsqu'un enfant peut expliquer à d'autres des connaissances qu'il a acquises, il obtient un « brevet ». « *Par exemple, un élève peut savoir bien organiser son cartable. Un autre peut se faire aider pour les multiplications, mais apporter son soutien pour les leçons de conjugaison* », souligne Bérengère Zuncheddu Marcy, professeure des écoles à Montagnac (Hérault). Cette jeune enseignante a misé sur les pédagogies coopératives dès ses débuts, il y a trois ans, avec une classe composée de trois niveaux (grande section, CP, CE1). « *Sans cela, j'aurais eu du mal à gérer ces*

*différents niveaux* », commente-t-elle. Ni recette miracle ni aventure improvisée, ce choix ne peut porter ses fruits sans une organisation rigoureuse. S. Connac souligne : « *Une classe coopérative comprend davantage de règles qu'une classe classique. Par exemple, les élèves ne sont pas autorisés à parler à voix haute, ils peuvent se déplacer mais sans déranger, et ne doivent pas se moquer ou dévaloriser les autres dans les situations tutorielles.* »

### **Les élèves moteurs sont les bienvenus**

Une fois ce cadre posé, l'enseignant peut faire preuve de créativité : il personnalise ses outils, par exemple, il introduit les « billets » ou « passeports d'aide » que l'élève pose sur son bureau et qui permettent de solliciter un tuteur sans le déranger. Cyril Lascassies, professeur de technologie en collège, utilise un feu tricolore sur une feuille plastifiée, avec un aimant positionné sur une couleur : rouge pour le travail solitaire silencieux, vert pour le travail en équipe (on peut murmurer), orange lorsqu'on écoute et qu'on peut demander la parole. B. Zuncheddu Marcy a démarré, elle, par un incontournable : le « plan de travail ». Sur ce document, l'enfant note ce qu'il a choisi de faire dans la semaine, en fonction des projets de la classe. « *Avec ce système, ceux qui vont plus vite ne s'ennuient pas, relate-t-elle. Ensuite, j'ai instauré le tutorat, ce qui m'a libéré du temps pour travailler sur des notions particulières avec certains élèves qui en avaient besoin. Enfin, j'ai créé le conseil coopératif où les enfants ne se jugent ni ne se critiquent.* » Lieu de débat, le « conseil coopératif » est une réunion qui permet à chaque élève d'apporter des informations, de poser des questions ou d'émettre des propositions. L'enseignant donne son avis, participe éventuellement aux votes et dispose d'un droit de veto, notamment pour faire face au risque de bouc émissaire. Les décisions prises visent à satisfaire toute la classe, sans restreindre les libertés individuelles. Et pour régler les conflits, il existe des garde-fous comme les « messages clairs » ou les médiations par les pairs.

Mais tous les enfants sont-ils réceptifs à ces pédagogies ? De l'avis de leurs partisans, la réponse est affirmative. C. Lascassies apporte toutefois une nuance : « *Il faut un minimum d'hétérogénéité, avec quelques élèves moteurs au niveau d'une équipe.* » L'enseignant confie peiner avec l'une de ses classes qui concentre des élèves en grande difficulté : « *Ils se chamaillent et ils manquent de confiance en eux.* » Pas toujours de tout repos, l'approche coopérative nécessite donc une forte motivation et une bonne préparation des professeurs. S. Connac prévient : « *S'ils ne sont pas formés de manière solide, s'ils ne sont pas à l'aise avec ce métier ou s'ils adoptent ces pratiques sans associer des précautions pédagogiques, ils peuvent le payer cher. La classe peut connaître beaucoup plus de désordre et c'est difficile à rattraper ensuite.* » Ces pédagogies conviennent donc à tous les enfants, mais pas forcément à tous les enseignants.

**2<sup>ND</sup>S 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**CORRIGE N°4**

Le corrigé comporte 1 page.

**Le dossier : La coopération**

- La pédagogie coopérative : finalités, contexte, positionnement de l'adulte, les limites...
- Apprendre en groupe pour ne laisser personne au bord de la route.
- Le tutorat entre élèves.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**SUJET N°5**

Le sujet comporte 4 pages.

**Références** : Christine Colomer *Le café pédagogique/ François Jarraud Le cahier pédagogique*  
Entretien avec Philippe Merieu : propos recueillis par Serge Pouts-Lajus *Le café pédagogique*

**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 à l'école**

**Violence de l'école maternelle**

11 heures : c'est le moment de ranger. Antoine et Kévin empoignent la grosse caisse de Duplos. Celle qui donne des allures de déménageurs quand on la porte. Chacun tire de son côté, bien décidé à réaliser seul son projet personnel. Cris. Antoine libère une main et tire violemment l'oreille de Kévin. Hurlements et flots de larmes. La caisse tombe. Fracas de Duplos. Violences ordinaires d'enfants en plein égocentrisme, mais aussi violence de l'école maternelle.

Il est courant qu'un enfant de cycle I utilise la violence pour résoudre un conflit qui le met en danger. Quand Antoine et Kévin se disputent le rôle du déménageur, chacun cherche une façon de se faire reconnaître, ne supporte pas le projet de l'autre. Et à cet âge, l'autre est une entité vide de sens, le monde tourne autour de l'enfant, l'autre doit aussi intégrer cette organisation perçue comme universelle : "Je suis le maître du monde !"

Des familles leur donnent parfois raison. Ainsi, Fabrice 5 ans semble épuisé. "C'est normal, il ne veut pas lâcher sa console avant 22h30 !" dit sa maman. Ou Viviane qui traîne sa petite mine jusqu'à l'école. " Elle a de la fièvre mais veut absolument venir, alors..." Le désir de l'enfant fait office de loi pour ces parents souvent désemparés. C'est " Le temps des enfants tyrans " titre le Nouvel Observateur dans son numéro du 31/10/2002. L'intégration à la vie sociale de ces enfants souvent angoissés par l'absence de repère exige la proximité attentive de l'enseignant pour que cette

première rencontre avec la loi ne soit pas trop brutale, pour leur dire à tout instant, avec nos mots, nos gestes, notre attitude, l'organisation de la classe : " ici aussi, tu es très important, même si nous n'accédons pas à toutes tes demandes, même si nous interdisons certains de tes gestes, même si les autres sont aussi importants que toi. " Dans ce fragile équilibre entre règles infranchissables pour tous et respect de la personne unique, l'enfant intègre pas à pas la Loi, il quitte un monde informe, mouvant, que seuls animaient ses désirs à sans cesse formuler, imposer, frapper. Les frontières d'un univers se dessinent au sein de la classe, il va pouvoir s'y accouder pour " découvrir le monde " en toute tranquillité, et s'ouvrir à l'autre. Cheminement au frontière de la personne que l'école maternelle semble être amenée à devoir de plus en plus conduire.

Les crèches, jardins d'enfants, et centre de loisirs s'adaptent à ces réalités humaines et sociales, avec des conditions d'encadrement et de proximité respectueuses des particularités des petits. Les crèches n'accueillent pas plus de 8 petits âgés de 2 ans pour un adulte et peuvent effectuer un travail d'écoute et de socialisation si nécessaire à cet âge.

Le taux d'encadrement en centre de loisirs est de 1 animateur pour 8 enfants de moins de 7 ans.

L'école maternelle française ose rassembler jusqu'à 30 petits dans une même classe. Les effectifs moyens sont de 26 enfants par classe en 1999, avec une ATSEM au petit bonheur la chance, que les classes doivent souvent se partager. Le "vivre ensemble" ne peut s'imposer qu'à la hache, les actes de violences se multiplient avec le nombre, mais aussi avec la réduction de l'espace vital : l'autre se fait surtout oppressant, l'affirmation de soi inaudible, le bruit insupportable, et l'action des adultes dépasse difficilement la frontière des pipis-bretelles [...]

**Par Christine Colomer**

***Le café pédagogique***

**Une question qui divise...**

On comprend bien que la question de la violence scolaire fasse réfléchir les enseignants tout comme elle focalise l'attention des médias et suscite les déclarations des acteurs du monde éducatif. Il est plus surprenant de constater que les discours tenus tendent à le diviser. Opposition d'abord entre les enseignants, présentés en victimes, ce qu'ils sont parfois, et les élèves perçus comme menaçants, ce qu'ils peuvent aussi être parfois. Toutes les études statistiques établissent pourtant que les élèves sont les principales victimes de la violence scolaire. [...]

**...ou qui réunit ?**

Pourtant bien des signes montrent que cette division est plus factice que réelle. D'abord parce qu'il n'y a pas lieu d'opposer ordre et liberté. Ainsi B. Defrance nous rappelle qu'obéir est le contraire de se soumettre. Qui peut croire qu'on puisse éduquer sans poser de règles ? Qui peut penser que la violence scolaire va se dissoudre miraculeusement dans les règlements intérieurs ? En tous cas, pas le millier d'enseignants qui ont répondu à notre sondage, qui croient encore (à 83%) que l'école a des réponses à apporter, et qui veulent à la fois, des projets, de la parole et de la surveillance, du règlement. Non les enseignants ne baissent pas les bras !

**Des questions occultées**

Faut-il pour autant gommer le désarroi des enseignants ? Certes non, il est bien réel. Sans doute parce que le faux dualisme ordre / liberté brouille un peu l'horizon au point d'empêcher de poser des questions autrement dérangeantes. Nous avons en réalisant ce dossier touché du doigt trois tabous.

Tabou de la violence de l'institution. Les partenaires de l'école osent à peine l'évoquer en s'indignant de la façon dont les parents ou les jeunes sont parfois accueillis dans les établissements. Une responsable associative pose une question plus provocante: pourquoi l'école accepte-elle d'envoyer en collège, sans rien dire, des analphabètes alors "qu'ils ne le sont pas pour rien" ? Comment mesurer la souffrance de ces jeunes en échec qui ne posent pas de problème de discipline ? [...]

Tabou ethnique. Cette dimension-là est rarement mise en avant. Pourtant elle existe bien. La violence scolaire vient des cités où se concentre une population "d'origine étrangère". Des jeunes qui sont nés en France mais que la société française souvent n'a pas réussi à (ou n'a pas voulu ?) intégrer. C'est une situation qui se rappelle à nous de bien des manières aujourd'hui et sur laquelle il est possible d'agir. Il n'y a pas de fatalité au communautarisme.

Tabou social. François Dubet évoque, dans son article, l'arrivée des nouvelles couches sociales dans les établissements, par exemple en L.P. où elles ont remplacé l'ancienne aristocratie ouvrière. Et la difficulté de l'école à les intégrer au point qu'elles deviennent le lieu de la "construction de l'échec individuel". La misère économique et sociale se lisent dans les cités. Dans un article du dossier, une responsable associative évoque ces enfants totalement accaparés par les problèmes familiaux au point de ne pas être disponibles pour l'enseignement.

Alors finalement la violence scolaire est plutôt une question qui nous réunit. D'abord parce qu'elle fait évoluer les conceptions. Les enseignants savent que la solution scolaire réunit l'ordre et l'épanouissement dans l'instauration d'une autorité légitime à l'école. Ensuite parce que la société dans son ensemble a compris que nous sommes dans l'obligation, sous peine de "casse" de la société, d'affronter les vrais problèmes et de lever les tabous.

**Par François Jarraud**

**Le cahier pédagogique**

**L'autorité n'est pas l'arbitraire**

***S P-L- On a souvent l'impression que l'écart est de plus en plus grand entre la réalité de l'insécurité, de la violence ou de la souffrance et le sentiment que l'on en a. Croyez-vous que c'est aussi vrai à l'école ?***

PM - Oui, cela me semble vrai également à l'école. Cela tient, sans aucun doute, à une conjugaison de facteurs. Mais il ne faut pas sous-estimer l'influence des médias qui sont, depuis plusieurs mois (et, en particulier, depuis la dernière campagne présidentielle) une caisse de résonance extraordinaire. D'autre part, les enseignants constituent une profession dont les repères et les certitudes professionnelles ont été mis à rude épreuve ces dernières années ; ils sont donc particulièrement fragiles et ils ont le sentiment d'être agressés, non seulement par leurs élèves, mais aussi par toute la société (les parents, les élus, la télévision). Enfin, la violence à l'école apparaît d'autant plus intolérable que l'école, précisément, a été pensée, dans la grande

perspective humaniste, pour lutter contre la violence et installer la paix civile entre des êtres raisonnables. Voir que cette institution est agressée par ceux-là mêmes qu'elle prétend "élever" (les élèves), instruire et libérer a un caractère insupportable bien compréhensible.

**S P-L - Est-il possible de dresser la liste de toutes les causes importantes (causes externes, causes internes) qui concourent à faire monter le niveau de violence dans les écoles ? Est-on condamné à agir sur tous les fronts ou bien certains sont-ils plus stratégiques que d'autres ?**

PM - Il n'est pas possible de dresser une liste exhaustive de toutes les causes de la violence à l'école. Certaines sont évidemment externes, en particulier tout ce qui relève des conditions économiques, de la ghettoïsation urbaine, des difficultés sociales et familiales. D'autres sont liées à l'entrée massive dans l'école d'élèves qui, jusque là, n'étaient pas scolarisés. D'autres, enfin, sont proprement pédagogiques et renvoient à la nécessité d'une véritable préparation des élèves aux règles du "vivre ensemble". De toute façon, il faut agir, chacun à son niveau, sur les éléments sur lesquels on a un peu d'influence. Sur le plan proprement scolaire, la priorité absolue, à mes yeux, est de mettre en place, le plus tôt possible (dès la maternelle et tout au long de la scolarité) des structures de régulation comme le "conseil d'élèves" où l'on apprend à se parler et à s'écouter, à se donner des règles communes et à les respecter. il faut mettre en place des "rituels" de parole, comme le préconise la "pédagogie institutionnelle" : cela ne sera pas miraculeux, mais je ne vois rien de plus utile et de plus prioritaire.

