

ANNALES 2021

2ND CONCOURS EXTERNE

***CORPS DES PROFESSEURS DES
ECOLES***

**DU CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DU
1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-
CALEDONIE**

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE: FRANCAIS

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

SUJET

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

PREMIÈRE PARTIE

Question relative aux textes proposés :

Vous étudierez la question de l'expérimentation ou de la découverte scientifique dans les quatre textes du corpus.

Texte A : Jules VERNE, *L'île mystérieuse*, chapitre 14, 1875.

Le roman raconte l'histoire de cinq personnages : l'ingénieur Cyrus Smith, son domestique Nab, le journaliste Gédéon Spilett, le marin Pencroff et l'adolescent Harbert. Réussissant à s'échapper de leurs geôliers sudistes pendant la guerre de Sécession, ils s'enfuient en ballon et, pris dans un ouragan, échouent sur une île déserte où ils tentent de s'installer.

Il s'agissait donc de compléter les éléments des observations de la veille, en mesurant la hauteur du plateau de Grande-Vue au-dessus du niveau de la mer.

« Ne vous faut-il pas un instrument analogue à celui qui vous a servi hier ? demanda Harbert à l'ingénieur.

- Non mon enfant, répondit celui-ci, nous allons procéder autrement, et d'une manière à peu près aussi précise. »

Harbert, aimant à s'instruire de toutes choses, suivit l'ingénieur, qui s'écarta du pied de la muraille de granit, en descendant jusqu'au bord de la grève. Pendant ce temps, Pencroff, Nab et le reporter s'occupaient de divers travaux.

Cyrus Smith s'était muni d'une sorte de perche droite, longue d'une douzaine de pieds, qu'il avait mesurée aussi exactement que possible, en la comparant à sa propre taille, dont il connaissait la hauteur à une ligne près. Harbert portait un fil à plomb que lui avait remis Cyrus Smith, c'est-à-dire une simple pierre fixée au bout d'une fibre flexible.

Arrivé à une vingtaine de pieds de la lisière de la grève, et à cinq cents pieds environ de la muraille de granit, qui se dressait perpendiculairement, Cyrus Smith enfonça la perche de deux pieds dans le sable, et en la calant avec soin, il parvint, au moyen du fil à plomb, à la dresser perpendiculairement au plan d'horizon.

Cela fait, il se recula de la distance nécessaire pour que, étant couché sur le sable, le rayon visuel, parti de son œil, effleurât à la fois et l'extrémité de la perche et la crête de la muraille. Puis il marqua soigneusement ce point avec un piquet. Alors, s'adressant à Harbert :

« Tu connais les premiers principes de la géométrie ? lui demanda-t-il.

- Un peu, monsieur Cyrus, répondit Harbert, qui ne voulait pas trop s'avancer.

- Tu te rappelles bien quelles sont les propriétés de deux triangles semblables ?

- Oui, répondit Harbert. Leurs côtés homologues sont proportionnels.

- Hé bien, mon enfant, je viens de construire deux triangles semblables, tous deux rectangles : le premier, le plus petit, a pour côtés la perche perpendiculaire, la distance qui sépare le piquet du bas de la perche, et mon rayon visuel pour hypoténuse ; le second a pour côtés la muraille perpendiculaire, dont il s'agit de mesurer la hauteur, la distance qui sépare le piquet du bas de cette

muraille, et mon rayon visuel formant également son hypoténuse – qui se trouve être la prolongation de celle du premier triangle.

- Ah ! Monsieur Cyrus, j'ai compris ! s'écria Harbert. De même que la distance du piquet à la perche est proportionnelle à la distance du piquet à la base de la muraille, de même la hauteur de la perche est proportionnelle à la hauteur de cette muraille.

- C'est cela même, Harbert, répondit l'ingénieur, et quand nous aurons mesuré les deux premières distances, connaissant la hauteur de la perche, nous n'aurons plus qu'un calcul de proportion à faire, ce qui nous donnera la hauteur de la muraille et nous évitera de la mesurer directement. »

Les deux distances horizontales furent relevées, au moyen même de la perche, dont la longueur au-dessus du sable était exactement de dix pieds.

La première distance était de quinze pieds entre le piquet et le point où la perche était enfoncée dans le sable.

La deuxième distance, entre le piquet et la base de la muraille, était de cinq cents pieds.

Ces mesures terminées, Cyrus Smith et le jeune garçon revinrent aux Cheminées.

Là, l'ingénieur prit une pierre plate qu'il avait rapportée de ses précédentes excursions, sorte de schiste ardoisier, sur lequel il était facile de tracer des chiffres au moyen d'une coquille aiguë. Il établit donc la proportion suivante :

$$15 : 500 :: 10 : x$$

$$500 \text{ fois } 10 = 5000$$

$$5000 \text{ sur } 15 = 333,33.$$

D'où il fut établi que la muraille de granit mesurait trois cent trente-trois pieds de hauteur.

Texte B : René DESCARTES, *Méditations métaphysiques*, « Cinquième Méditation : de l'essence des choses matérielles ; et, pour la seconde fois, de l'existence de Dieu », 1641.

[...] je viens à connaître une infinité de particularités touchant les nombres, les figures, les mouvements, et autres choses semblables, dont la vérité se fait paraître avec tant d'évidence et s'accorde si bien avec ma nature, que lorsque je commence à les découvrir, il ne me semble pas que j'apprenne rien de nouveau, mais plutôt que je me ressouviens de ce que je savais déjà auparavant, c'est-à-dire que j'aperçois des choses qui étaient déjà dans mon esprit, quoique je n'eusse pas encore tourné ma pensée vers elles. Et ce que je trouve ici de plus considérable, c'est que je trouve en moi une infinité d'idées de certaines choses qui ne peuvent pas être estimées un pur néant, quoique peut-être elles n'aient aucune existence hors de ma pensée ; et qui ne sont pas feintes par moi, bien qu'il soit en ma liberté de les penser ou de ne les penser pas ; mais qui ont leurs vraies et immuables natures. Comme, par exemple, lorsque j'imagine un triangle, encore qu'il n'y ait peut-être en aucun lieu du monde hors de ma pensée une telle figure, et qu'il n'y en ait jamais eu, il ne laisse pas néanmoins d'y avoir une certaine nature, ou forme, ou essence déterminée de cette figure, laquelle est immuable et éternelle, que je n'ai point inventée, et qui ne dépend en aucune façon de mon esprit ; comme il paraît de ce que l'on peut démontrer diverses propriétés de ce triangle, à savoir, que ses trois angles sont égaux à deux droits, que le plus grand angle est soutenu par le plus grand côté, et autres semblables, lesquelles maintenant, soit que je le veuille ou non, je reconnais très clairement et très évidemment être en lui, encore que je n'y aie pensé auparavant en aucune façon, lorsque je me suis imaginé la première fois un triangle, et partant on ne peut pas dire que je les aie feintes et inventées. Et je n'ai que faire ici de m'objecter que peut-être cette idée du triangle est venue en mon esprit par l'entremise de mes sens, pour avoir vu quelquefois des corps de figure triangulaire ; car je puis former en mon esprit une infinité d'autres figures, dont on ne peut avoir le moindre soupçon que jamais elles me soient tombées sous les sens, et je ne laisse pas toutefois de pouvoir démontrer diverses propriétés touchant leur nature, aussi bien que touchant celle du triangle ; lesquelles, certes, doivent être toutes vraies, puisque je les conçois clairement.