**[...]**

**S P-L - L'autorité est-elle nécessaire pour enseigner et comment la définir ?**

PM - L'autorité est évidemment nécessaire pour enseigner. Mais une "autorité qui autorise" : qui autorise le travail en commun et la réussite de chacun, qui autorise des découvertes intellectuelles et permette d'accéder au plaisir d'apprendre. L'autorité n'est pas l'arbitraire. L'autorité ne doit pas être faite pour que l'adulte "ait la paix", mais pour que les élèves apprennent à vivre en paix.

**[...]**

**Entretien avec Philippe Merieu**

**Propos recueillis par Serge Pouts-Lajus, le café pédagogique**

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

**EPREUVE ORALE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

**CORRIGE N°5**

**La violence à l'école**

Le corrigé comporte 1 page.

Les idées essentielles :

- La violence scolaire commence à l'école maternelle. L'intégration à la vie sociale de ces enfants souvent angoissés par l'absence de repère exige la proximité attentive de l'enseignant pour que cette première rencontre avec la loi ne soit pas trop brutale, pour leur dire à tout instant, avec nos mots, nos gestes, notre attitude, l'organisation de la classe.
- Une perception différente : Opposition d'abord entre les enseignants, présentés en victimes, ce qu'ils sont parfois, et les élèves perçus comme menaçants, ce qu'ils peuvent aussi être parfois. Les enseignants ne baissent pas les bras, ils apportent des réponses au travers de projets, de la parole, de la surveillance, du règlement.
- Des questions tabous ne sont pas abordées : le tabou de la violence institutionnelle, le tabou de la violence ethnique (violence des cités où se concentre une population d'origine étrangère qui n'a pas réussi à s'intégrer ou à être intégrée), le tabou social, la misère économique et sociale dans les cités où certains enfants sont totalement accaparés par les problèmes familiaux au point de ne pas être disponibles pour l'enseignement.
- La violence scolaire est plutôt une question qui nous réunit. D'abord parce qu'elle fait évoluer les conceptions. Les enseignants savent que la solution scolaire réunit l'ordre et l'épanouissement dans l'instauration d'une autorité légitime à l'école. Ensuite parce que la société dans son ensemble a compris que nous sommes dans l'obligation, sous peine de "casse" de la société, d'affronter les vrais problèmes et de lever les tabous.
- L'autorité est évidemment nécessaire pour enseigner. Mais une "autorité qui autorise" : qui autorise le travail en commun et la réussite de chacun, qui autorise des découvertes intellectuelles et permette d'accéder au plaisir d'apprendre.

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

SUJET N°1

**Walking or cycling to work improves well-being**

Switching from driving a car to walking or cycling to work improves our well-being, a study suggests.

Active commuters<sup>1</sup> felt better able to concentrate and under less strain than when travelling by car, University of East Anglia (UEA) researchers said. Even going by public transport was preferable to driving [...]. Researchers said policies encouraging people to leave their cars at home could have a big impact on well-being. The physical health benefits of exercise are already well known and this study reinforces the idea that there are positive psychological effects too.

The study [...] used data on nearly 18,000 adult commuters from across the UK over 18 years. Out of this group, 73% said they went to work by car, 13% walked and 3% cycled to work. About 11% used public transport on their commute.

Those who had an active commute were found to have a higher level of well-being than those who went by car or public transport. When researchers analyzed the wellbeing of a small group who swapped the car or bus for a bike or going on foot, they found they became happier after the switch.

[...] The researchers also accounted for numerous factors known to affect well-being, including income, having children, moving house or job, and relationship changes. Lead researcher Adam Martin, from UEA's Norwich Medical School, said: "Our study shows that the longer people spend commuting in cars, the worse their psychological well-being. And correspondingly, people feel better when they have a longer walk to work. [...] **You might think that things like disruption to services or crowds commuters might have been a cause of considerable stress. But as buses or trains also give people time to relax, read, socialise, and there is usually an associated walk to the bus stop or railway station, it appears to cheer people up.**"

The UK Faculty of Public Health welcomed the findings of the study, published in the journal, Preventive Medicine. It said streets that were for people, rather than cars, promoted neighbourliness<sup>2</sup> and helped everyone to have happy communities.

Extrait de Walking or cycling to work 'improves well-being', by Adam Martin, September 14<sup>th</sup> 2014  
<https://www.bbc.com/news/health-29175088>  
site consulté le 10/06/2020

<sup>1</sup> commuter = a person who travels some distance from home to work on a regular basis

<sup>2</sup> neighbourliness = a disposition to be friendly and helpful to neighbors

2<sup>ND</sup>S 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 ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE



ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°1

Walking or cycling to work improves well-being

Niveau de difficulté du texte : 1 - facile 2 - moyen 3 – difficile

- Thème général, idées générales : Les effets des déplacements à pied ou en vélo pour aller au travail.

- Traduction du texte :

Aller au travail à vélo ou à pied au lieu d'y aller en voiture améliore notre état de santé, c'est une étude qui le dit. Les personnes qui vont au travail à pied ou à vélo, qui sont donc actifs, se sentent plus prêts à se concentrer et sont moins tendus que ceux qui se déplacent en voiture, c'est ce que disent des chercheurs de l'Université East Anglia (UEA). Se déplacer avec les transports en commun est même préférable à la conduite en voiture. Des chercheurs disent que les politiques encourageant les personnes à laisser leur voiture à la maison pourraient avoir un grand impact sur le bien-être. Les bénéfices sur la santé physique de l'exercice sont déjà bien connus et l'étude renforce l'idée qu'il a aussi des effets psychologiques positifs.

L'étude menée à l'Ecole Médicale de Norwich à l'UEA et au Centre d'Economie de la Santé à l'Université de York a utilisé les données de près de 18 000 adultes à travers tout le Royaume-Uni sur plus de 18 ans. 73% de ce groupe a dit qu'ils allaient au travail en voiture, 13% à pied et 3% en vélo. A peu près 11% y vont avec les transports en commun. Ceux qui sont actifs pour aller au travail ont un meilleur niveau de bien-être que ceux qui se déplacent en voiture. Quand les chercheurs ont analysé le bien-être d'un petit groupe qui avait changé son mode de locomotion en passant de la voiture ou du bus à la marche à pied ou au vélo, ils remarquèrent qu'ils étaient plus heureux après le changement.

Les chercheurs ont aussi tenu compte de nombreux facteurs connus pouvant affecter le bien-être incluant les revenus, le fait d'avoir des enfants, un déménagement ou un changement de travail et les changements de relations. Le chercheur principal Adam Martin de l'Ecole Médicale de Norwich de l'UEA dit: "Notre étude montre que plus les personnes passent de temps dans leur voiture, plus leur bien-être psychologique est mauvais. Et proportionnellement, les gens se sentent mieux quand ils ont une plus longue marche à faire pour aller au travail. **Vous pourriez penser que les interruptions de service, ou la foule pourraient être la cause d'un stress considérable. Mais comme les bus ou les trains donnent aussi le temps aux gens de se relaxer, de lire, de faire des rencontres et qu'il y a souvent une marche pour aller à l'arrêt de bus ou à la gare, cela semble remonter le moral aux personnes.**"

La Faculté de la Santé Publique du Royaume-Uni a très bien accueilli les résultats de la recherche publiée dans le journal Médecine Préventive. Elle dit que les rues qui sont plus faites pour les piétons que pour les voitures aident à un mieux vivre ensemble et aident chacun à avoir des relations d'entourage plus heureuses.

- Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question: What impact does going to work by car have on your health?

Éléments de réponse: *Going to work by car has a bad effect on your physical well-being, but also on your psychological health. You feel depressed, unhappy, you sleep less, and you are unable to face problems.*

2. Question: Translate line 17-20

Line 18 « But as buses ...cheer up.» Do people socialise easily in buses ? What do most of them do in the bus?

Éléments de réponse: *Appréciation du candidat et ouverture sur les comportements addictifs liés au numérique (jeux, réseaux sociaux, earphones, internet...) qui mène souvent à l'individualisation.*

3. Question: What do you prefer : going to work by foot, on a bike or by bus? Why ?

Éléments de réponse: *Appréciation du candidat et ouverture sur les avantages ou inconvénients des transports (distance, incivilités, embouteillage, covoiturage...)*

4. Question: This extract deals with socialisation. At school, how can you help children to interact with others ?

Éléments de réponse: *Discrétion du candidat – travail de groupe, binôme...échanges et débats, exprimer ses émotions (conflits, événements...), saynètes et jeux de rôles – récréations...*

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

**EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

**Le candidat prépare la traduction du texte en gras.**

**SUJET N°2**

**Story time with e-books 'not as helpful' as print books: Parents and children interact less when reading electronic books together than printed ones, a study suggests.**

Researchers from the University of Michigan found parents talked more about the technology than content when using electronic books. With print, the frequency and quality of interactions were better, said lead author Dr Tiffany Munzer. The results of studying 37 pairs of parents and toddlers<sup>1</sup> appear in the journal *Pediatrics*.

In the study, the parents and children were observed reading three different formats - printed books, basic electronic books on a tablet and enhanced<sup>2</sup> e-books with features such as sound effects and animations.

The study found that with e-books parents ended up focusing more on the technology, including, for example, telling children not to push buttons or change the volume. Dr Munzer said: "Shared reading promotes children's language development, literacy and bonding<sup>3</sup> with parents." She said while many of the interactions between parents and young children reading together might appear subtle, they were important in promoting healthy child development.

**Parents might ask questions of the child prompted<sup>4</sup> by the book or relate the story to something the child had experienced. The reading time could also lead to open-ended questions, such as asking the child what they thought of the book. "Parents strengthen their children's ability to acquire knowledge by relating new content to their children's lived experiences," said Dr Munzer.**

"Research tells us that parent-led conversations are especially important for toddlers because they learn and retain new information better from in-person interactions than from digital media." The study found that with electronic books, parents asked fewer questions and commented less about the storyline.[...]

Dr Munzer said non-verbal interactions, including warmth, closeness and enthusiasm, helped create "positive associations with reading that will likely stick with children as they get older". [...]

"Reading together is not only a cherished family ritual in many homes but one of the most important developmental activities parents can engage in with their children," said senior author Dr Jenny Radesky. [...]

<https://www.bbc.com/news/health-47666948>, 25 March 2019  
Site consulté le 24/07/2019

---

<sup>1</sup> Kids (3-5 years old)

<sup>2</sup> Developed

<sup>3</sup> Connection

<sup>4</sup> Suggested

2<sup>NDS</sup> 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 ECQLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGÉ N°2

- Niveau de difficulté du texte : 1 - facile      2 - moyen      3 – difficile

- Thème général, idées générales :

Sujet portant sur les inconvénients de lire des livres électroniques plutôt que des livres papier aux enfants le soir.

- Traduction du texte :

Les chercheurs de l'Université de Michigan ont constaté que les parents parlaient davantage de la technologie que du contenu lors de l'utilisation de livres électroniques. Avec un livre imprimé, la fréquence et la qualité des interactions étaient plus conséquentes, a déclaré l'auteur et Docteur Tiffany Munzer. Les résultats d'une étude de 37 couples parents et jeunes enfants sont parus dans le journal *Pediatrics*.

Lors de l'étude, les parents et enfants ont été observés lisant trois formats différents : les livres imprimés, les livres électroniques de base sur une tablette et les livres plus perfectionnés avec des fonctionnalités telles que effets sonores et animations.

La recherche a relevé qu'avec les livres électroniques l'attention des parents était davantage tournée sur la technologie, y compris par exemple de dire à son enfant de ne pas appuyer sur les boutons ou changer le volume. Le Docteur Munzer a déclaré : « La lecture partagée stimule le développement du langage chez l'enfant, la lecture et l'attachement aux parents ». Elle a ajouté que bien que l'interaction entre parents et jeunes enfants lisant ensemble pouvait sembler subtile, elle était essentielle au bon développement de l'enfant.

Les parents sont susceptibles de poser des questions suggérées par le livre ou de relier l'histoire à une expérience vécue par l'enfant. Le temps de lecture peut aussi entraîner des questions ouvertes, tel que demander à l'enfant ce qu'il a pensé du livre. « Les parents renforcent l'aptitude de leurs enfants à acquérir des connaissances en associant des contenus nouveaux à l'expérience vécue par leurs enfants », a affirmé Docteur Munzer.

« La recherche nous a démontré que la conversation engendrée par les parents auprès des jeunes enfants est primordiale car ils apprennent et retiennent beaucoup mieux de nouvelles informations venant de l'interaction entre personnes que venant de média moderne. »

La recherche a prouvé qu'avec les livres électroniques, les parents posaient moins de questions et commentaient moins la trame de l'histoire. [...]

Le Docteur Munzer a déclaré que les interactions non verbales, y compris la chaleur, le rapprochement physique et l'enthousiasme contribuaient à la création « d'associations positives avec la lecture que les enfants conserveront en grandissant. » [...]

« Lire ensemble n'est pas uniquement un rituel apprécié dans de nombreux foyers mais l'une des activités les plus importantes à laquelle les parents peuvent participer avec leurs enfants pour leur développement. » a affirmé l'auteur expérimenté Docteur Jenny Radesky.

Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question : What are the advantages of reading printed books?

Éléments de réponse : Thanks to reading paper books instead of e-books, parents talk more, more frequently and have a more meaningful interaction with their children.

2. Question : What are the inconveniences of e-books ?

Éléments de réponse : While reading e-books, parents focus more on technology rather than interacting with their children about the storyline.

3. Question : Why is shared reading important for children ?

Éléments de réponse : Shared reading allows to develop children's language, love of reading and parent and children relationship. It also encourages parents and children to talk about the child's personal experience and opinion.

4. Question : Why is shared reading a good way to encourage children's literacy?

Éléments de réponse : Shared reading involves human contact, closeness and enthusiasm which will provide the child with a positive and long lasting association to reading.

5. Question : "In your own opinion what kind of other activities can help children enter literacy?"

Éléments de réponse : réponse personnelle

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----◀▶-----

**EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS**

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

**Le candidat prépare la traduction du texte en gras.**

**SUJET N°3**

**Teaching Health Education in School**



Many parents are keenly interested in the basic academic education of their youngsters—reading, writing, and arithmetic—but are not nearly as conscientious in finding out about the other learning that goes on in the classroom. A comprehensive health education program is an important part of the curriculum in most school districts. Starting in kindergarten and continuing through high school, it provides an introduction to the human body and to factors that prevent illness and promote or damage health.

The middle years of childhood are extremely sensitive times for a number of health issues, especially when it comes to adopting health behavior that can have lifelong consequences. Your youngster might be exposed to a variety of health themes in school: nutrition, disease prevention, physical growth and development, reproduction, mental health, drug and alcohol abuse prevention, consumer health, and safety (crossing streets, riding bikes, first aid, the Heimlich maneuver). The goal of this education is not only to increase your child's health knowledge and to create positive attitudes toward his own well-being but also to promote healthy behavior. By going beyond simply increasing knowledge, schools are asking for more involvement on the part of students than in many other subject areas. Children are being taught life skills, not merely academic skills.

**(...) Health education programs are most effective if parents are involved. Parents can complement and reinforce what children are learning in school during conversations and activities at home. The schools can provide basic information about implementing healthy decisions—for instance, how and why to say no to alcohol use. But you should be a co-educator, particularly in those areas where family values are especially important—for example, sexuality, AIDS prevention, and tobacco, alcohol, and other drug use. (...)**

American Academy of Pediatrics  
Last Updated : 11/3/2009

Source : Caring for Your School-Age Child: Ages 5 to 12 (Copyright © 2004

<https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/gradeschool/school/Pages/Teaching-Health-Education-in-School.aspx>

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

CORRIGE N°3

Teaching Health Education in School

- Niveau de difficulté du texte : 1 - facile    2 - moyen    3 - difficile
- Thème général, idées générales : Le sujet porte sur la question de l'éducation à la santé en milieu scolaire (place et enjeux, rôle des parents, ..).
- Traduction du texte :

Enseigner l'éducation à la santé à l'école

De nombreux parents s'intéressent particulièrement à l'éducation scolaire de base de leurs enfants - lecture, écriture et calcul - mais ne sont pas aussi consciencieux à découvrir les autres apprentissages qui se déroulent en classe. Un programme complet d'éducation sanitaire est une partie importante du programme scolaire dans la plupart des districts scolaires. Commençant à la maternelle et se poursuivant jusqu'au lycée, il propose une approche du corps humain et des différents moyens de se protéger des maladies et des facteurs qui favorisent ou nuisent à la santé.

Le milieu de l'enfance est une période extrêmement sensible pour un certain nombre de problèmes de santé, en particulier lorsqu'il s'agit d'adopter des comportements de santé qui peuvent avoir des conséquences à vie. Votre enfant pourrait être exposé à une variété de thèmes de santé à l'école: nutrition, prévention des maladies, croissance et développement physiques, reproduction, santé mentale, prévention de l'abus de drogues et d'alcool, santé des consommateurs et sécurité (traverser les rues, faire du vélo, d'abord l'aide, la manœuvre de Heimlich). Le but de cette éducation est non seulement d'augmenter les connaissances de santé de votre enfant et de créer des attitudes positives envers son propre bien-être, mais aussi de promouvoir un comportement sain. En allant au-delà de la simple augmentation des connaissances, les écoles demandent une plus grande implication des élèves que dans de nombreux autres domaines. Les enfants apprennent des compétences de vie, pas seulement des compétences académiques.

(...) **Les programmes d'éducation sanitaire sont plus efficaces si les parents sont impliqués. Les parents peuvent compléter et renforcer ce que les enfants apprennent à l'école pendant les conversations et les activités à la maison. Les écoles peuvent fournir des informations de base sur la mise en œuvre de décisions saines - par exemple, comment et pourquoi dire non à la consommation d'alcool. Mais vous devez être un co-éducateur, en particulier dans les domaines où les valeurs familiales sont particulièrement importantes - par exemple, la sexualité, la prévention du SIDA et la consommation de tabac, d'alcool et d'autres drogues. (...)**

Questions proposées avec éléments de réponses attendus

1. Question : Why is health education important to work at school?  
Éléments de réponse : introduction to the human body and the factors that prevent disease and promote or hinder health./ adopting good health-related behaviours from an early age / The goal of this education is not only to increase your child's health knowledge and create positive attitudes towards his or her own well-being, but also to promote healthy behaviour.
2. Question : It says "Children are being taught life skills, not merely academic skills". Can you argue?  
Éléments de réponse : Psycho-social skills are indispensable in daily life, both from a professional point of view for integration and for one's private life.
3. Question : What is your opinion on these social/life skills?  
Éléments de réponse : essential for integration / education in mental health, social health, ...
4. Question : How do you think health education should be approached in the classroom?  
Éléments de réponse : Propose from the youngest age dedicated time, workshops to address these concepts, debate, know your body, manage your physical, mental and social health.

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----◀▶-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

SUJET N°4

**Robots enter the classroom to help boost teachers' performance**

**Are robots finally taking over our classrooms? Not quite, but they have entered Irish schools for the first time as part of a new project to monitor the performance of trainee teachers.**

**Hibernia College, the teacher education provider, has been piloting the use of a new "Swivl" robot with some of its trainees over recent months.**



The robot – connected to a smartphone or iPad – rotates and tilts to video the teacher's every interaction with students. The idea is the teacher can then review the footage of their class later to identify ways of improving. Leonie Canavan is one of the first trainee teachers to use the new technology in the classroom.

"Everyone hates looking or listening back to themselves – but you get used to it after a while," she says. It also took a while for pupils in her third and fourth classes to get used to the idea of a small robot tilting and turning and recording the class.

"The kids were really entertained by it at first . . . I had third and fourth classes, they were all asking questions at first . . . When they realised it was following me, not them, the novelty wore off."

**Teacher-training process**

Part of the teacher-training process requires students to assess their own performance in the class. Hibernia says it noticed this was proving to be a tricky assignment for some students – which is where the robot comes in.

(...) "You might think you sound enthusiastic in class, but looking back I realised that to children I probably didn't. So, I realised you've to be more enthusiastic in giving positive reinforcement." Sean Rowland, founder of Hibernia, says the idea for the project came out of Harvard, where academics have been researching ways of digitising the supervision aspects of teacher training.

"None of us likes constructive criticism, it's human nature. But this is a good way of getting better. I'd like to bring it in my next placement and see how I progress."

Source : *The Irish Time*, March 20, 2018

<https://www.irishtimes.com/news/education/robots-enter-the-classroom-to-help-boost-teachers-performance-1.3432999>

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



**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
- **Thème général, idées générales** :

Introduction des robots en salle de classe pour les professeurs en vue de s'autocritiquer pour améliorer son enseignement.

- **Traduction du texte** :

**Les robots envahissent-ils enfin nos salles de classe ?**

**Pas tout à fait, mais ils sont entrés dans les écoles irlandaises pour la première fois dans le cadre d'un nouveau projet de suivi des performances des enseignants stagiaires.**

**Hibernia College, le fournisseur de formation des enseignants, a testé l'utilisation d'un nouveau robot «Swivl» avec certains de ses stagiaires au cours des derniers mois.**

Le robot - connecté à un smartphone ou à un iPad - pivote et s'incline pour filmer chaque interaction de l'enseignant avec les élèves.

L'idée est que l'enseignant puisse ensuite revoir les images de sa classe plus tard pour identifier les moyens de s'améliorer.

Leonie Canavan est l'une des premières stagiaires à utiliser la nouvelle technologie en classe.

«Tout le monde déteste se regarder ou s'écouter - mais on s'y habitue après un certain temps», dit-elle.

Il a également fallu un certain temps à ces élèves de cycle 3 pour s'habituer à l'idée de ce petit robot mobile, tournant et enregistrant la classe.

«Les enfants ont été vraiment amusés par ça au début. . . J'avais des cycle 3, ils posaient tous des questions au début. . . Quand ils ont réalisé qu'il me suivait, pas eux, la nouveauté s'est dissipée. »

Processus de formation des enseignants : Une partie du processus de formation des enseignants nécessite que les élèves évaluent leurs propres performances en classe.

Hibernia dit avoir remarqué que cela s'avérait être une tâche délicate pour certains étudiants - c'est là que le robot entre en jeu.

(...) «Vous pourriez penser que vous semblez enthousiastes en classe, mais en y repensant, je me suis rendu compte que pour certains enfants le percevaient différemment. J'ai donc réalisé que vous deviez être plus enthousiastes à donner un renforcement positif. »

Sean Rowland, fondateur de Hibernia, explique que l'idée du projet est venue de Harvard, où les universitaires ont recherché des moyens de numériser les aspects de supervision de la formation des enseignants.

«Aucun de nous n'aime les critiques constructives, c'est la nature humaine. Mais c'est un bon moyen de s'améliorer. Je voudrais l'apporter lors de mon prochain stage et voir comment je progresse. »

**Questions proposées avec éléments de réponses attendus**

1. **Question** : How do robots belong in a school?  
**Éléments de réponse** : the idea here is to use robots to analyse the performance of teachers in the classroom./ Teacher training process / some time to get used to it
2. **Question** : It is said "The idea is the teacher can then review the footage of their class later to identify ways of improving. Can you argue ?  
**Éléments de réponse** : The idea is to look at yourself after a class to improve your practice, your posture and progress. You have to get over the fear of criticism.
3. **Question** : What is your opinion on the use of robots as a training tool?  
**Éléments de réponse** : 21st century tool / improving teaching practice / using digital tools / using distance learning
4. **Question** : How would you introduce robots into a classroom? For what purposes and in what interest?  
**Éléments de réponse** : through pedagogical projects / with pupils: coding

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----<<>>-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

Le candidat prépare la traduction du texte en gras.

SUJET N°5

**How to encourage students to read for pleasure:  
teachers share their top tips**



The big challenge for teachers is not simply getting students to read – it's getting them to enjoy it too. It's one thing for students to trudge through<sup>1</sup> set texts in a lesson, but will they open another book when they get home at the end of the day?

The National Literacy<sup>2</sup> Trust has noted that becoming a lifetime reader is based on developing a deep love of reading.

**"Research has repeatedly shown that motivation to read decreases with age, especially if pupils' attitudes towards reading become less positive," it said. "If children do not enjoy reading when they are young, then they are unlikely to do so when they get older."  
For younger readers in particular, their home environment is critically important.**

"Home is a massive influence," says Eleanor Webster, a primary school teacher in Nottinghamshire. "Supportive and understanding parents are key to developing their child's reading." But if a pupil doesn't see people reading at home, it may be harder to instil the idea of reading for pleasure. So what can teachers do to encourage it? Here are some of the best ideas, initiatives and projects that teachers have developed to motivate children and help them develop a love for reading:

*Reading challenges*

Reading competitions come in many shapes and sizes, with the aim of spicing up literature and giving children an incentive to open a book. Mountbatten School in Hampshire is one school that has run several projects to encourage reading for pleasure.

"We wanted them to try reading a broad range of books," says Jennifer Ludgate, an English teacher at the school.

"We challenged students to read one book, fiction or non-fiction, from a wide range of genres. They get them ticked off by their teacher and there are medals at the end of the year."

Another competition saw students race against time to tick off the classics. (...)

*The Guardian, Martin RW, 2014 June 03*

<https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2014/jun/03/how-to-encourage-students-read-for-pleasure-teacher-top-tips>

<sup>1</sup> (to) trudge through : (to) deal with something with difficulty

<sup>2</sup> literacy : the ability to read

2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----◀▶-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes  
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGÉ N°5

- **Niveau de difficulté du texte** : 1 - facile      2 - moyen      3 – difficile
- **Thème général, idées générales** : Le développement de la lecture, surtout de la lecture plaisir à l'école, les enjeux, l'influence des familles, comment y parvenir.
- **Traduction du texte** :

Comment encourager les élèves à lire pour le plaisir :  
les enseignants partagent leurs meilleurs conseils

Le grand défi pour les enseignants n'est pas simplement d'amener les élèves à lire - c'est de les amener à en profiter aussi. C'est une chose pour les élèves de parcourir péniblement le corpus de textes d'une leçon, mais ouvriront-ils un autre livre lorsqu'ils rentreront à la fin de la journée?

Le Comité National d'Alphabétisation a noté que pour devenir lecteur à vie, le développement d'un profond amour de la lecture est primordial.

**"Les recherches ont montré à plusieurs reprises que la motivation à lire diminue avec l'âge, en particulier si l'attitude des élèves envers la lecture devient moins positive", indique le rapport. "Si les enfants n'aiment pas lire lorsqu'ils sont jeunes, il est peu probable qu'ils le fassent en vieillissant."**

**Pour les jeunes lecteurs en particulier, l'environnement familial est extrêmement important.**

"La maison a une influence énorme", explique Eleanor Webster, enseignante dans le Nottinghamshire. "Des parents investis et compréhensifs sont essentiels pour développer les compétences de lecteur de leur enfant."

Mais si un élève ne voit personne lire à la maison, il peut être plus difficile de lui faire admettre l'idée de lire pour le plaisir. Alors, que peuvent faire les enseignants pour l'encourager? Voici quelques-unes des meilleures idées, initiatives et projets que les enseignants ont développés pour motiver les enfants et les aider à développer un amour de la lecture:

Les défis lecture: Les concours de lecture se présentent sous différentes formes et enjeu, dans le but de pimenter la littérature et d'inciter les enfants à ouvrir un livre. L'école Mountbatten du Hampshire est une des écoles qui a mené plusieurs projets pour encourager la lecture plaisir.

"Nous voulions qu'ils essaient de lire une large gamme de livres", explique Jennifer Ludgate, professeur d'anglais à l'école. "Nous avons mis les élèves au défi de lire un livre, de fiction ou de non-fiction, dans un large éventail de genres. Ils les font cocher par leur professeur et il y a des médailles à la fin de l'année."