Texte C : LOUIS-SÉBASTIEN MERCIER, *L'An 2440 : rêve s'il en fut jamais*, extrait du chapitre XXI : « Communion des deux Infinis », 1770.

Le narrateur s'est endormi au XVIII^e siècle ; il se réveille 670 ans plus tard. La société utopique qu'il découvre est celle que les philosophes des Lumières ont envisagée.

Mais quel est ce jeune homme que je vois environné d'une foule empressée ? Comme la joie se peint dans tous ses mouvements ! comme son front est brillant ! que lui est-il arrivé d'heureux ? d'où vient-il ? – Il vient d'être initié, me répondit gravement mon guide. [...] Nous observons de fort près le goût, le caractère, les actions les plus secrètes d'un jeune homme. Dès qu'on s'aperçoit qu'il cherche les endroits solitaires pour y réfléchir ; dès qu'on le surprend l'œil attendri, attaché sur la voûte du firmament, [...] ; alors il n'y a plus de temps à perdre, c'est un signe que sa raison a toute sa maturité et qu'elle peut recevoir avec fruit le développement des merveilles que le Créateur a opérées.

Nous choisissons une nuit où, dans un ciel serein, l'armée des étoiles brille dans tout son éclat. Accompagné de ses parents et de ses amis, le jeune homme est conduit à notre observatoire : tout à coup nous appliquons à son œil un télescope ; nous faisons descendre sous ses yeux Mars, Saturne, Jupiter, tous ces grands corps flottants avec ordre dans l'espace ; nous lui ouvrons, pour ainsi dire, l'abîme de l'infini. Tous ces soleils allumés viennent en foule se presser sous son regard étonné. Alors un pasteur vénérable lui dit d'une voix imposante et majestueuse : « Jeune homme ! voilà le Dieu de l'univers qui se révèle à vous au milieu de ses ouvrages. Adorez le Dieu de ces mondes, ce Dieu dont le pouvoir étendu surpasse et la portée de la vue de l'homme et celle même de son imagination. [...] »

Alors la scène change : on apporte un microscope ; on lui découvre un nouvel univers, plus étonnant, plus merveilleux encore que le premier. Ces points vivants que son œil aperçoit pour la première fois, qui se meuvent dans leur inconcevable petitesse, et qui sont doués des mêmes organes appartenant aux colosses de la terre, lui présentent un nouvel attribut de l'intelligence du Créateur.

Le pasteur reprend du même ton « Êtres faibles que nous sommes, placés entre deux infinis, opprimés de tout côté sous le poids de la grandeur divine, adorons en silence la même main qui alluma tant de soleils, imprima la vie et le sentiment à des atomes imperceptibles ! Sans doute, l'œil qui a composé la structure délicate du cœur, des nerfs, des fibres du ciron¹, lira sans peine dans les derniers replis de notre cœur. Quelle pensée intime peut se dérober à ce regard absolu devant lequel la voie lactée ne paraît pas plus que la trompe de la mite ? Rendons toutes nos pensées dignes du Dieu qui les voit naître et qui les observe. [...] »

Le jeune homme ému, étonné, conserve la double impression qu'il a reçue presque au même instant : il pleure de joie, il ne peut rassasier son ardente curiosité ; elle s'enflamme à chaque pas qu'il fait dans ces deux univers. Ses paroles ne sont plus qu'un long cantique d'admiration. Son cœur palpite de surprise et de respect ; et dans ces instants sentez-vous avec quelle énergie, avec quelle vérité il adore l'Être des êtres ? Comme il se remplit de sa présence ! Comme ce télescope étend, agrandit ses idées, les rend dignes d'un habitant de cet étonnant univers ! Il guérit de l'ambition terrestre et des petites haines qu'elle enfante ; il chérit tous les hommes animés du souffle égal de la vie ; il est le frère de tout ce que le Créateur a touché.

¹Ciron : être d'une extrême petitesse.

Les trois temps de la découverte scientifique

Non, le triomphal « *eurêka !* » n'est pas le cri universel du scientifique qui vient de faire une découverte. Au contraire, bien des chercheurs s'accorderont sur le fait que la réaction initiale en pareille circonstance ressemble plus à un « *ah, c'est marrant !* ». Si de nombreuses expériences scientifiques sont conçues pour répondre à une question précise, et que le chercheur peut anticiper un nombre de réponses défini (par exemple oui ou non), il peut arriver que la réponse prenne une forme inattendue. Le résultat de l'expérience ne correspond en effet parfois à rien de ce qui était prévisible, provoquant alors une réaction spontanée de surprise et d'incrédulité.

Passé ce moment de stupeur, l'excitation prend le dessus et, avec elle, le besoin immédiat et irrésistible de partager la découverte. Ce partage répond à deux motivations bien distinctes. La première fait écho à une phrase de Sénèque, qui notait que « *les plus belles découvertes cesseraient de me plaire si je devais les garder pour moi.* » Si le plaisir de la recherche réside dans le fait de percer les mystères de la nature, la satisfaction que l'on en tire n'est pleine et entière que s'il y a des témoins, collègues chercheurs ou non. L'espoir est évidemment que la surprise et l'excitation seront partagées.

La deuxième motivation à partager un résultat inattendu relève d'un besoin de confirmation, de l'ordre de « *je ne rêve pas, vous voyez bien la même chose que moi, n'est-ce pas ?* ». Cette méfiance du chercheur envers lui-même, cette prise de distance vis-à-vis de ses propres biais d'interprétation, passe donc par les filtres d'autres chercheurs. Et c'est de ce dialogue, ce va-et-vient critique entre doute, interrogation et résistance à accepter la moindre conclusion en l'état, que va naître l'acceptation du résultat comme un fait. Il faudra ensuite lui donner du sens.

Ce troisième temps, celui de la rationalisation, va permettre à un résultat nouveau de trouver sa place au sein des connaissances existantes, quitte à remettre en cause certaines représentations. De nouvelles expériences permettront de consolider et de préciser les observations initiales, et de répondre aux premières questions qu'elles soulevaient (en particulier les critiques les plus brûlantes). Ce troisième temps est aussi celui de l'abstraction, où un résultat et son interprétation renvoient à des concepts généraux qui dépassent l'objet ou le phénomène étudié.

Ces trois temps de la découverte scientifique, de la surprise et l'excitation qu'elle génère au besoin impérieux de la partager, puis son interprétation et son intégration aux connaissances existantes, constituent un processus qui transforme progressivement une observation, initialement anecdotique, amusante ou déconcertante, en fait scientifique.

Les découvertes et leurs interprétations se façonnent et mûrissent au fil du temps, quelques jours, quelques semaines, ou même parfois, quelques mois. Bien loin en tout cas de l'instantanéité d'un Archimède criant « *eurêka !* » ou d'un Newton recevant le savoir comme une pomme sur la tête. Si des illuminations qui font progresser à grands pas peuvent jaillir au cours du processus, elles ne sont que les rares maillons d'une longue chaîne d'événements, jalonnée de petit pas et de consolidations progressives.

DEUXIÈME PARTIE

Connaissance de la langue

1. Vous relèverez les propositions subordonnées dans les phrases suivantes, extraites du texte de René Descartes, et vous donnerez leur nature et fonction.

[...] je viens à connaître une infinité de particularités touchant les nombres, les figures, les mouvements, et autres choses semblables, dont la vérité se fait paraître avec tant d'évidence et s'accorde si bien avec ma nature, que lorsque je commence à les découvrir, il ne me semble pas que j'apprenne rien de nouveau, mais plutôt que je me ressouviens de ce que je savais déjà auparavant, [...]