Une autre compétition a vu les étudiants concourir pour lire et cocher les classiques le plus rapidement possible.

Questions proposées avec éléments de réponses attendus

1. **Question** : The texts reads "But if a pupil doesn't see people reading at home, it may be harder to instil the idea of reading for pleasure.". Can you develop this idea?  
**Éléments de réponse** : To develop the pleasure of reading, a child needs to see adults read (silent education). If this is not the case, it is the situations at school that must multiply to show that reading is above all a pleasure (free reading, useful reading, reading and arguing, sharing one's reading, ...).
2. **Question** : Why is reading in and out of school important?  
**Éléments de réponse** : to develop a love of reading / the pleasure of reading / reading is essential in today's professional and private life
3. **Question** : Which type of reader were you? Which type of reader are you?  
**Éléments de réponse** : When I was young I was .... Now I am ....
4. **Question** : How can we develop fun reading in the classroom?  
**Éléments de réponse** : Reading challenges , reading competitions, Educational projects around reading, varying literary genres, vary the reading times, reading for pleasure without grading or constraint (where I want, how I want, when I want, what I want).
5. **Question**: Why do children read fewer books today? Do they still read through other media?  
**Éléments de réponse**: propre à chaque candidat.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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 :** Les élèves à Besoins Educatifs Particuliers

**Références :**

**TEXTE 1 :** Dyslexie et dysorthographe, FFDYS (Fédération Française des Dys), site FFDYS, juin 2020.

**TEXTE 2 :** La dyslexie, extrait d'un tableau, site de la DENC (Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie), juin 2020.

**TEXTE 3 :** Dyslexie : ce qu'il faut faire pendant la lecture..., site Dyspositif, juin 2020.

**Description de la situation :**

Les enfants dyslexiques.

**Questions posées au candidat :**

Qu'est-ce que la dyslexie ? Comment se manifeste-t-elle dans les apprentissages ?

Quelles sont les étapes et les personnes ressources qui interviennent dans le repérage de la dyslexie à l'école ?

Quelles sont les réponses que l'on doit apporter en classe ?

## **TEXTE 1 : Dyslexie et dysorthographe, FFDYS (Fédération Française des Dys), site FFDYS juin 2020.**

Nature des troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit communément appelés "dyslexie" et "dysorthographe".

Il s'agit d'une altération spécifique et significative de la lecture (dyslexie) [...].

Ces troubles apparaissent dès les premiers moments de l'apprentissage sous la forme d'une difficulté à maîtriser le stade dit alphabétique de l'apprentissage de la lecture.

Au stade suivant, le trouble [...]. Ceci entraîne une lecture généralement hésitante, ralentie, émaillée d'erreurs qui a pourtant exigé beaucoup d'efforts. L'orthographe, [...] est touchée. [...]

### **Manifestations**

- Difficulté à identifier les mots.
- Difficulté à lire sans erreur et de manière fluide.
- Difficulté à découper les mots dans une phrase.
- Lenteur exagérée de la lecture.
- Difficulté de compréhension des textes.
- Écriture lente et difficile, parfois illisible (dysgraphie).
- Nombreuses fautes d'orthographe, certaines phonétiquement plausibles, certaines aberrantes.
- Fatigabilité importante liée à l'activité de lecture et d'écriture.

### **Répercussions**

- Mauvaise tenue des cahiers scolaires. Sont souvent incomplets, illisibles et incompréhensibles, ce qui entraîne des difficultés à étudier les leçons et faire les devoirs.
- Difficultés de lecture et d'écriture ne permettant pas d'accéder naturellement à l'information.
- Absence de goût pour lire et écrire.
- Difficultés d'apprentissage dans de nombreuses matières : les matières littéraires sont les plus affectées, les matières scientifiques aussi peuvent l'être de par les difficultés de compréhension des énoncés.
- Problèmes de compréhension des sujets écrits aux examens, de la production d'une copie lisible et correctement orthographiée, et du temps mis pour l'écrire.
- Résultats scolaires pas à la hauteur des efforts fournis.
- Scolarité plus difficile avec risque de redoublement, interruption de la scolarité ou orientation vers une formation moins ambitieuse que ses capacités intellectuelles seraient en droit de lui autoriser.
- Difficulté à gérer des situations où il est nécessaire de lire ou d'écrire
- Fragilisation psychologique.
- Estime de soi diminuée.

**TEXTE 2 : La dyslexie, extrait d'un tableau, site de la DENC (Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie), juin 2020.**

<b>Age du repérage (indicatif)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>en grande section de maternelle</u>, on peut déjà repérer des difficultés dans les exercices de phonologie (segmentation de mots en syllabes, reconnaissance de rimes et d'attaques, suppression de syllabes et discrimination de phonèmes) et repérer aussi des difficultés importantes de langage oral pouvant évoquer un trouble du langage ou de la parole ;</li><li>• <u>au CP</u>, on peut repérer des difficultés persistantes dans les activités d'apprentissage de la lecture (mauvaise conscience phonologique malgré la mise en place d'un entraînement, absence ou extrême lenteur de déchiffrage, difficultés de mémorisation à court terme);</li></ul> <p>Ces éléments ne constituent pas pour autant un diagnostic mais par leur persistance doivent nous interroger. Il faut différencier ce qui appartient aux difficultés ordinaires d'apprentissage et ce qui relève d'un trouble.</p>
<b>A qui faire appel en première instance ? Les personnes ressources</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• au DESED pour une première aide et évaluation ;</li><li>• au psychologue scolaire pour disposer d'un examen psychologique et psychométrique ;</li><li>• au médecin de santé scolaire ;</li><li>• à l'orthophoniste pour un bilan (prescription médicale).</li></ul>
<b>Age du diagnostic</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• après persistance de difficultés importantes dans l'acquisition de la lecture (après 18 mois à 2 ans d'apprentissage de la lecture) ;</li><li>• on ne parlera de dyslexie qu'à la fin du CE1, stade où les enfants doivent avoir acquis la lecture ;</li><li>• le diagnostic devrait être prononcé au plus tard en fin de CE2 afin de prévenir les difficultés scolaires, d'adapter les méthodes pédagogiques et mettre en place les aides et rééducations spécialisées.</li></ul>

### **TEXTE 3 : Dyslexie : ce qu'il faut faire pendant la lecture..., site Dyspositif, juin 2020.**

On est souvent tenté de croire que **demander à un enfant dyslexique de lire** en classe serait criminel. Car si ça se passe mal, cela va effectivement le traumatiser, provoquer un blocage psychologique face à cette activité et tout espoir de le voir lire un jour sera perdu à jamais.

Il faut néanmoins noter une chose : plus il évitera cet exercice, plus il aura du mal à déchiffrer les lettres et les mots, et plus il le redoutera, ce qui n'est pas une bonne chose pour sa scolarité. Les circonstances seront certainement différentes, mais le résultat sera donc le même : il sera toujours incapable de lire.

**Que faut-il faire ?** L'inviter à faire cet exercice le plus souvent possible, mais à condition de le préparer, telle est la première chose à faire. Et la deuxième, mais pas moins importante : faire en sorte que la lecture se passe au mieux ! Découvrez ci-dessous quelques dispositions à prendre pour que la séance de lecture de votre élève dyslexique soit une réussite.

**Respectez ses choix !** *Pour que la lecture ne devienne pas sa bête noire, il est très important de considérer et de respecter les choix de l'enfant dyslexique.*

*S'il ne souhaite pas lire à voix haute, ne l'y obligez pas. Acceptez qu'il lise à voix basse, mais encouragez-le à faire une lecture à mi-voix pour qu'on puisse l'entendre. S'il ne souhaite pas lire devant toute la classe, c'est tout à fait compréhensible. Vous pouvez organiser une petite séance de lecture individuelle et privée, entre vous uniquement afin d'évaluer les efforts qu'il a fournis et ses améliorations. Vous verrez que lorsqu'il réussira, il gagnera plus de confiance en lui pour surmonter sa peur de lire en public.*

**Soyez présent, assistez-le !** *L'une des plus grandes peurs des dyslexiques c'est de buter sur un mot et de rester bloquer sur ce dernier. Pour éviter qu'il ne soit gêné, n'hésitez donc pas à intervenir de temps en temps : aidez-le à lire les mots ou les passages difficiles sans le brusquer et laissez-le poursuivre la lecture après. Dans cette même optique, n'hésitez pas à le corriger si son débit est trop rapide. Cela favorise non seulement les erreurs, mais aussi l'incompréhension de ce qui est lu. En revanche, ne le pressez pas. Laissez-le lire à son propre rythme et selon son allure.*

**Faites des compromis !** *Il ne s'agit en aucun cas de le favoriser, mais plutôt d'adapter son environnement scolaire à son handicap afin de mettre toutes les chances de réussite de son côté. Ainsi, en plus de lui fournir un document plus adapté à ses difficultés, vous pouvez, par exemple, le laisser suivre la ligne avec son doigt si cela peut l'aider. Vous pouvez également le laisser utiliser les supports qui lui seront nécessaires pour une lecture continue :*

- **Une règle, par exemple, pour suivre la ligne ;**
- **Une cache pour éviter de sauter des mots.**

**Aménagez un environnement compréhensif !**

C'est sans doute le point le plus important : **faire en sorte que l'élève soit à l'aise.**

Le fait est que plus il grandira, plus il sera conscient de son problème, mais certainement sans pouvoir le comprendre et bien moins le résoudre. Voilà pourquoi, un enfant dyslexique redoutera constamment d'être désigné pour une lecture à haute voix en classe et voilà pourquoi, il est vital de le rassurer à ce sujet : s'il ne le souhaite pas, il ne lira jamais à haute voix devant ses camarades de classe.

Ce n'est qu'ainsi qu'il considérera son école comme **un endroit où il est en sécurité et où on ne se moquera pas de lui**. Ce dernier point est également essentiel, car les blocages psychologiques et les traumatismes détectés chez les adultes dyslexiques sont, dans la majorité des cas, dus aux moqueries des autres élèves. Il est donc important que toute la classe comprenne sa situation, même si cela implique d'expliquer ce qu'est la dyslexie avec des mots d'enfants.

S'il y a un risque, même minime, qu'on puisse rire de lui ou qu'il soit démoralisé pendant la lecture, mieux vaut qu'il ne lise pas en public. Les conséquences pourraient être dévastatrices pour l'enfant dyslexique.

**Ce qu'il ne faut surtout pas faire :**

- Le dénigrer en public ;
- Le forcer à lire plus fort ;
- Le forcer à lire plus vite ;
- L'exposer aux railleries des autres.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----□□-----

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

**CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

**CORRIGÉ N°1**

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

**Thème** : Les élèves à Besoins Educatifs Particuliers

**DESCRIPTIF SYNTHETIQUE DES TEXTES PROPOSES**

Document 1 : Définition, manifestations et répercussions du trouble.

Document 2 : Repérage et diagnostic du trouble.

Document 3 : Aménagements préconisés pour la lecture.

**ELEMENTS DE REPONSE AUX QUESTIONS POSEES**

**Qu'est-ce que la dyslexie ? Comment se manifeste-t-elle dans les apprentissages ?**

- Troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit, et notamment une altération spécifique et significative de la lecture
- Difficultés à décoder un mot
- Difficultés de compréhension
- Manque d'appétence pour l'écrit
- Perte de l'estime de soi / attitude face à la difficulté
- Fatigabilité due à la mobilisation cognitive importante pour la lecture et l'écriture

**Quelles sont les étapes et les personnes ressources qui interviennent dans le repérage de la dyslexie à l'école ?**

- Repérage à partir de la grande section de difficultés persistantes liées à l'apprentissage du code écrit par les enseignants
- Echange, aide des membres du DESED
- Echange avec les parents
- Bilan de l'orthophoniste et du psychologue scolaire : le diagnostic est posé

- Aménagement scolaires

**Quelles sont les réponses que l'on doit apporter en classe ?**

- Agir sur son estime de lui et son bien-être à l'école : proposer des situations où l'élève ne sera pas discriminé, créer un climat de confiance, respecter les choix de l'enfant tout en le stimulant et le rassurant

- Adapter les supports et les outils d'aide à ses difficultés

- Etayer les apprentissages, prendre en charge l'écrit, préférer l'oral quand cela est possible

- Aider l'élève à organiser son travail, tenir compte de la fatigabilité engendrée par les activités de lecture et d'écriture

**QUESTIONS COMPLEMENTAIRES**

- Peut-on « guérir » de la dyslexie ?

- Quelles conséquences dans la vie quotidienne, dans la vie professionnelle ?

**2<sup>ND</sup>S 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 1<sup>ER</sup> 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 4 pages y compris la page de garde.

**Thème** : Les élèves à Besoins Educatifs Particuliers

**Références :**

**TEXTE 1** : Les enfants précoces, capture d'écran du site ALREP.org, conception et réalisation Odile Sicard, juin 2020.

**TEXTE 2** : Précocité intellectuelle, mode d'emploi spécial enseignant, extrait d'une plaquette de l'ANPEIP (Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces), juin 2020.

**TEXTE 3** : Les clignotants de la précocité intellectuelle, IUFM Midi-Pyrénées, septembre 2003.

**Description de la situation :**

Les Enfants Intellectuellement Précoces (EIP)

**Questions posées au candidat :**

Quelles sont les éléments permettant de se questionner sur la précocité d'un enfant ?

En quoi les caractéristiques d'un enfant intellectuellement précoce peuvent créer des difficultés scolaires ?

Quelles réponses en classe ?