2. Dans l'extrait suivant du texte de Louis-Sébastien Mercier, vous identifierez les temps et modes des verbes en caractère gras et justifierez leur emploi.

« Êtres faibles que nous sommes, placés entre deux infinis, opprimés de tout côté sous le poids de la grandeur divine, **adorons** en silence la même main qui **alluma** tant de soleils, imprima la vie et le sentiment à des atomes imperceptibles ! Sans doute, l'œil qui **a composé** la structure délicate du cœur, des nerfs, des fibres du ciron, **lira** sans peine dans les derniers replis de notre cœur. »

3. Dans l'extrait suivant du texte de Jules Verne, donnez la classe grammaticale et la fonction des mots ou groupes de mots en caractères gras.

Les deux distances horizontales furent **relevées**, au moyen même de la perche, **dont** la longueur au-dessus du sable était exactement de dix pieds.

La première distance était de quinze pieds entre le piquet et le point où la perche était enfoncée dans le sable.

La deuxième distance, entre le piquet et la base de la muraille, était de cinq cents pieds.

Ces mesures terminées, Cyrus Smith et le jeune garçon revinrent aux Cheminées.

Là, l'ingénieur prit une pierre plate qu'il avait rapportée de ses **précédentes** excursions, sorte **de schiste ardoisier**, sur lequel il était facile de tracer des chiffres au moyen d'une coquille aiguë.

4. « ...mais qui ont leurs vraies et immuables natures. » (Descartes)

Expliquez la formation du mot « immuables » et donnez le sens des éléments identifiés.

5. Vous analyserez dans l'extrait suivant du texte de Louis-Sébastien Mercier, un procédé stylistique et direz en quoi celui-ci apporte du poids à la thèse du guide.

« Ces points vivants que son œil aperçoit pour la première fois, qui se meuvent dans leur inconcevable petitesse, et qui sont doués des mêmes organes appartenant aux colosses de la terre, lui présentent un nouvel attribut de l'intelligence du Créateur. »

TROISIÈME PARTIE

Document n°1 : Des enfants qui comprennent, apprennent, parlent et réfléchissent à propos de la fiction, Langage et école maternelle, Mireille Brigaudiot, Hatier 2015

Document n°2 : Extrait du conte La chèvre et les sept chevreaux, version adaptée du livre de Jacob Grimm et Wilhelm Grimm (1812)

Document n°3 : Questionnement d'un enseignant en ZEP et réponses de six enfants de grande section à propos de La chèvre et les sept chevreaux, Langage et école maternelle, Mireille Brigaudiot, Hatier 2015

QUESTIONS

- 1 - Relever et expliquer trois obstacles possibles à la compréhension par les enfants de grande section de maternelle de l'histoire « le loup et les 7 chevreaux » (documents n°1 et n°2).
- 2 - Analyser les réponses des enfants en identifiant les réussites et les difficultés de chacun (documents n°1 et n°3).
- 3 - Choisir un thème pour une mise en réseau possible à partir de l'histoire le loup et les 7 chevreaux. Proposer deux ouvrages de littérature enfantine qui permettrait cette mise en réseau et justifier votre proposition.

Document n°1 : Des enfants qui comprennent, apprennent, parlent et réfléchissent à propos de la fiction, Langage et école maternelle, Mireille Brigaudiot, Hatier 2015

La citrouille n'est pas un personnage de Cendrillon. On définira la notion de **personnage** ainsi : élément « vivant » de la narration au sens où il parle et/ou ressent, ce qui lui attribue un rôle actif dans le schéma narratif. Ainsi, la galette est un personnage de Roule galette parce qu'elle chante et qu'elle a une personnalité : elle est coquine, se sauve et nargue ses interlocuteurs. L'enseignant doit bien identifier les personnages avant de raconter une histoire dans un album afin de montrer aux enfants qui parle car ce n'est pas une évidence.

M (maître) – *alors vous voyez, là, la galette, elle chante une chanson à l'ours, « je suis... ». Elle fait la fière, c'est pour ça qu'elle est toute dorée avec des petites lumières autour d'elle.*

La maîtresse explique et fait le **lien entre le statut de personnage de la galette, son caractère et l'illustration**. Plus les enfants sont grands, plus il faut les aider à voir les finesses employées dans les illustrations d'albums. C'est une source immense de compréhension de la fiction. Car un **schéma narratif** est une suite d'événements reliés temporellement par des causalités, souvent de type intention à conséquences. Et c'est parce que la galette nargue les animaux (intention) qu'elle finira mal (conséquence).

Revenons à la citrouille de Cendrillon. Si elle est citée dans les exemples d'interaction c'est parce qu'elle mérite un éclaircissement. Les jeunes enfants ont rarement vu de citrouille entière... On touche là aux **obstacles de compréhension** qui relèvent des **connaissances du monde**.

Toutes les fictions empruntent au réel. Or on a dit que les connaissances du monde, des enfants étaient loin d'être les nôtres, et même loin d'être partagées entre les enfants d'une même classe. C'est pourquoi, lorsqu'un maître choisit une histoire pour travailler la compréhension, il doit se poser la question des référents du monde qui sont en jeu. Dans l'histoire de Roule galette, les précisions sur le balayage du grenier pour trouver du blé qui pourra devenir farine, ne sont ni compréhensibles par les jeunes enfants, ni utiles à la compréhension de l'histoire. On peut raconter cette introduction, mais sans forcément l'expliquer. En revanche, le fait de faire refroidir la galette sur la fenêtre est une condition de la compréhension puisque ça déclenche la course effrénée... Il faut donc l'expliquer, même si c'est difficile, et avec des mots simples. Mais pour comprendre La petite poule rousse, il faut qu'on ait expliqué aux enfants la fabrication de pain à partir de blé. Tous ces exemples montrent l'importance de l'**analyse préalable des histoires par les maîtres**.

On voit donc que les **états mentaux et les connaissances du monde sont les deux critères les plus importants pour anticiper les obstacles à la compréhension d'une histoire**.

A titre d'exemple, voilà comment ils peuvent se conjuguer, ce qui classe les livres du plus facile au plus difficile à comprendre :

- dans Roule galette : être fier et en être puni + galette chaude, forêt, animaux
- dans La petite poule rousse : être égoïste et en être puni + fabrication de pain à partir du blé, travaux des champs
- dans Au loup : faire semblant pour jouer et en être puni + cri d'alerte « au loup ! », peur du loup
- dans Le petit chaperon rouge : faire semblant pour tromper, être victime d'un faire semblant, être victime d'une victime + forêt et peur du loup, déguisement
- dans Plouf : croire que quelque chose est une autre chose, mentir pour tromper, être envieux, être puni + puits, saut, poulie, poids et contre-poids.

Plus les enfants sont grands, plus le choix des histoires dépendra de ces critères, à condition d'avoir cerné les capacités des enfants de la vraie classe qu'on a.

Il était une fois une chèvre qui avait sept jolis petits chevreaux.

Un matin, elle voulut aller chercher de la nourriture pour elle et ses petits dans la prairie. Elle les rassembla tous les sept et leur dit :

- Mes petits cabris, je dois aller dans la prairie. N'ouvrez la porte à personne. Surtout, prenez garde au loup! S'il arrivait à entrer dans la maison, il vous mangerait tout crus ! Ce coquin sait se déguiser et jouer la comédie. Mais il a une voix rauque et des pattes noires : c'est ainsi que vous le reconnaîtrez.

- Ne t'inquiète pas, maman, répondirent les chevreaux, nous ferons bien attention. Tu peux partir sans crainte.

La chèvre bêla de satisfaction et s'en alla.

Peu de temps après, quelqu'un frappa à la porte en criant :

- Ouvrez la porte, mes biquets, c'est moi, votre mère, et je vous rapporte à tous quelque chose.

Mais les chevreaux reconnurent le loup à sa grosse voix rauque.

- Nous ne t'ouvrirons pas, crièrent-ils. Tu n'es pas notre maman ! Notre maman a une voix douce et agréable et ta voix est rauque. Tu es le loup !

Aussitôt le loup partit acheter un gros morceau de craie pour adoucir sa voix. Il avala la craie et sa voix devint en effet plus douce.

Il revint ensuite vers la petite maison, frappa à la porte et appela à nouveau :

- Ouvrez la porte, mes biquets, c'est moi, votre maman, et je vous rapporte à tous un petit quelque chose.

Mais tout en parlant il posa sa patte noire sur le rebord de la fenêtre. Les chevreaux l'aperçurent et crièrent :

- Nous ne t'ouvrirons pas ! Notre maman n'a pas les pattes noires comme toi ! Tu es le loup !

Alors le loup affamé mais rusé courut chez le boulanger et lui dit :

- Je me suis blessé à la patte, recouvre-la avec de la pâte à pain.

Le boulanger lui recouvrit la patte de pâte à pain et le loup courut ensuite chez le meunier.

- Verse de la farine blanche sur ma patte ! commanda-t-il.

"Le loup veut tromper quelqu'un", pensa le meunier, et il hésita un peu. Mais le loup lui dit :

- Si tu ne le fais pas, je te mangerai !

Le meunier eut peur et blanchit la patte avec de la farine.

Pour la troisième fois le loup arriva à la porte de la petite maison, frappa et dit d'une voix douce :

- Ouvrez la porte, mes petits, maman est de retour de la prairie et vous rapporte à tous quelque chose.

- Montre-nous ta patte d'abord, crièrent les chevreaux, afin que nous sachions si tu es vraiment notre maman.

Le loup posa alors sa patte sur le rebord de la fenêtre. Lorsque les chevreaux virent qu'elle était blanche, ils crurent tout ce qu'il avait dit et ouvrirent la porte. Mais... c'est le loup qui entra.

Les chevreaux prirent peur et voulurent se cacher. L'un sauta sous la table, un autre sous le lit, le troisième dans le four, le quatrième dans un placard de la cuisine, le cinquième s'enferma dans l'armoire, le sixième se cacha sous le lavabo et le septième dans la pendule.

Mais le loup les trouva et ne traîna pas : il les avala tout rond l'un après l'autre, sauf le plus jeune qu'il ne trouva pas.

Lorsque le loup fut rassasié, il alla se coucher sous un arbre et s'endormit.

Peu de temps après, la chèvre revint de la prairie. La porte était grande ouverte et un terrible spectacle l'attendait : la table, les chaises, les bancs étaient renversés ! Le lavabo avait volé en

éclats. La couverture et les oreillers du lit traînaient par terre.

Elle chercha ses petits partout, mais elle ne les trouva pas. Elle les appela par leur nom, l'un après l'autre, mais aucun ne répondit. C'est seulement lorsqu'elle prononça le nom du plus jeune qu'une petite voix fluette se fit entendre :

- Je suis là, maman, dans la pendule !

Elle l'aida à en sortir et le chevreau lui raconta que le loup était venu et qu'il avait mangé tous les autres chevreaux. La pauvre chèvre éclata en sanglots ! En pleurs, elle sortit de la petite maison et le petit la suivit.

Dehors, le loup était allongé sous l'arbre et ronflait à en faire trembler les branches. La chèvre le regarda de près et observa que quelque chose bougeait et gigotait dans son gros ventre.

" Mes pauvres petits seraient-ils encore en vie ?" pensa-t-elle. Elle demanda au chevreau de courir à la maison chercher des ciseaux, une aiguille et du fil.

La chèvre ouvrit le ventre du monstre, et aussitôt le premier chevreau sortit la tête. Elle continua et les cinq autres en sortirent, l'un après l'autre, tous sains et saufs. Dans sa hâte, le loup glouton les avait avalés tout entiers !

Quelle joie ! Les chevreaux se blottirent contre leur chère maman, puis ils se mirent à gambader et à cabrioler en tous sens !

Mais la chèvre dit :

- Allez, les enfants ! Apportez des pierres aussi grosses que possible. Nous allons les mettre dans le ventre de cette vilaine bête pendant qu'elle est encore couchée et endormie.

Les sept chevreaux roulèrent des pierres et en remplirent le ventre du loup jusqu'à ce qu'il soit bien plein. La chèvre prit l'aiguille et le fil et recousit vite la peau du loup, de sorte qu'il ne s'aperçut de rien et ne bougea même pas.

Quand le loup se réveilla enfin, il se leva, et comme les pierres lui pesaient dans l'estomac, il eut très soif. Il voulut aller au puits pour boire, mais comme il se balançait en marchant, les pierres dans son ventre s'entrechoquèrent. Il gémit :

- Comme j'ai le ventre lourd ! J'ai l'impression d'avoir des pierres dans l'estomac à la place des chevreaux !

Il arriva au puits, se pencha pour boire, mais les lourdes pierres le firent basculer et l'entraînèrent au fond : le loup se noya lamentablement.

Les sept chevreaux accoururent alors autour du puits et se mirent à crier :

- Le loup est mort ! Le loup est mort !

De joie, ils se mirent à danser et la chèvre dansa avec eux.

Document n°3 : Questionnement d'un enseignant en ZEP et réponses de six enfants de grande section à propos de La chèvre et les sept chevreaux, Langage et école maternelle, Mireille Brigaudiot, Hatier 2015

Maître 1 – *quand le loup vient la deuxième fois à la maison, comment ça se fait que les chevreaux ouvrent la porte ?*

Miloud – *parce que ils ont vu que c'était sa mère*

Amine – *parce que ils ont pas vu que c'était le loup, ils ont cru que c'était leur mère*

Carmila – *parce que le loup il était chez le boulanger et il a pris un petit peu de pâte (patte ?)*

Naffisatou – *je sais pas*

Hamza – *parce que la patte de le loup elle était blanche*

Semaya – *ah j'ai compris pourquoi tu demandes ça ! parce que comme ils avaient vu la patte blanche i croyait que c'était leur maman*

Maître 2 – *et la première fois, quand le loup vient, comment ça se fait que les chevreaux n'ouvrent pas ?*

Miloud – *parce que ils ont vu que c'était pas sa mère c'était le loup*

Amine – *parce qu'ils ont vu la patte noire et ils savaient que c'était le loup*

Carmila – *parce que la patte elle était grise*

Naffisatou – *la patte noire*

Hamza – *parce que la patte elle est blanche*

Semaya – *parce qu'ils savent que si une patte est noire, c'est pas celle de leur maman.*

2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

-----«»-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE: FRANCAIS

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

CORRIGE

ELÉMENTS DE CORRECTION

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

REMARQUES :

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

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

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

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

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

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

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

Remarques concernant le corpus :

Le corpus présente quatre textes, courant du XVII^e siècle, avec un extrait (à teneur philosophique, sans doute le plus difficile d'accès) des *Méditations métaphysiques* de Descartes, à « aujourd'hui » avec un article daté de 2016 et tiré du *Monde Science et médecine*, écrit par deux généticiens,

Nicolas Gompel et Benjamin Prud'homme, dont on sait combien la science génétique qu'ils représentent a souvent été prise à partie ces dernières années au cours de nombreux sujets sociétaux. Les professeurs des écoles en devenir, s'ils n'ont pas suivi évidemment de longs cours d'épistémologie, doivent néanmoins, de par leurs connaissances des contenus scientifiques et de la didactique des sciences, connaissances exigées par le concours, et de par leur réflexion personnelle, sentir les enjeux qu'il peut y avoir à interroger la manière dont la Science engage un dialogue permanent avec la société, sur ses objectifs, sur ses valeurs, sur ses fondements. La confrontation de ces quatre textes offre ainsi des prises multiples à l'analyse dont le corrigé ci-dessous ne peut épuiser la diversité.