# Association nationale et internationale de Loisirs, de Rencontres et d'Education pour les enfants et adolescents Précoces

Danemark ED  
apo

## LES ENFANTS PRÉCOCES

<b>Généralités</b>
Présentation
<b>Les enfants précoces</b>
Adhérer
Livre
Événements
Liens
Partenaires
Nous localiser
Nous contacter

<b>Téléchargements</b>
Historique - projets
Programme
Éducatif - scolaire

où acheter cialis en ligne en france quelle pharmacie aidera avec ce lien [pharmaenligne.net](http://pharmaenligne.net)

Ils ont des potentialités et des aptitudes mentales correspondant à un quotient intellectuel supérieur à 125 environ à l'échelle du WISC - IV (échelle d'intelligence Wechsler pour enfants).

Leur comportement est caractérisé par les attitudes suivantes, plus ou moins extériorisées :

- Grande curiosité qui le pousse à poser continuellement des questions.
- Grande capacité d'attention lorsqu'il est intéressé alors qu'il est souvent distrait.
- Sens critique développé, assez souvent agressif ou caustique à l'égard des autres.
- Participe à tout ce qui l'entoure sans en avoir l'air.
- Utilise son imagination débordante pour se réfugier ou se justifier.
- Sens de l'humour.
- Intérêt pour les jeux complexes.
- Gestes maladroits dans les déplacements.
- Sommeil paradoxal d'une durée importante ; cauchemards fréquents.
- Assez capricieux avec parfois de violentes colères et agitations corporelles.
- Fait preuve d'une maturité plus grande que celle de son âge ou agit comme s'il était plus jeune.
- Cherche à dialoguer avec les adultes et choisit des camarades plus âgés.
- A la sensation que le système scolaire est trop lent et s'ennuie fréquemment en classe.
- Aime travailler seul sans exclure les contacts lui permettant d'obtenir les réponses à ses questions.
- Peut être instable, pénible, avoir de mauvais résultats scolaires mettant en doute ses possibilités.

Pour améliorer sa scolarité, il faut satisfaire sa curiosité, s'adapter à son rythme d'apprentissage, lui inculquer la notion d'effort personnel. Pour éviter qu'il pense que la connaissance se fait sans apprendre, il faut mettre à sa disposition une méthode de travail et le responsabiliser devant la construction de son savoir, scolaire et humain. Stimuler également sa grande faculté d'attention et de mémorisation pour développer sa possibilité d'abstraction.

15, avenue Franklin Roosevelt  
30000 Nîmes  
04 66 64 82 51  
info@alrep.org

Conception et réalisation : Odile Sicard

**TEXTE 2 : Précocité intellectuelle, mode d'emploi spécial enseignant, extrait d'une plaquette de l'ANPEIP (Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces), juin 2020.**

**QUE FAIRE...**

**Si vous trouvez l'élève insolent ?**

- Lui dire que vous avez compris son fonctionnement.
- Lui proposer un contrat.
- Lui expliquer ce que vous lui demandez et pourquoi ça va marcher.
- S'il relève une erreur, lui proposer de faire un petit exposé sur la question dans les jours qui suivent.

**L'insolence**

L'adulte ressent souvent de l'insolence ou de l'impermanence de la part d'un enfant à haut potentiel. Or, les questionnements chez un enfant intellectuellement précocé (EIP) sont dus à son besoin de comprendre le fonctionnement du monde qui l'entoure, d'y trouver une cohérence.

**Si l'élève est trop effacé ?**

- Lui proposer des activités qui l'impliquent.
- Favoriser sa prise de position et son implication individuelle.
- Utiliser la pratique du théâtre pour l'aider à prendre une place.

**La suradaptation, l'inadaptation**

L'EIP qui perçoit une inadéquation entre ce que l'on attend de lui et ses capacités réelles peut réagir de deux façons :

- soit il se montre suradapté, agréable à vivre en classe, et son potentiel peut ainsi passer inaperçu, ce qui est fréquent chez les filles ;
- soit il présente des comparaisons inadéquats, ce qui est fréquent chez les garçons. Il masque ses compétences pour être comme les autres : C'est « l'effet Pygmalion négatif ».

Les deux comparaisons sont source de souffrances et peuvent mener à la dépression.

**... MODE D'EMPLOI**

**Si l'élève se sent incapable ?**

- Expliquer la consigne et le but premier de l'exercice.
- Lui demander : « Qu'as-tu compris de ce que je te demande ? » et ne pas hésiter à reformuler.
- Lui apprendre à accepter ses erreurs.
- Rester souple sur la présentation.
- L'interroger à l'oral s'il a du mal à l'écrit.
- Être bien sûr, le féliciter, l'encourager, valoriser ses réussites.

**L'estime de soi**

L'EIP se sent décalé, différent. Il se dévalorise facilement et peut développer une mauvaise estime de soi. Il a du mal à comprendre les implicites liés à une consigne. Il peut ne pas savoir comment répondre à une question trop ouverte.

La dyssynchronie intelligence/psychomotricité, souvent flagrante dans le passage à l'écrit, et des troubles d'apprentissage, masqués par le fait qu'il peut compenser intellectuellement, peuvent accentuer les problèmes d'estime de soi.

Tout cela provoque de l'anxiété chez l'enfant et de l'incompréhension chez l'adulte. Comme tous, l'EIP a besoin de se sentir encouragé et soutenu.

- Gérer les crises à froid.
- Utiliser l'humour.
- Penser à un lieu d'accueil EIP. Il pourra y décompresser, se retrouver et rencontrer un adulte référent.

**L'hypersensibilité**

L'EIP réagit souvent de manière disproportionnée, car il ne sait gérer ni ses émotions, ni son hypersensibilité. Il est particulièrement sensible à ce qui lui paraît être injuste. Il peut se sentir anéanti par la remarque anodine d'un camarade ou d'un professeur.

**Si l'élève se sent incapable ?**

- Lui proposer de noter ses réussites, sur un papier que vous lirez ensuite, plutôt que de les énoncer spontanément.
- Limiter le nombre d'exercices répétitifs si la notion est maîtrisée.
- Lui proposer un exercice plus complexe ou un approfondissement.
- Adapter le rythme d'apprentissage à ses besoins :
- Parcours différencié par niveau et/ou compétences.
- Accélération du cursus avec accompagnement spécifique.
- Emploi du temps individualisé avec contrat par période.
- Scolarisation dans une classe multi-niveaux.
- Suivi de certaines disciplines dans une autre classe.
- Enrichissement/approfondissement dans les domaines de réussite.

**L'ennui**

Un EIP peut refuser le travail s'il le juge trop simple. Il peut aussi manifester de la distraction : rêverie, agitation, ... Il comprend vite et, pour être attentif, a besoin d'être en activité (peut se balancer ou dessiner...). Il donne à penser qu'il n'a pas compris la notion abordée ou, au contraire, se présente comme Monsieur ou Madame Je sais tout.

**Si l'enfant a des difficultés à structurer, à ordonner sa pensée ?**

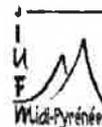
- Expliquer ce qu'on attend et sous quelle forme.
- Détailler les étapes successives.
- Préférer des questions précises aux questions ouvertes.

**L'organisation des idées**

L'EIP a une pensée divergente qui lui donne accès à une foule d'idées qu'il a du mal à organiser, chacune en amenant une autre. Il ne connaît pas l'apprentissage par étape. Il peut aussi avoir du mal à sélectionner et à restituer ses idées dans une évaluation, surtout si l'énoncé manque de précision.



## LES CLIGNOTANTS DE LA PRÉCOCITÉ INTELLECTUELLE



Vous constatez

une conjugaison de plusieurs des indicateurs, attitudes, signaux suivants qui peuvent même paraître contradictoires et si... il/elle était "intellectuellement précoce" ?

### LES DÉCALAGES

Humour  
Hyperperceptivité  
Dialogue avec l'adulte  
Décalage écrit/oral  
Passion insolite  
Concentration exceptionnelle si intérêt

### LE COMPORTEMENT

Passivité  
Distraction / Réverie / Étourderie  
Refus de l'école

### CE QUI INTERPELLE D'EMBLÉE

Sens aigu de l'injustice  
Raisonnement logique  
Conteste les règles  
Argumentation incessante  
Brusques variations des résultats (dans les deux sens)  
Ennui  
Agitation  
Esprit critique

### LES COMPÉTENCES

Éveil  
Curiosité intellectuelle  
Calcul / Lecture précoce  
Rapidité d'exécution  
Maîtrise du langage  
Finesse de perception  
Excellente capacité de mémorisation  
Compréhension rapide

**Fulgurance  
Pertinence**

### L'ÉLÈVE ET LE GROUPE

Se sent incompris  
Manque de confiance en soi  
Découragement / Repli / Inhibition  
Angoisse / Dépression  
Suffisance apparente  
Attitude qui attire les brimades  
Isolement / Rejet

### LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Mauvais résultats  
Ne sait pas restituer  
Problèmes d'écriture  
Exercice facile : échec  
Exercice difficile : réussite  
Manque de travail  
Saut de classe  
Changement fréquent d'école  
Doublement  
Déscolarisation temporaire

### LE CURSUS SCOLAIRE

**N.B.** Seuls les tests pratiqués par un psychologue permettent de confirmer la précocité intellectuelle.

Ceux-ci doivent être réalisés à la demande ou avec l'accord des parents et accompagnés de tests de comportement et de personnalité afin de prendre en compte l'enfant dans sa globalité.

Il est néanmoins essentiel que le personnel de la communauté éducative soit capable de percevoir les manifestations qui correspondent aux « clignotants » de la précocité intellectuelle. Nous devons, non pas laisser nombre de ces élèves glisser dans la spirale de l'échec, mais, au contraire, leur permettre de suivre une scolarité cohérente.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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 2 pages y compris la page de garde.

**Thème** : Les élèves à Besoins Educatifs Particuliers

**DESCRIPTIF SYNTHETIQUE DES TEXTES PROPOSES**

Document 1 : Définition et caractéristiques d'un EIP.

Document 2 : Conseils pour aménager les apprentissages pour un EIP.

Document 3 : Les clignotants de la précocité intellectuelle, manifestations.

**ELEMENTS DE REPONSE AUX QUESTIONS POSEES**

**Quelles sont les éléments permettant de se questionner sur la précocité d'un enfant?**

- Curiosité intellectuelle, QI élevé
- Difficultés de socialisation, l'enfant préfère les relations sociales avec des enfants plus âgés et/ou des adultes
- Maladresse
- Préfère les tâches complexes
- Questionnement fréquent
- Grande concentration quand il est intéressé / ennui lorsque la tâche est trop simple

**En quoi les caractéristiques d'un enfant intellectuellement précoce peuvent créer des difficultés scolaires ?**

- Ennui à l'école, qui conduit à une démotivation et à l'échec parfois : mauvais résultats scolaires car la tâche est trop simple et l'enfant peut refuser de la réaliser.
- Relations sociales parfois conflictuelles avec les autres élèves de sa classe d'âge : élève « perturbateur » ou trop effacé, difficultés de socialisation
- Besoin de guidage pour structurer et ordonner sa pensée : l'enfant a du mal à ordonner ses idées (pensée divergente) puis à les restituer

### **Quelles réponses en classe ?**

- Adaptation du contenu : complexité de la tâche, parcours personnalisé
- Aide à structurer et à ordonner : privilégier des consignes précises, proposer des étapes, apporter une méthodologie
- Prise en compte des spécificités comportementales : instaurer des discussions avec l'enfant pour l'aider à instaurer des relations sociales apaisées, proposer des situations qui l'impliquent et qui lui permettent de se responsabiliser face à son comportement (contrats, gestion de crises...)

### **QUESTIONS COMPLEMENTAIRES**

- Quelle(s) représentation(s) de l'EIP dans la société ?
- Qui pose un diagnostic ?
- Un élève en grande difficulté scolaire pourrait-il être un EIP ?

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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'oral à l'école primaire

**Références :**

**TEXTE 1 :** Programmes des écoles maternelles et élémentaires de la Nouvelle Calédonie. Délibération n° 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie.

**TEXTE 2 :** « Prendre/Apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels ». Anne Pégaz-Paquet et Lucile Cadet Armand Colin, « Le français aujourd'hui ». 2016/4 N° 195, pages 9 à 22.

**TEXTE 3 :** « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? » Sylvie Plane, Cahiers pédagogiques, 31 août 2015, Université Paris-Sorbonne Vice-présidente du CSP (Conseil supérieur des programmes),

**Description de la situation :**

L'oral est bien un enseignement à part entière, pourvu de ses spécificités. Quelle place lui accorder dans les nouveaux programmes ? Et quels écueils sont à éviter pour ne pas lui imposer des exigences calquées de l'écrit ?

**Questions posées au candidat :**

Quelles sont les deux dimensions de l'oral à l'école primaire ?

Quelle est la place de l'oral dans les programmes du cycle 1 au cycle 3 ? Comment a-t-elle évolué ?

Citez quelques situations d'apprentissages de l'oral que l'on peut proposer à l'école primaire.

**TEXTE 1 : Programmes des écoles maternelles et élémentaires de la Nouvelle Calédonie.  
Délibération n° 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la  
Nouvelle-Calédonie.**

**Cycle 1 : Cycle des apprentissages premiers - Petite section, moyenne section, grande section  
S'approprier le langage**

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase). La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser). [...]

**Cycle 2 : Cycle des apprentissages fondamentaux - Programme du CP et du CE1**

**1 – Français / Langage oral**

Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication. Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions.

La pratique de la récitation sert d'abord la maîtrise du langage oral, puis elle favorise l'acquisition du langage écrit et la formation d'une culture et d'une sensibilité littéraires. Les élèves s'exercent à dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme ou avec une intonation appropriés, des comptines, des textes en prose et des poèmes. L'apprentissage se fait en classe, collectivement, à partir de la lecture et l'écoute, y compris d'enregistrements sonores, d'un répertoire de textes littéraires et poétiques empruntés au patrimoine culturel européen et océanien. [...]

**Cycle 3 : Cycle des approfondissements - Programme du CE2, du CM1 et du CM2**

**1 – Français / Langage oral**

L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. Un travail régulier de récitation (mémorisation et diction) est conduit sur des textes en prose et des poèmes, il faudra veiller à ce que certains de ces textes se réfèrent à la Nouvelle-Calédonie. La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.[...]