Proposition de correction :

Dans une époque inquiète et en recherche de nouvelles valeurs, les questions liées à la science semblent être devenues des sujets brûlants tant celle-ci a été contestée dans ses fondements mêmes et dans ses tentatives de donner du sens au monde. Les rapports entre science et croyance(s) se sont troublés au point que certains tentent de faire de la science une opinion ou une croyance comme une autre. Bien sûr, patiemment, les scientifiques de tous horizons essaient de corriger ces interprétations et rappellent que la démarche scientifique a une histoire, qu'elle répond à des règles particulières, qu'elle a ses exigences propres et qu'elle établit des vérités non pas nécessairement intemporelles mais valables « jusqu'à preuve du contraire ». Les quatre textes du corpus témoignent quant à eux d'un grand enthousiasme envers la science : depuis Les Méditations métaphysiques de Descartes (1641) au texte de Jules Verne (L'Île mystérieuse, publié en 1875), dont on sait combien il a œuvré, à travers ses romans, à une vulgarisation de la science de son époque, dans différentes de ses composantes, en passant par le roman d'anticipation du moins connu Louis-Sébastien Mercier : L'An 2440 : rêve s'il en fut jamais (publié en 1770), dont le propos marque une grande confiance en ces outils techniques d'invention relativement récente que sont le microscope et le télescope, instruments qui bouleverseront la conception que l'homme se faisait de sa place au sein de la « Création ». Le dernier texte, peut-être le plus différent de facture et de contenu, est un article écrit par deux généticiens : Nicolas BOMPEL et Benjamin PRUD'HOMME et publié dans Le monde science et médecine en 2016: il scrute au plus près le processus de la découverte scientifique et s'il lui restitue un caractère d'humilité, de hasard, de surprise, montre aussi tout son aspect stimulant.

Tout au long de ce parcours dessiné par les quatre textes, le lecteur conçoit sans doute un peu mieux d'abord une certaine histoire de la démarche scientifique, liée à des conceptions différentes selon les époques, mais aussi le côté fascinant de l'apparition d'une nouvelle donnée concernant le fonctionnement de notre univers ou de nous-mêmes : que la science soit expérimentale ou plus abstraite, ses résonances dans la façon dont l'homme prend conscience de sa position au cœur de l'univers n'en finissent pas de vibrer. La science, dont les valeurs semblent s'être imposées progressivement jusqu'à paraître peut-être hégémoniques, a pourtant eu des projets, des objectifs différents, ce que ces cinq auteurs nous montrent ici à l'envi.

Le texte qui semble traduire le plus grand enthousiasme, presque au sens étymologique du terme d'ailleurs (inspiration ou possession par un dieu -théo-), envers des découvertes (assez récentes pour l'époque), est celui de Louis-Sébastien Mercier, L'An 2440 : rêve s'il en fut jamais. En effet, les nouveautés « scientifiques », reposant sur l'usage du télescope et du microscope (l'infiniment grand d'un côté et l'infiniment petit de l'autre), amènent le pasteur du futur à prononcer une sorte d'homélie visant à célébrer la grandeur divine : « [...] adorons en silence la même main qui

alluma tant de soleils, imprima la vie et le sentiment à des atomes imperceptibles ! » ; plus loin, le guide du narrateur renforce la démonstration : « [...] et dans ces instants sentez-vous avec quelle énergie, avec quelle vérité il adore l'Être des êtres ? Comme il se remplit de sa présence ! » Phrase injonctive et exclamative pour la première, qui traduit bien l'invitation pressante et pleine de fougue à se mettre sous la tutelle de Dieu chez le pasteur, interrogation rhétorique et nouvelle phrase exclamative pour les deux phrases du guide en fin d'extrait ; la démonstration est sans appel : l'homme, devant ces merveilles de la nature que lui a révélé son nouveau savoir technique, doit comprendre son double statut : « colosse » pour « Ces points vivants que son œil aperçoit pour la première fois, qui se meuvent dans leur inconcevable petitesse [...] », mais « ciron » devant « l'abîme de l'infini ». Le jeu des antithèses entre ces deux extrêmes est lui aussi presque décliné à l'infini et rappelle le passage célèbre de Pascal qui, un siècle plus tôt dans ses Pensées, glosait longuement sur l'incapacité de l'Homme à se comprendre sans avoir recours à Dieu (« Car enfin, qu'est-ce qu'un homme dans la nature ? Un néant à l'égard de l'infini, un tout à l'égard du néant, un milieu entre rien et tout, infiniment éloigné de comprendre les extrêmes. »). Mercier fait très probablement allusion à Pascal mais, chez lui, la révérence à Dieu doit aussi et surtout conduire l'Homme à se rendre digne de son existence et à se guérir « de l'ambition terrestre et des petites haines qu'elle enfante [...] » ; il doit ainsi en arriver à « chérir tous les hommes animés du souffle égal de la vie [...] ». La proposition idéaliste devient plus nette en fin d'extrait et ce roman d'anticipation répond alors plus sûrement à sa dimension utopique, celle d'une société plus fraternelle grâce aux découvertes de la science. Mercier publie en effet ce roman peu avant la Révolution française, à un moment où les soubassements d'un appel à une autre forme d'organisation sociale commencent à se constituer. Dans cette société du futur, dès qu'apparaît un signe que « la raison d'un jeune homme a toute sa maturité », « [...] il n'y a plus de temps à perdre [...] » et il faut le confronter aux merveilles de l'observation des étoiles et de la vie qui grouille sous l'œil du microscope. Cette proposition de rendre les découvertes stellaires ou microscopiques à la portée de tous ne va pas de soi au XVIII^e siècle où seuls quelques membres de la noblesse ont accès aux cabinets de curiosité ou aux expérimentations des savants. Le texte de Louis-Sébastien Mercier considère en effet que tout un chacun est un jour surpris, « [...] l'œil attendri, attaché sur la voûte du firmament [...] », c'est-à-dire que cette sorte de soif de connaissances et plus spécifiquement de connaissances scientifiques, à travers la découverte de « ces grands corps flottants avec ordre dans l'espace [...] » ou de « la structure délicate du cœur, des nerfs, des fibres du ciron [...] » n'est pas l'apanage d'une élite. En cela, son roman est bien un « rêve s'il en fut jamais » : il anticipe de quelques dizaines d'années, voire de quelques siècles, une société qui rendrait la science et ses merveilles accessibles à tous. Mais il montre également par là le crédit fort qu'il accorde aux découvertes scientifiques, qui auraient la puissance, par la compréhension plus intime de notre finitude qu'elles provoqueraient, de nous rendre meilleurs. Bel hommage rendu ici à la science, même si celui-ci reste inscrit dans son siècle et ainsi ne tente pas de faire de cet esprit scientifique un ennemi de la croyance en Dieu, bien au contraire.