**TEXTE 2 : « Prendre/Apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels ».**  
**Anne Pégaz-Paquet et Lucile Cadet Armand Colin, « Le français aujourd'hui ». 2016/4 N° 195**  
**L'oral pour apprendre et l'oral à apprendre**

[...] Si, en 1989, dans l'article premier de la loi d'orientation, il est indiqué que « l'école élémentaire apporte à l'élève les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite [...] », c'est surtout dans la décennie 1990 que l'oral prend une dimension nouvelle. En effet, les programmes de 1995 marquent une étape importante en distinguant nettement la communication (« l'oral pour apprendre ») de l'acquisition du langage (« l'oral à apprendre »), et en introduisant l'opposition entre *langue* et *langage*. [...] Les programmes de 2002 vont aller encore un peu plus loin dans la prise en considération de l'oral dans les pratiques de l'école élémentaire et dans la partition « oral à apprendre » et « oral pour apprendre ». En effet, il n'est plus circonscrit essentiellement à l'école maternelle, comme en 1995, et la présentation même de la répartition des objectifs en termes de maîtrise de la langue l'introduit parmi les trois « disciplines » de la langue française avec la lecture et l'écriture des textes pour le cycle 2. [...]

Nous pouvons ainsi constater qu'à cette époque l'oral, dans sa dimension interactionnelle comme dans sa dimension linguistique, a pris une certaine vitesse de croisière – du moins au niveau officiel – même si les pratiques de classe ne révèlent pas toujours de pareils bouleversements.

Les programmes de 2008 ont quelque peu changé d'orientation car il s'agit désormais, au cycle 2, de consacrer « l'essentiel des activités à l'acquisition de la lecture et de l'écriture sans perdre de vue le développement du langage oral » (p. 70) et, tout en poursuivant ces objectifs au cycle 3, de « donner aux élèves les ressources qui leur permettent de bénéficier pleinement des échanges oraux dans la classe ».

Par ailleurs, on réintroduit des aspects de la langue tels qu'un travail systématique sur le lexique ou sur la phonologie. L'oral dont il est question est au service de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Il s'agit donc exclusivement d'un « oral à apprendre ».

Dans la circulaire de rentrée de 2010, si la transversalité de la langue est réaffirmée, l'oral est placé en dernière position, rappelant de la sorte que le rôle de l'école est d'apprendre à lire et écrire avant tout. [...]. Avec ces textes officiels, on voit s'opérer une sorte de retour vers les pratiques des années 1990 (« oral pour la maternelle »), voire une inversion des tendances : au lieu d'étendre les pratiques de l'oral à l'école élémentaire, les programmes ministériels sont plutôt orientés vers une entrée plus insistante de l'écrit dès la maternelle, suggérant au passage que sa maîtrise est conditionnée par la maîtrise d'un lexique plus étendu. [...] Enfin, dans le second point intitulé : « garantir à tous les élèves les moyens de la maîtrise du socle commun », nous trouvons : La maîtrise de la langue française est prioritaire, parce qu'elle conditionne les acquisitions dans les autres domaines. [...] En particulier, les mécanismes de mémorisation, l'acquisition au cycle 2 des automatismes tels que prévus par les programmes, font l'objet d'une vigilance extrême de la part des enseignants et des inspecteurs.

Cet objectif appelle une remarque, car la démarche préconisée à l'école élémentaire insiste sur la mémorisation et sur la mise en place d'automatismes pour améliorer les compétences des apprenants. Cela présente des similitudes avec la didactique du français langue étrangère (FLE) et

notamment les méthodes audiovisuelles avec ses exercices structuraux. Si elle apporte, dans une certaine mesure, une sorte de sécurité linguistique, elle ne permet pas le transfert des connaissances qui est le signe de toute acquisition. Elle n'en est qu'une étape nécessaire, mais qui est loin d'être opérationnelle sans un contexte d'apprentissage motivé. En effet, nous avons tous pu constater que les élèves connaissaient parfaitement des règles ou des conjugaisons qu'ils étaient pourtant incapables de mettre en œuvre au moment de produire un texte.

**TEXTE 3 : « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? » Sylvie Plane, Cahiers pédagogiques, 31 août 2015, Université Paris-Sorbonne Vice-présidente du CSP (Conseil supérieur des programmes)**

### **Un oral ou des oraux ?**

L'oral a des statuts différents à l'école et il pâtit du flou qui affecte sa définition. En effet, le terme « oral » sert à désigner à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe.

L'écart entre ces différents statuts, « modalité pédagogique », « outil au service des apprentissages », « objet d'apprentissage », est assez subtil. La première catégorie renvoie simplement à des formes de gestion de la classe employées par l'enseignant. Le « cours dialogué » en est un bon exemple, de même que les exercices classés par certains manuels dans une rubrique « oral » uniquement parce qu'ils proposent que leur effectuation ait lieu à l'oral, alors qu'ils n'ont pas pour objectif de faire développer par les élèves des compétences ou des savoirs ayant trait spécifiquement à l'oral.

Ces pratiques ont simplement le mérite d'offrir un terrain pour l'expression orale, mais les choses s'arrêtent là. En revanche, dans certaines activités la production verbale orale est sollicitée en tant que moyen d'affiner sa pensée, ou plutôt comme moteur de la pensée.

C'est le cas de toutes les situations dans lesquelles un locuteur tâtonne, expérimente des formulations, recherche à partir des mots les associations d'idées qu'ils suscitent, réexamine le fil qui les relie pour vérifier l'articulation entre les idées, les ordonner et les hiérarchiser, que ce soit pour préparer un compte rendu ou la rédaction d'un texte. C'est également le cas des situations d'interactions qui requièrent de chaque participant qu'il prête attention au contenu développé par son partenaire tout en conservant sa propre visée et qu'il participe au tressage du fil conversationnel en enchaînant à la fois sur son propre propos et sur celui de son interlocuteur. Et ce peut même être le cas de situations d'écoute qui exigent que l'on s'attache à prendre au vol des informations et à les traiter, par exemple pour les transmettre ou en faire la critique.

### **Outil ou objet**

L'oral est sollicité en tant « qu'outil au service des apprentissages » si l'accent est mis sur le contenu disciplinaire en jeu dans ces situations : il s'agit pour l'élève de mettre au point un exposé en français ou en histoire, de discuter avec ses pairs pour trouver la meilleure manière de réaliser un montage en technologie, de débattre pour promouvoir son interprétation d'un texte ambigu, ou de se faire le porte-parole d'un groupe de travail pour en transmettre les conclusions. L'oral devient « objet

d'apprentissage » si ces situations donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales. On apprend alors à repérer des failles ou des points forts dans une argumentation, à rester dans le thème, à le resserrer ou l'élargir, à identifier les caractéristiques d'un genre de discours, à adapter son lexique, à se rendre audible...

Outre ces situations mixtes dans lesquelles deux niveaux sont intriqués, celui d'un apprentissage disciplinaire qui fournit le thème et le but, et celui de l'activité métadiscursive, il existe des situations d'enseignement purement dédiées à l'oral, par exemple celles dans lesquelles on apprend à formaliser des règles de communication, à dire les textes, à utiliser au mieux sa voix, à arbitrer un débat...

### **Précautions**

Mais, sur le plan pédagogique, il serait totalement déraisonnable d'envisager l'enseignement de l'oral sous la forme de cours classiques (avec des leçons à apprendre etc.), comme s'il s'agissait d'un savoir académique et non d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire dont la maîtrise s'ancre dans la pratique et l'analyse.

Sur le plan didactique, des précautions doivent également être prises, concernant les objectifs à atteindre. En effet, alors que dans le domaine de l'écrit, les objectifs concernent deux secteurs, celui des compétences linguistiques (connaître les règles de grammaire etc) et celui des compétences langagières (lire, écrire), dans le domaine de l'oral on ne peut viser que l'acquisition de compétences langagières (raconter à l'oral, lire à voix haute, argumenter, débattre, interagir...).

La communication orale revêt des formes multiples et les caractéristiques linguistiques des énoncés ne sont donc pas uniformes : elles dépendent d'un très grand nombre de facteurs (genre de l'oral, enjeu, situation de communication, etc.) et sont extrêmement complexes. Cette complexité fait que la connaissance des traits linguistiques de la communication orale est une affaire de spécialistes.

### **Spécificité de l'oral**

Cela a des conséquences négatives pour l'école : il est fréquent que l'on évalue la qualité d'une prestation orale en prenant pour référence des caractéristiques qui s'appliquent à l'écrit. En particulier, il arrive que l'on prenne pour indice de la complexité d'un énoncé oral sa structure syntaxique en analysant cet énoncé comme s'il s'agissait d'un texte écrit. Or la syntaxe de l'oral fonctionne différemment et de surcroît la complexité d'un énoncé ne s'analyse pas uniquement à partir de sa syntaxe.[...].

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----□□-----

**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 2 pages y compris la page de garde.

**Thème** : L'oral à l'école primaire

**DESCRIPTIF SYNTHETIQUE DES TEXTES**

Le texte 1 présente les Programmes des écoles maternelles et élémentaires de la Nouvelle Calédonie. Délibération n° 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie.

Le texte 2 traite de la différence entre "l'oral pour apprendre" et "l'oral à apprendre", la distinction entre la dimension communicationnelle et la dimension linguistique.

Le texte 3 présente l'oral comme outil d'apprentissage ou objet d'apprentissage ainsi que les modalités pédagogiques de cet enseignement.

**ELEMENTS DE REPONSE AUX QUESTIONS POSEES**

**Quelles sont les deux dimensions de l'oral à l'école primaire ?**

Transversalité de l'oral.

1<sup>ère</sup> dimension : Oral à apprendre / oral objet d'apprentissage /oral structuré en tant que discipline à enseigner. Dimension linguistique.

2<sup>ième</sup> dimension : Oral pour apprendre / oral outils au service des apprentissages oral intégré en tant que discipline au service des apprentissages, dimension communicationnelle qui est « véhicule des apprentissages ». Dimension communicationnelle/interactionnelle.

L'oral véhicule des apprentissages.

**Quelle est la place de l'oral dans les programmes du cycle 1 ou cycle 3 ? Comment a-t-elle évolué ?**

La prise en compte de l'oral dans les programmes d'enseignement n'a cessé de croître, alternance entre la priorisation de l'oral et de l'écrit.

Dans les programmes 2012 : De « S'approprier le langage » vers « Le langage oral »

Cycle 1 : L'oral est le pivot des apprentissages. L'élève s'exprime et se fait comprendre

Acquisition et appropriation de lexique et de syntaxe.

Divers usages du langage.

Cycle 2 : Enrichissement et développement du langage, étude la langue, respect des règles de communication, travail sur la lecture/compréhension et sur la place de l'expression orale.

Cycle 3 : Expression du point de vue et des sentiments. Construction du point de vue de locuteur et d'interlocuteur. Oral comme outils des apprentissages de manière transversale. Oral objet d'apprentissage dans les structures, étude de la langue, mémorisation, compréhension, récitation.

Ecole élémentaire : mémorisation et mise en place d'automatismes.

Connaissances de règles et de notions transférables dans des productions d'écrit et orales (situations de conversations, de débat, d'argumentation).

**Citez quelques situations d'apprentissages de l'oral que l'on peut proposer à l'école primaire.**

- Travail sur le lexique, la phonologie, la syntaxe, la lecture (décodage et compréhension, lecture à voix haute), le débat, la poésie, la récitation, l'oralisation, la chanson, la littérature, étude de la langue (intégrer dans les pratiques orales la description des faits de langue observés), les conduites discursives (expliquer, décrire, raconter, débattre, justifier...)

### **QUESTIONS COMPLEMENTAIRES**

- Qu'entendez-vous par divers usages du langage ?
- Comment peut-on évaluer l'oral à l'école primaire ?
- Dans quelles formes de groupements peut-on travailler l'oral à l'école maternelle ?
- Quel doit être le modèle langagier de l'enseignant ?
- Doit-on corriger un élève qui ne produit pas une phrase syntaxiquement correcte ?
- Que pourriez-vous proposer pour un élève qui ne s'exprime pas du tout en classe ?
- Qu'est-ce-que "l'oral pour apprendre" et "L'oral à apprendre" ?
- Pouvez-vous donner un exemple d'organisation d'une séance de langage oral dans une classe hétérogène ?
- Quel type de séance proposeriez-vous pour enseigner l'oral en tant qu'objet d'apprentissage ?

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----◀▶-----

**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 :** Le travail de groupe

**Références :**

**TEXTE 1 :** Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Philippe Meirieu, Apprendre en groupe, revue française de pédagogie, 1985

**TEXTE 2 :** Typologie des groupes de travail selon Astolfi, L'école pour apprendre, éditions ESF 1991

**TEXTE 3 :** Mauvaises expériences, Julia Wilhelm, stagiaire, semestre 2009, in 52 méthodes pratiques pour enseigner, Rémy Danquin, Canopé, 2015

**Description de la situation :**

Méthode pratique d'enseignement : le travail de groupe

**Questions posées au candidat :**

A partir de ces trois textes,

Vous préciserez la place du travail de groupe à l'école primaire et son intérêt pédagogique.

Quelles sont les conditions nécessaires à un travail de groupe efficace ?

Quels seraient les écueils de la mise en place d'un travail de groupe ?