Celui des auteurs qui a rendu le plus de vibrants hommages à la science est sans doute Jules Verne. Son roman *L'île mystérieuse* reste un modèle du genre, où nombreuses disciplines scientifiques sont mises à contribution pour que les cinq rescapés sur cette île réussissent, en appliquant avec ingéniosité les avancées techniques de leur temps, à se sortir d'une situation concrète délicate. C'est ainsi le cas de l'extrait proposé où les personnages ont besoin de connaître les mesures de leur environnement : celles-ci, sans aucun outil ou instrument de mesure (pourtant courants à l'époque mais les personnages sont des rescapés), seront établies en revenant aux fondamentaux de la géométrie. En bon vulgarisateur, Jules Verne ne rentre pas dans un questionnement sur les découvertes de ces principes géométriques, s'éloignant ainsi de la démarche

de Descartes par exemple. Ce qui l'intéresse plutôt sont les applications pratiques de ces connaissances. Ainsi, l'ingénieur Cyrus Smith peut s'adresser à l'adolescent Harbert, comme un maître s'adresserait à son élève et lui demander : « Tu connais les premiers principes de la géométrie ? » Ceux-ci ne sont plus en effet un savoir utopique comme chez Mercier, mais plutôt considérés comme connus de tous. Il est vrai que l'adolescent vernien partage avec le jeune homme du roman de Louis-Sébastien Mercier, la même curiosité à l'égard de son environnement : « Harbert aimait à s'instruire de toute chose [...] ». Dès lors, le dialogue échangé entre les deux personnages semble mimétique du dialogue que, par-dessus l'épaule de ceux-ci, Jules Verne échange avec son lecteur. Il déroule une application concrète de règles géométriques de proportionnalité et, même si le posé de l'opération finale a l'air peu « académique » (on le corrigerait sans doute dans une copie d'élève), l'intérêt qu'on y prend plutôt est celui du rappel de ces principes, de ces propriétés, en même temps que leur mise en application dans l'expérimentation menée par l'ingénieur et l'adolescent. La scène joue même sur l'enthousiasme du jeune garçon pour stimuler le lecteur : « Ah ! Monsieur Cyrus, j'ai compris ! s'écria Harbert. De même que la distance du piquet à la perche est proportionnelle à la distance du piquet à la base de la muraille, de même la hauteur de la perche est proportionnelle à la hauteur de cette muraille. » Sans faire de la prospective pédagogique, Jules Verne retrouve ici pourtant certaines des considérations didactiques modernes visant à l'apprentissage par l'expérimentation.

Si ce que propose L'Île Mystérieuse de Jules Verne est une série de mises en pratique de données scientifiques et, précisément dans l'extrait proposé, de règles géométriques et de principes mathématiques, en allant donc de l'abstrait au concret, toute différente est la démarche de Descartes dans les Méditations Métaphysiques : on pourrait même presque dire que son cheminement en est l'exact opposé, puisque ce qui importe au philosophe mathématicien est de savoir comment les nombres ou les figures viennent aux humains, par quelles opérations mentales notre cerveau a pu y accéder ? René Descartes reste, lui, dans le moment de la conceptualisation et tente de montrer que le cerveau humain (le sien n'étant qu'une métonymie de l'esprit humain collectif) « découvre » à l'intérieur de lui-même les « tables de pierre » sur lesquelles sont gravés les concepts, la logique et les mathématiques : son projet est de suivre de façon rigoureuse l'apparition de ces connaissances en nous et la thèse importante qu'il avance est que ces abstractions mathématiques ne sont pas « inventées » par l'homme mais sont déjà en lui : « [...] il ne me semble pas que j'apprenne rien de nouveau, mais plutôt que je me ressouviens de ce que je savais déjà auparavant, c'est-à-dire que j'aperçois des choses qui étaient déjà dans mon esprit quoique je n'eusse pas encore tourné ma pensée vers elle. » Proposition admirable, qui peut bien sûr être contestable. Descartes propose ici une introspection lui permettant d'établir quelles sont les connaissances sûres et solides sur lesquelles nous pouvons nous appuyer. Ce faisant, il « démontre » en suivant au plus près le processus de formation en son esprit de concepts géométriques, que ceux-ci sont déjà là, déjà présents en lui et même qu'ils ont une « [...] certaine nature, ou forme, ou essence [...] immuable et éternelle [...] ». Grâce à une observation analytique et à une restitution, la plus exacte et la plus fine possible, du cheminement de sa pensée, il aboutit à la conclusion que ces concepts géométrico-mathématiques ont la même nature, la même essence que... Dieu, c'est-à-dire « immuable et éternelle ». Là encore, la proposition est à replacer dans son siècle, le XVII^e, qui ne conçoit pas (ou peu) de réalité hors référence à la divinité et, précisément pour Descartes, au dieu chrétien. D'une certaine façon ici, par des détours tout à fait différents, au sein de projets très dissemblables, ce texte rejoint celui de Louis-Sébastien Mercier, dans son explication de l'origine de toutes choses en Dieu. C'est pourquoi pour Descartes nous n'inventons rien, nous ne faisons que retrouver les concepts mathématiques déposés en nous par Dieu. Il va même plus loin et répond à l'objection de cette

nature immuable et éternelle, donc divine, des concepts géométriques, qui ne serait en fait qu'une conséquence d'une transmission par « l'entremise de ses sens ». Les sens étant, par nature, trompeurs, déformants, ne nous permettant de percevoir qu'une très infime partie de la réalité qui nous entoure, la connaissance, par exemple, des figures géométriques que nous pourrions en avoir, serait nécessairement fallacieuse, tronquée, modifiée. Nous serions loin alors de concepts valables partout et toujours. Si notre connaissance du triangle vient du fait que nous avons vu « [...] quelque fois des corps de figure triangulaire [...] », jamais les mathématiques ne pourraient être d'essence divine. À cela Descartes répond qu'il peut « [...] former en son esprit une infinité d'autres figures, dont on ne peut avoir le moindre soupçon que jamais elles [lui] soient tombées sous les sens [...] » : puissance de l'esprit conceptuel qui dépasse infiniment le simple relevé de ce que les sens peuvent apporter. Pour le philosophe français tout ce monde des chiffres, des figures, des mathématiques et de la logique est inscrit, à notre insu, dans notre mémoire et nous ne faisons que nous les rappeler. Cette conception des mathématiques aura ses heures de gloire jusqu'à peu mais les mathématiques « modernes » (à partir du XXe siècle surtout) ont aussi tant créé de problèmes valables au sein de leurs propres univers seulement et qui ne correspondent pas du tout à ce que nous connaissons par ailleurs de la nature, qu'il est permis de douter de cette « immuabilité et éternité » : cette science, elle aussi a une histoire, elle aussi s'inscrit dans le temps, elle aussi est humaine et non divine. L'intérêt du texte de Descartes est justement de donner une sorte d'origine historique à cette conception des mathématiques comme impérissables. Ses Méditations métaphysiques nous invitent aussi à nous poser la question de l'origine personnelle de nos propres connaissances mathématiques. De même que notre aptitude au langage, notre aptitude aux chiffres ou aux figures géométriques a des soubassements historiques, sociaux, culturels et, en dernier recours, biographiques.