**TEXTE 1 : Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Philippe Meirieu, Apprendre en groupe, revue française de pédagogie, 1985**

Afin de comprendre ce qu'il est possible d'attendre du travail en équipes des élèves et de se demander quelles sont les conditions qui permettent d'en espérer la meilleure efficacité, il convient de rappeler d'abord une distinction fondatrice de bien des questions pédagogiques et tout à fait déterminante dans le traitement de cette question particulière : *la distinction entre la tâche et l'objectif*. Je n'entends pas ici le terme d'« objectif » dans le sens technique qui lui a été donné dans le cadre de ce que l'on a nommé « la pédagogie par objectifs » (et qui renvoie à un comportement observable, annoncé à l'avance aux élèves comme la performance à atteindre, et situé dans une progression taxonomique rigoureuse) ; disons simplement que l'objectif est ce que l'enseignant veut faire acquérir à chaque élève dans le cadre d'une situation d'apprentissage qu'il met en place ; cette acquisition n'est intéressante, évidemment, que si elle est durable, c'est-à-dire si elle dépasse le stade de la simple capacité à reproduire à court terme un savoir-faire purement scolaire ; en ce sens un « objectif » est une acquisition mentale stabilisée et qui peut être utilisée par la personne qui l'a atteint, à sa propre initiative et dans un autre contexte que celui de l'apprentissage. On voit donc qu'ici ce qui caractérise un objectif, c'est que son acquisition est en elle-même absolument invisible et que l'on peut simplement inférer de celle-ci à travers des comportements, des exercices ou des tâches... mais sans jamais avoir la certitude absolue que les performances accomplies ne sont pas attribuables à une conjoncture particulièrement favorable ou à une habileté acquise de manière tout à fait fugace.

Les objectifs que nous visons sont donc, par définition, invisibles puisqu'ils renvoient à l'univers du mental qui est absolument - et heureusement ! - impénétrable. Les seules choses que nous voyons, en réalité, ce sont les tâches que nous faisons accomplir aux élèves, que celles-ci soient des tâches scolaires traditionnelles (un devoir, une récitation, une fiche de lecture, une manipulation, une performance motrice) ou des tâches finalisées dans une «pédagogie du projet» (faire la maquette d'une ville romaine, jouer une pièce de théâtre ou rédiger un article pour le journal de la classe). Ces tâches sont, à l'école, indispensables, puisque nous ne disposons que d'elles pour évaluer les objectifs que nous visons. C'est à travers les performances que les élèves effectuent dans ces tâches que nous pouvons savoir - ou, plus exactement, supposer avec plus ou moins de chances de nous tromper - qu'ils ont stabilisé des habiletés mentales reproductibles.

Or, même si, dans le cadre scolaire, ce qui se voit le plus, ce dont les élèves parlent, ce que nous corrigeons, ce dont la qualité semble valider notre pédagogie, ce sont les tâches, l'essentiel, en réalité, ce sont les objectifs. Les tâches sont visibles mais infiniment plus fugaces : on peut les observer, les étiqueter, les archiver... mais les sujets les oublient relativement vite et, passée leur valeur d'usage qui est toujours très brève, elles tombent dans l'oubli. Les objectifs, au contraire, ne se voient pas ; ils ne sont jamais directement observables ; parfois même, ils passent inaperçus ou ne se révèlent que bien plus tard... mais ils représentent un

progrès déterminant pour les sujets ; ils ont donc un degré de réalité bien plus important que les tâches et c'est vers eux que nous devons tourner toute notre attention.

Cette distinction entre tâche et objectif, que l'on retrouve partout à l'école et que l'on ne doit jamais perdre de vue, est tout à fait déterminante pour comprendre, organiser et évaluer la portée du travail en équipes.[...]

[...]L'apprentissage proprement dit, sur des objectifs cognitifs identifiés, suppose un fonctionnement de l'équipe très strictement régulé : l'enseignant doit s'assurer d'abord qu'il existe bien une règle de fonctionnement qui permet à chacun de participer à la tâche commune et que cette règle est respectée ; il doit, ensuite, donner les moyens à chacun de cette participation par une préparation préalable ou un travail individuel sur des matériaux dont il sera le seul à disposer et qui sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche commune. Il doit enfin bien préciser que l'objectif est l'acquisition par chacun, grâce au travail en commun, de connaissances nouvelles. Le groupe devient un lieu où les relations entre les personnes fonctionnent de telle manière qu'elles permettent, par confrontation, de dégager un concept, d'améliorer un travail individuel, de prendre conscience de phénomènes complexes, etc. Dans tous les cas, la pratique du « groupe transversal » ou « intergroupe » permet une régulation efficace : après un premier travail en équipe sur des objectifs différents pour chaque équipe, de nouveaux groupes sont constitués où chaque élève, seul représentant de son équipe initiale, doit faire part de ce qu'il a découvert dans son groupe. La question qui est ici au cœur du travail est donc bien :

« Qu'est-ce que chacun a appris pour lui grâce à sa participation à la tâche commune? » Et l'évaluation ne doit, en aucun cas, comme pour les formes précédentes, porter sur la tâche mais bien sur les acquisitions individuelles effectuées.

On voit donc l'importance, dans le travail en équipe des élèves, de bien préciser le contrat passé, c'est-à-dire de bien clarifier aux yeux des participants la nature de la tâche commune à réaliser et la nature des objectifs individuels poursuivis. Seule cette clarification, sans cesse à remettre en chantier, à rediscuter et renégocier avec les élèves peut contribuer à faire du travail en équipe, tout à la fois, une occasion d'apprentissages variés et d'accès progressif à l'autonomie.

## **TEXTE 2 : Typologie des groupes de travail selon Astolfi, L'école pour apprendre, ESF 1991**

### **Quels sont les différents types de groupes ? Pourquoi ? Comment ? Pour qui ?**

#### **1. Pourquoi ?**

Le travail de groupe repose sur l'idée que la vie sociale, la confrontation d'idées apprend à penser.

Le maître n'est pas un transmetteur du savoir, mais il organise le milieu de travail (apports de documents), les situations d'apprentissage (choix des thèmes), apporte son aide.

Le travail de groupe, coûteux (en temps et en énergie) ne se met pas en place systématiquement dans une classe. Il doit répondre à des objectifs précis

#### **Typologie des groupes de travail:**

**Groupes de découverte** : [...]

**Groupes de confrontation** : [...]

**Groupes d'inter-évaluation** :

Donner à lire à chacun des groupes le travail des autres, pour en faire apparaître les faiblesses et en faciliter le rebondissement.

Exercice délicat car il ouvre la voie à des critiques

**Groupes d'assimilation** : [...]

**Groupes d'entraînement mutuel** : [...]

**Groupes de besoins** : [...]

**Intérêt du travail de groupe** :

Permet de dynamiser les situations d'apprentissage : objectif des pédagogies actives où les élèves s'investissent dans le processus d'apprentissage

Favorise les échanges entre élèves. Sans avoir l'ambition d'installer un véritable conflit socio-cognitif, ces échanges sont la plupart du temps fructueux.

Aide le maître à gérer l'hétérogénéité des élèves car il offre un cadre à la différenciation pédagogique.

## **2. Comment mettre en œuvre le travail de groupe**

Travailler en groupe nécessite un apprentissage, pour les élèves et pour le maître.

**Organisation matérielle de la classe** :

Regrouper les tables par 4 ou 6 élèves

En regroupement permanent : les moments de travail individuel et collectif peuvent être gênés ainsi que l'angle de vue sur le tableau

En regroupement temporaire : provoque des manipulations toujours bruyantes

**Choix des élèves composant les groupes** :

Les groupements hétérogènes ou homogènes correspondent aux objectifs d'apprentissage.

Certains groupements ne sont pas contraints par ces impératifs. La liberté de choix des élèves peut alors être laissée aux élèves avec cependant l'écueil des perturbations relevant d'association de personnalités tumultueuses ou bavardes. La bonne connaissance des diverses personnalités s'avère indispensable

Il est prudent de renouveler régulièrement la composition des groupes pour éviter les confrontations routinières entre élèves. Le changement est source de stimulation et permet de multiplier la nature des interactions.

**Gestion des groupes** :

Apprendre à travailler en groupe suppose l'apprentissage et le respect de certaines règles de vie spécifiques : gestion du matériel sur les tables, volume sonore des interactions, l'alternance des prises de parole, l'écoute, la participation, la répartition des tâches, ...

Le maître nomme un secrétaire ou un rapporteur qui exposera le résultat des recherches devant toute la classe.

Autres responsabilités : distribuer le matériel, être le gardien du temps, ...

Cet apprentissage demande du temps et il est conseillé de procéder par étapes avant de pouvoir

mettre tous les élèves en situation simultanée de travail de groupe. Il ne doit pas être systématisé s'il ne s'avère pas nécessaire. Le travail individuel et le travail collectif sont tout autant importants.

### **3. L'évaluation**

On évalue en fonction des objectifs visés : s'agit-il d'une recherche, d'une résolution de problème ? de confrontations d'idées... ? Les consignes donnent des indications pour définir ce qui sera évalué.

Le produit collectif peut être évalué mais aussi le comportement de chacun (respect des règles, participation...). Dans une situation d'apprentissage, le travail individuel sera nécessaire pour vérifier le niveau d'acquisition de chacun et proposer éventuellement des remédiations.

Le travail de groupe offre donc des possibilités mais a aussi ses limites et ses contraintes.

#### **TEXTE 3 : Mauvaises expériences, Julia Wilhelm, stagiaire, semestre 2009, in 52 méthodes pratiques pour enseigner, Rémy Danquin, Canopé, 2015**

Lorsque je repense aux travaux de groupe que j'ai eus à l'école, je dois dire que je n'en ai pas gardé un souvenir positif et enrichissant. La motivation était constamment un gros problème. À chaque fois que l'on nous disait :

« Allez maintenant, travail de groupe ! » il y avait soit ceux qui râlaient soit ceux qui voyaient un changement bienvenu et une invitation à faire autre chose.

La plupart des élèves de notre classe ne prenaient pas le travail de groupe au sérieux. Très peu travaillaient sérieusement et soigneusement.

Moi, personnellement, je voyais le travail de groupe comme une opportunité de faire autre chose quand je pouvais travailler en groupe avec les personnes que je préférais dans la classe.

Nous faisons alors toutes sortes de choses, sauf le travail demandé. Il n'y avait ni dynamique de groupe ni solidarité. Il n'y avait pas d'objectif et c'est pourquoi on n'exerçait pas non plus l'esprit d'équipe.

Dans les rares cas où le groupe devait présenter un résultat à l'enseignant, soit on travaillait très vite afin qu'il nous reste du temps pour des discussions privées, soit l'un d'entre nous, le plus souvent le meilleur et le plus doué, faisait tout le travail.

Quand je devais travailler dans un groupe dans lequel se trouvaient des élèves avec qui je ne m'entendais pas, voire que je ne supportais pas, le travail de groupe devenait un calvaire. Dans ce cas, je ne faisais pas le travail en groupe mais seule. Il n'y avait donc aucune cohésion dans le groupe.

En repensant à mon expérience avec cette méthode, je dois constater que, pour le travail en groupe, les enseignants de notre classe faisaient tout ce qu'il ne fallait pas. Il n'y avait souvent pas de limitation de temps, cela durait donc une éternité avant que les groupes se retrouvent. Je ne pense pas que mes compétences aient été entraînées ou se soient améliorées avec le travail de groupe.

Les compétences liées à l'esprit de groupe ne pouvaient à mon avis pas du tout être entraînées.

Bien qu'ayant moi-même eu des expériences négatives avec le travail de groupe, je l'intégrerai plus tard dans mes cours. Grâce à une bonne organisation, un bon déroulement, assez d'ambition et de la persévérance, cette méthode peut aider les élèves à devenir des apprenants indépendants et actifs.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



**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 2 pages y compris la page de garde.

**Thème** : Le travail de groupe

**DESCRIPTIF SYNTHETIQUE DES TEXTES PROPOSES**

Le texte 1 explique la différence entre la tâche et l'objectif dans le travail de groupe.

Le texte 2 présente l'intérêt du travail en groupe, les différents types de groupes, leurs modalités de mise en œuvre et d'évaluation.

Le texte 3 témoigne de l'expérience d'une personne sur le travail de groupe qu'elle a vécu dans son enfance.

**ELEMENTS DE REPONSE AUX QUESTIONS POSEES :**

**Vous préciserez la place du travail de groupe à l'école primaire et son intérêt pédagogique.**

Le travail de groupe répond à un besoin et ne doit pas être systématisé s'il n'est pas nécessaire. C'est en cela que différentes typologies de groupes de travail existent (cf. Astolfi). Leur organisation doit en être précise pour avoir un travail efficace.

L'intérêt pédagogique du travail de groupe est :

- de dynamiser les situations d'apprentissages,
- de favoriser les échanges entre élèves afin de confronter ses idées, d'explicitier son point de vue, et ainsi de développer l'esprit critique,
- de contribuer à une tâche commune par le biais de la coopération,
- pour l'enseignant, de répondre au problème de l'hétérogénéité avec les groupes de besoins en différenciant.

**Quelles sont les conditions nécessaires à un travail de groupe efficace ?**

Pour que le travail de groupe soit efficace, l'enseignant doit :

- privilégier l'objectif à la tâche : les tâches sont visibles mais fugaces, les objectifs peuvent passer inaperçus mais ils représentent un progrès déterminant pour les élèves,

- s'assurer que chacun puisse participer à la réalisation de la tâche commune,
- permettre la confrontation d'idées, le dégagement de concepts, l'amélioration du travail individuel, ...
- clarifier aux yeux des élèves, la nature de la tâche commune à réaliser et la nature des objectifs individuels poursuivis,
- porter son évaluation sur les acquisitions individuelles et non sur la tâche finale réalisée.

**Quels seraient les écueils de la mise en place d'un travail de groupe ?**

- Certains élèves en profitent pour faire autre chose en se cachant derrière une réalisation commune. Ceci dû à une absence de répartition des tâches.
- La solidarité non installée car des objectifs individuels mal définis par l'enseignant.
- Ainsi, une absence d'esprit d'équipe qui doit contribuer à une réalisation commune.
- Des objectifs non définis dans un temps déterminé à l'avance.