Cette découverte de « vérités scientifiques » ramenée à une plus grande simplicité, à un déroulement plus humain et peut-être plus hasardeux, est justement le cœur de l'article des deux généticiens Nicolas Gompel et Benjamin Prud'homme, publié en 2016. Loin ici de retrouver des concepts valables de toute éternité, les deux scientifiques expliquent que l'établissement de nouvelles données scientifiques passe par de l'inattendu, de la surprise : « Le résultat de l'expérience ne correspond parfois en rien à ce qui était prévisible, provoquant alors une réaction spontanée de surprise et d'incrédulité. » Bien sûr, le déroulé explicatif de leurs découvertes, est très dépendant de la science qu'ils représentent, à coloration empirique. La génétique passe par la mise en place de protocoles expérimentaux complexes, dont les résultats vérifiés et théorisés, font avancer la connaissance, mais seulement après toutes ces étapes, dans lesquelles l'expérience joue une grande part. Il n'en reste pas moins que la description de la mise au jour de nouveaux concepts, de nouvelles idées, s'origine parfois dans un « moment de stupeur ». Ce qui était prévu dans l'expérience n'advient pas et le chercheur est vaguement dérouté. Mais les deux auteurs continuent de décrire le cheminement scientifique en essayant ensuite de se tenir au plus près de leur démarche habituelle, non pas simplement abstraite, mentale comme chez Descartes, mais dans les différentes étapes d'élaboration qu'elle comprend. Le deuxième temps de cette découverte scientifique qu'ils décrivent est donc celui de la mise en commun et, là encore, celle-ci donne à ces découvertes un caractère plus humble parce que collectif : une découverte est rarement le fruit d'un seul esprit supérieurement intelligent, même si, plusieurs avancées scientifiques peuvent (ou ont pu) être attribuées à tel(le) ou tel(le) : « Si le plaisir de la recherche réside dans le fait de percer les mystères de la nature, la satisfaction que l'on en tire n'est pleine et entière que s'il y a des témoins, collègues chercheurs ou non. »

Cette attitude de partage a aussi un autre intérêt, plus proprement méthodique : celui de faire

confirmer par les autres la réalité du fait expérimental inattendu : « Cette méfiance du chercheur envers lui-même, ces prises de distance vis-à-vis de ses propres biais d'interprétation passe par les filtres d'autres chercheurs. » La découverte scientifique devient un fait collectif même si impulsée par un ou quelques chercheurs : il faut, à ce moment, une sorte d'approbation par un collège de pairs. On est sans doute assez loin ici de la vérité gravée dans un marbre éternel prônée par Descartes : l'avancée scientifique ne consiste pas en des retrouvailles avec des connaissances intemporelles, une remémoration de ce qui existe depuis toujours, mais en un « dialogue » entre « [...] doute, interrogation et résistance [...] ». La vérité scientifique ne tombe pas en quelque sorte toute faite dans l'esprit humain, déposée par Dieu, mais est un long processus de tâtonnements, de trouvailles, de corrections, de vérifications puis d'interprétations. Et c'est ce troisième moment de la « rationalisation » qui va permettre au « [...] résultat nouveau de trouver sa place au sein des connaissances existantes [...] ». De nouveaux processus expérimentaux sont nécessaires et c'est après ces confirmations par l'expérience seulement que peut se jouer la phase de l'abstraction. Pour les deux auteurs, « [...] les découvertes et leurs interprétations se façonnent et mûrissent au fil du temps [...] » ; cette image de la découverte « [...] comme une longue chaîne d'événements, jalonnée de petits pas et de consolidations progressives » lui donne un côté presque artisanal, de l'ordre d'une matière qu'on polirait au fur et à mesure jusqu'à en obtenir un objet de connaissance abouti. Ces images finales en restituent pour le moins tout l'aspect temporel, loin de cet « eurêka ! » d'Archimède ou de cette révélation newtonnienne de la théorie de la gravité, tombée « comme une pomme sur la tête ». Loin aussi de ces théories platoniciennes, reprises par Descartes à sa manière, d'un ciel des idées immuables et vraies. Au contraire ici, ce sont les sens, à travers l'observation des résultats d'expériences, dans un va-et-vient permanent avec la réflexion et l'abstraction, la conceptualisation, qui permettent de donner corps et substance à de nouvelles représentations. On voit moins ici la main de Dieu derrière toutes ces découvertes, comme chez Louis-Sébastien Mercier, mais plutôt celle du « hasard » qui prend la forme de l'imprévisible et de l'inattendu. Sans doute cette conception ne pouvait pas vraiment naître aux XVII et XVIII siècles, et devait en passer par un certain nombre de découvertes (physiques en particulier) du début du XXe qui auront révolutionné notre manière de considérer la science. Ce qui est intéressant également est de constater que ces deux auteurs, à travers le descriptif minutieux des étapes de la découverte scientifique, (re)donnent grande importance à la phase expérimentale, et retrouvent ainsi des préoccupations chères à Jules Verne, dont les héros sont, eux, obligés de mettre « les mains à la pâte » et en quelque sorte « d'incarner » leurs connaissances scientifiques. La science redevient alors « un jeu de hasard » dont les réponses données par l'expérimentation sont loin d'être toujours celles attendues.

Cette réflexion autour de la Science que ces différents extraits nous ont permis font écho à la célèbre maxime rabelaisienne : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. » Grâce à eux en effet, le lecteur peut facilement comprendre l'historicité des concepts, des objectifs, des valeurs liées à la science. Les interrogations sur sa place dans la société sont concomitantes des perfectionnements techniques et scientifiques de l'humanité. Si, pendant un temps, la science « la plus haute », c'est-à-dire les mathématiques, avait partie liée avec la puissance divine, c'est parce qu'on voyait en ce monde des nombres et des figures, un reflet de l'éternité et de l'immutabilité de Dieu. À l'époque de la métaphysique chrétienne, la réalité des nombres semblait toute naturelle et, pour Descartes comme pour les philosophes scolastiques (et même plus d'un siècle après pour certains philosophes des « Lumières » comme Louis-Sébastien Mercier), la « vérité » existait en Dieu. Les mathématiques y trouvaient naturellement leur fondement. Évidemment, peu de

scientifiques aujourd'hui se risqueraient à de telles conjectures, même si Einstein, au XXe siècle, à travers ses recherches, a dit avoir tenté de prouver que « Dieu ne peut pas jouer aux dés », c'est-à-dire que le hasard ne peut pas rentrer en ligne de compte dans les lois physiques. Pourtant, c'est ce que Nicolas Gompel et Benjamin Prud'homme cherchent à contredire, de façon prudente et modeste, dans leur explicatif du déroulé d'une découverte scientifique. Sans doute effectivement la génétique semble moins sujette à conceptualisations intemporelles que d'autres sciences. Mais ces deux auteurs insistent bien sur la part d'inattendu que recèlent leurs expérimentations. Celles-ci, malgré les protocoles expérimentaux complexes que toute recherche aujourd'hui induit (il n'est qu'à songer à tout l'appareillage technique nécessaire à l'observation de l'univers, infiniment perfectionné depuis le XVIIe siècle, ou encore aux accélérateurs de particules indispensables aux physiciens) trouvent un appui « à l'entremise de [nos] sens ». La science n'est plus seulement conceptuelle, théorique ou abstraite, mais bien pratique, fondée aussi sur l'observation de phénomènes concrets. Ce sont ces va-et-vient, illustrés à sa manière par Jules Verne, entre concepts et mises en application, qui donnent toujours à la Science, au-delà des débats passionnés qu'elle suscite encore, son incomparable valeur à faire comprendre à l'Homme sa place dans l'univers.