**QUESTIONS COMPLEMENTAIRES**

- Comment évaluer l'élève dans un travail de groupe ?
- Comment s'assurer que tous les élèves travaillent ?
- Quand interrompre un travail de groupe ?
- Quelle place a le maître dans le travail de groupe ?
- Que faire des élèves perturbateurs ?
- Que faire des élèves faibles ? Que faire des élèves "leaders" ?
- Comment reconnaître un travail de groupe efficace ? quand devient-il inefficace ?
- Comment constituer les groupes d'élèves ? (hétérogène, homogène)
- Pourquoi est-il important de respecter la mixité au sein d'un groupe de travail ?

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----<<>>-----

**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.

**APSA : COURSE DE RELAIS**

**Compétence spécifique** : Réaliser une performance mesurée.

**Cycle d'enseignement** : Cycle 2

**Niveau de classe** : CE1

**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 sur les activités athlétiques dans la perspective d'une rencontre sportive au sein du cycle de l'école, vous constatez que certains d'entre eux éprouvent des difficultés à transmettre ou à réceptionner le témoin sans ralentir leur course.

**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 courir vite tout en réagissant à des moments précis de la course de l'autre et à s'organiser pour transmettre le témoin.

Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----◀▶-----

**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 2 pages y compris la page de garde.

**APSA : COURSE DE RELAIS C2**

**En lien avec le sujet proposé :**

- Comment s'organiser pour transmettre le témoin ?  
S'orienter dans le sens de la course et décaler les pieds pour pousser ; être orienté vers la ligne d'arrivée ; placer le témoin en avant pour mieux le transmettre.
- Quelles adaptations cela implique-t-il ?  
Réagir au signal de départ, conserver la vitesse de sa course lors de la passation du témoin ; rester dans sa ligne de course.
- Quelles situations techniques proposer aux élèves pour développer la transmission ou la réception du témoin ?  
Regarder son co-équipier pour transmettre ou recevoir le témoin ; transmettre le témoin de bas en haut ; commencer à piétiner pour recevoir le témoin et s'élancer rapidement vers la ligne d'arrivée ; placer la main pour recevoir le témoin qu'au dernier moment ; être orienté vers la ligne d'arrivée.
- Comment amener les élèves à maîtriser l'enchaînement des compétences de la course de relais ?  
Au signal courir vite, transmettre le témoin à son co-équipier sans ralentir sa course, réceptionner le témoin ; courir vite et franchir la ligne d'arrivée avec le témoin.
- Quels dispositifs pédagogiques sont-ils envisageables ?  
Travail en ateliers, utiliser des situations ludiques de jeux collectifs et collaboratifs : exemple jeu de poursuite : le jeu des lapins : un chasseur et un lapin ; les siamois pour transmission et réception du témoin ; course par équipe ; utiliser des aides à la course : cordes, témoins de relais, plots, cônes, foulards, chronomètre, sifflet ou claquoir, parcours balisé...

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

- Comment évaluer les apprentissages réalisés par les élèves en course au cycle 2 ?  
Grille d'évaluation (acquisitions : courir droit – réagir à un signal – terminer sa course – courir « grand » - améliorer sa foulée).
- Quelles sont les conditions d'encadrement nécessaires à l'organisation des séances d'enseignement de la course 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 « course » permet-elle aux élèves d'acquérir ?  
Autonomie – Initiative – Compétences sociales et civiques « Vivre ensemble » (respect de règles- respect de soi-même et d'autrui).
- Quelles sont les méthodes que les élèves acquièrent à travers l'activité « course » ?  
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 : Lectures de textes documentaires  
Découverte du monde :
  - Se repérer dans l'espace et le temps : décrire l'espace, représenter l'espace, s'approprier le vocabulaire spécifique au domaine étudié (descriptif), apprendre à structurer le temps en utilisant différents instruments, apprendre à mesurer les durées en utilisant différents instruments.
  - Découvrir le monde du vivant : le squelette et les mouvements, règles d'hygiène corporelles.

### **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...

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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.

**APSA : NATATION**

**Compétence spécifique** : Adapter ses déplacements à des environnements variés.

**Cycle d'enseignement** : Cycle 3

**Niveau de classe** : CM1

**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 NC.
- 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** :

Après avoir mené avec vos élèves plusieurs séances d'enseignement de la natation dans la perspective de la validation du test d'aisance aquatique, vous constatez que certains d'entre eux éprouvent des difficultés à se déplacer en battant des jambes sur le ventre ou sur le dos tout en gardant l'équilibre.

**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 se déplacer en conservant une position horizontale et en soufflant dans l'eau avec du matériel ou non. Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----<<>>-----

**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 : NATATION C3**

**En lien avec le sujet proposé :**

- Comment garder le corps à l'horizontal ?  
Garder les oreilles dans l'eau. Maintenir le ventre ou le dos à la surface. Se déplacer, avec battements, sur le ventre et sur le dos, avec du matériel. Se déplacer sans matériel sur le ventre et en soufflant dans l'eau.
- Quelles adaptations cela implique-t-il ?  
Adapter sa respiration, maintenir l'équilibre du corps dans l'eau, se propulser dans l'eau.
- Quelles situations techniques proposer aux élèves pour développer l'équilibre ? S'équilibrer sur le ventre avec une aide ; parcourir une distance prédéfinie sans s'arrêter ; effectuer une distance prédéfinie en ayant soufflé au moins une fois dans l'eau, se déplacer sur le ventre en battements, avec du matériel, bras devant et inspirer au moment où on tire sur les bras ; se déplacer avec des battements, un bras devant, en inspirant sur le côté et en soufflant dans l'eau sur une distance de 25 m.
- Comment améliorer l'équilibre et l'immersion dans l'eau ?  
S'équilibrer, flotter, accepter l'eau sur le visage, fermer ou ouvrir les yeux pour des prises de repères sous l'eau.
- Comment amener les élèves à maîtriser l'enchaînement des compétences du test d'aisance aquatique (entrée dans l'eau, équilibre, déplacement, immersion) ?  
→ Entrée dans l'eau : Se déplacer sur une trentaine de mètres sans aide à la flottaison et sans reprise d'appuis. Par exemple, se déplacer sur 25 mètres, effectuer un virage, une coulée et une reprise de nage pour gagner le bord.

→ Equilibre – Déplacement - Immersion : Enchaîner un saut ou un plongeon en grande profondeur, un déplacement orienté en immersion (par exemple pour passer dans un cerceau immergé) et un surplace avant de regagner le bord.

Quels dispositifs pédagogiques sont-ils envisageables ?

Travail en ateliers, utiliser des situations ludiques de jeux collectifs et collaboratifs : exemple jeu de loup dans l'eau, les parcours individuels, les courses de relais ; utiliser des aides à la nage : palmes, flotteurs, brassières de sécurité.

- La natation est-elle obligatoire à l'école primaire ?

Oui, en CE1 et CM1.

- Quelle est l'évaluation institutionnelle ? L'attestation scolaire du savoir nager (entrer dans l'eau ; immersion – respiration ; équilibre – déplacements) : palier 2.

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

- Comment évaluer les apprentissages réalisés par les élèves en natation au cycle 3 ?  
Grille d'évaluation CM1 (acquisitions : entrer dans l'eau ; immersion – respiration ; équilibre – déplacements)
- Quelles sont les conditions d'encadrement nécessaires à l'organisation des séances d'enseignement de la natation à l'école ?
  - Pour le CM1 : « deux adultes agréés, professionnels qualifiés ou intervenants bénévoles. »
  - La place de l'enseignant est obligatoirement au bord du bassin. Il ne doit en aucun cas être dans l'eau. Le fait d'être au bord permet d'avoir une vision plus globale du groupe et de l'ensemble des élèves de la classe répartis autour du bassin. Rien n'interdit à l'enseignant d'être dans l'eau si le dispositif pédagogique mis en place le justifie ou l'impose.

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

- Quelles compétences transversales l'activité « natation » 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 natation ?  
Analyser son activité et celle des autres, comprendre, respecter et faire respecter des règles...
- Quels liens peuvent-ils être établis entre l'enseignement de la natation et les autres domaines d'apprentissage ?
  - Français : Lectures de textes documentaires
  - Mathématiques : 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 nocives 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 -

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

**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.

**APSA : HANDBALL**

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

**Cycle d'enseignement** : Cycle 3

**Niveau de classe** : CM1

**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

**Description de la situation :**

Avec votre classe de CM1, vous mettez en place un module d'enseignement s'appuyant sur un jeu pré-sportif collectif de type « hand-ball ».

Après quelques séances, vous constatez que de nombreux élèves participent peu au jeu et restent en retrait sur le terrain.

**Question posée au candidat :**

Après avoir identifié les difficultés, vous proposerez des situations s'intégrant dans votre module d'enseignement visant à permettre la participation et la coopération de tous dans la recherche du gain de l'affrontement.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

**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 2 pages y compris la page de garde.

**APSA : HANDBALL C3**

**En lien avec le sujet proposé :**

- Quelles sont les habiletés motrices à construire et acquérir pour la pratique du Handball ? Les techniques de passe, lancer la balle à son partenaire dans de bonnes conditions, être prêt à recevoir la balle, se déplacer en dribblant, coordination...
- Quelle(s) situation(s) pouvez-vous proposer afin que les élèves améliorent la progression de la balle ? Passes/réception
- Quelles autres compétences vous paraissent-elles nécessaires à développer pour la pratique du Handball ? Psycho sociales, affectives, civiques. Comment les développer ? Différenciation pédagogique, didactique...
- Comment permettre aux élèves de mettre en place des stratégies d'équipe efficaces lors d'un match ? Partir des constats quantitatifs/fiche observation, s'interroger sur les comportements à avoir pour faire gagner son équipe, organiser les traces : écrire les principes d'action.

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

- Quelles sont les principes communs aux sports collectifs de coopération et d'opposition ?  
Equipes : résoudre à plusieurs et en actions, mettre l'individuel au service du collectif, terrain interpénétré/non interpénétré, engin : balle ballon disque.., arbitrage respect des règles, attaquant : attaquer, conserver la balle, progression des joueurs et de la balle vers la cible, attaque de la cible adverse, défenseur : récupérer la balle, empêcher la progression des joueurs et de la balle vers la cible, protéger la cible...
- Quels sont les 3 temps qui structurent une séance en EPS ? Leurs objectifs ? Echauffement : mise en action du corps, situations d'apprentissage, retour au calme.

- Quelles sont les différentes phases d'une séquence d'apprentissage en EPS ? Leurs objectifs ? Situation de référence : évaluation diagnostique, séances d'apprentissage : progrès et évaluation formative, évaluation finale.
- Selon vous quelles sont les qualités d'une séance d'EPS réussie ? Educative : elle comprend des situations d'apprentissage, l'élève apprend et donne du sens à ses apprentissages ; Active : le temps d'activité réelle de chaque élève est important 2/3 de la séance minimum ; Motivante : l'élève agit avec plaisir, il évalue ses progrès quelles que soient ses compétences de départ.
- Quelles sont les compétences générales que les élèves acquièrent à travers les jeux sportifs collectifs ? Appliquer les règles de vie collective, connaître, comprendre et adopter des règles de sécurité...
- Quelle serait l'influence de votre pratique personnelle sur votre enseignement de l'EPS ?

**En lien avec d'autres disciplines :**

- Comment pouvez-vous utiliser la pratique du Handball en mathématiques ? Géométrie : droites perpendiculaires, parallèles, axe de symétrie, le cercle, grandeurs et mesures : longueurs, périmètres, les angles...

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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.

**APSA : NATATION**

**Compétence spécifique** : Réaliser une performance mesurée

**Cycle d'enseignement** : Cycle 3

**Niveau de classe** : CM1

**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 CM1, vous vous rendez à la piscine pour une séquence de natation.

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

Dans un groupe d'élèves ayant déjà validé le savoir nager, palier 1, vous constatez que certains d'entre eux conservent la tête hors de l'eau et n'effectuent pas la distance de 30 mètres.

**Question posée aux candidats :**

Quelles situations d'apprentissage proposeriez-vous pour permettre à ces élèves de progresser ?

Justifiez vos choix.

**2<sup>NDS</sup> 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 1<sup>ER</sup> 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 C3**

**En lien avec le sujet proposé :**

- Qu'est-ce qu'une respiration efficace en natation ? Tête dans l'alignement du corps, inspiration brève, expiration prolongée et forcée dans l'eau.
- Quelles complexifications proposeriez-vous dans les situations que vous proposez ?
- Quels liens faites-vous entre l'équilibration et la respiration ? Elles sont inter-dépendantes l'une de l'autre et s'influencent mutuellement.
- Comment améliorer l'efficacité de la propulsion ? Par l'alignement du corps dans l'axe de déplacement, par l'amplitude et la fréquence des gestes.
- Quels dispositifs pédagogiques sont-ils envisageables lors des séances de natation ? Travail en ateliers, utiliser des aides à la nages : frite/planche.

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

- Quelles compétences transversales l'activité « natation » 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.
- L'enseignement de la natation est obligatoire, le territoire n'est pas pourvu de piscine dans toutes les communes, comment enseigne-t-on la natation dans ces cas précis ? Classe natation et bain délimité.
- Quelles sont les conditions d'encadrement nécessaires à l'organisation de séances d'activités nautiques avec embarcation ? Circulaire relative aux activités physiques et sportives nécessitant un encadrement renforcé CS13-3700-618/DENC.

- Quels sont les horaires d'enseignement en EPS dans les programmes ? C1/C2/C3 : 3 heures hebdomadaires.
- Les programmes préconisent-ils une organisation spécifique de ces trois heures hebdomadaires ? Non, sauf en C1 avec une pratique quotidienne.
- Quelle organisation de ces 3 heures proposeriez-vous ? En C1, C2/3 ?
- Quels sont les différents types de groupements possibles en EPS ? par niveaux, par besoin, affinitaire, homogène/hétérogène.

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

- Quels exemples de situations d'apprentissage en mathématiques est-il possible d'envisager à partir de l'enseignement de la natation. En grandeurs et mesures
- 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...

**En lien avec la pratique personnelle du candidat**

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