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

1. Analyse des propositions subordonnées avec indication de leur nature et fonction (texte 2) → 4,5 points

→ 0,25 par identification de la nature de la proposition / 0,5 point par fonction (6 propositions subordonnées)

Ce corrigé propose le classement suivant. On attend du candidat une analyse logique malgré tout.

A. Proposition subordonnée relative :

« dont la vérité se fait paraître avec tant d'évidence et s'accorde si bien avec ma nature » proposition subordonnée relative avec deux verbes coordonnés (ou deux propositions subordonnées relatives ; coordonnées par la conjonction « et » avec ellipse de « dont la vérité » pour la seconde proposition subordonnée relative), complément de l'antécédent « une infinité de particularités »

B. Propositions subordonnées conjonctives :

1.) **Conjonctives complétives :**

- « que j'apprenne rien de nouveau » : proposition subordonnée conjonctive complétive, COD de « semble »
- « mais plutôt que je me ressouviens de ce que je savais déjà auparavant » conjonctive complétive COD de « semble », coordonnée à la précédente par la conjonction de coordination d'opposition « mais » ;
- « de ce que je savais déjà auparavant » conjonctive complétive, COI de « ressouviens »

2.) **Conjonctives circonstancielles :**

- « qu'il ne me semble pas que j'apprenne rien de nouveau » : proposition subordonnée conjonctive circonstancielle de conséquence [construite en corrélation avec les adverbes d'intensité : « tant » et « si »]
- « lorsque je commence à les découvrir » : conjonctive circonstancielle de temps.

2. Analyse verbale : temps et valeurs (texte 4) → 2 points

adorons : présent de l'impératif ; l'impératif est employé ici dans le cadre d'une **prière** ;
alluma : passé simple de l'indicatif : il s'agit d'une action passée, qui a des limites précises, action bornée ;
a composé : passé composé de l'indicatif ; il s'agit d'une action passée, accomplie ;
lira : futur de l'indicatif ; il s'agit d'une action à venir, repoussée dans le futur, avec un effet de certitude renforcé par le « Sans doute », confirmant la tonalité prophétique de l'affirmation du pasteur.

3. Analyse des classes grammaticales et fonctions des mots ou groupes de mots en caractères gras (texte 3) → 2,5 points

→ **0,5 point** par classe et fonction identifiées

- « **relevées** » : il s'agit du participe passé, qui a une fonction attribut du sujet comme le suggère le verbe attributif « être ».
- « **dont** » : le pronom relatif ici introduit la proposition subordonnée relative et sa fonction est « complément du nom ».
- « **Ces mesures terminées** » : ce groupe est nominal composé plus précisément du déterminant démonstratif « pluriel « ces », du nom féminin « mesures » et du participe passé « terminées », est complément circonstanciel de temps.
- « **précédentes** » : l'adjectif verbal a une fonction épithète. On appréciera que le candidat précise le type d'adjectif « verbal ».
- « **de schiste ardoisier** » : il sera au choix du candidat de parler de groupe prépositionnel nominal ou de groupe nominal, ce qui importe est de détailler la construction du groupe : Préposition + nom + adjectif. Il est complément du nom « sorte ».

4. Analyse morpho-syntaxique (texte 2) → 0,5 point

L'adjectif « immuables » est construit avec le préfixe « im- », d'origine latine « in » qui signifie « sans », et de l'adjectif « muable », rarement usité, lui-même formé sur le verbe « muer » auquel s'ajoute le suffixe « -able » qui traditionnellement permet la variation de verbe en adjectif, du latin -abilis « capable de ». Ce verbe noyau est employé pour les êtres vivants dans le sens de « changer ». L'adjectif « immuable » évoque alors toute chose qui ne change pas, il implique donc une notion d'infini, d'éternité (ce qui fait de ces éléments à la nature immuable des éléments divins).

5. Analyse stylistique et explication de la thèse du guide (texte 3) → 1,5 points pour le procédé stylistique et son explication en contexte

« Ces points vivants que son œil aperçoit pour la première fois, qui se meuvent dans leur inconcevable petitesse, et qui sont doués des mêmes organes appartenant aux colosses de la terre, lui présentent un nouvel attribut de l'intelligence du Créateur. »

L'extrait est ici construit sur une **antithèse** entre, d'un côté, l'« inconcevable petitesse » de « ces points vivants » et, de l'autre, les « colosses de la terre ». Cette compréhension que la vie microscopique est « douée » des mêmes organes que les animaux ou les êtres les plus gigantesques doit avoir pour effet d'affoler la raison de l'observateur et ainsi de le conduire à admirer encore davantage la puissance divine, capable à la fois d'ordonner « ces grands corps flottants [...] dans l'espace » et de doter ces « cirons » d'une vie élaborée. La raison doit ici s'incliner devant l'« intelligence du Créateur » qui la dépasse absolument. Ces merveilles de la nature, observées dans leurs deux extrêmes confirment la grandeur divine.

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

1 - Relever et expliquer trois obstacles possibles à la compréhension par les enfants de GS de l'histoire « le loup et les 7 chevreaux » (documents n°1 et n°2). → **6 points = 2 points par obstacle expliqué**

- le lexique : mots inconnus (affamé, chevreau, meunier, prairie...) ;
- la connaissance du monde / inférences : l'animal, la chaîne alimentaire, le stéréotype du loup, les caractéristiques physiques du loup et de la chèvre, remède qui adoucit la voix, le métier du boulanger... ;
- les états mentaux des personnages : la chèvre (met en garde en donnant des conseils, triste, réactive, stratège, instinct maternel) ; les chevreaux (peur du loup, attentifs aux conseils, vigilants, méfiants, observateurs, se font tromper, victime d'un faux semblant, réflexe de survie, réactif) ; le loup (une intention de manger des chevreaux, faux semblant et mensonge pour tromper, malin, victime et puni) ;
- la succession des événements : différents moments d'apparition du loup en fonction de ses ruses ;
- la culture du conte traditionnel : il était une fois, une fin heureuse, la fiction, la morale...

2 - Analyser les réponses des enfants en identifiant les réussites et les difficultés de chacun (documents n°1 et n°3) → **6 points = 0,5 par élève par réussite et 0,5 par élève par difficulté**

Prénom	Réussite	Difficulté
Miloud	Lien entre la couleur de la patte et le personnage du loup et de la chèvre	L'intention du loup et la conséquence non perçues
Amine	L'intention du loup et la conséquence perçues Perception de la caractéristique physique du loup et de la chèvre Etat mental des chevreaux exprimé	Aucune
Carmila	L'intention du loup perçue	Conséquence non verbalisée
Nafissatou	Lien entre la couleur de la patte et le personnage du loup et de la chèvre	M1 : L'intention du loup et la conséquence non perçues M2 : Difficulté syntaxique pour exprimer la cause
Hamza	L'intention du loup perçue	M1 : Le lien avec la mère n'est pas exprimé M2 : chronologie de l'histoire
Semaya	L'intention du loup et la conséquence perçues Perception de la caractéristique physique du loup et de la chèvre Etat mental des chevreaux exprimé	Aucune

3 - Choisir un thème pour une mise en réseau possible à partir de l'histoire le loup et les 7 chevreaux. Proposer deux ouvrages de littérature enfantine qui permettrait cette mise en réseau et justifier votre proposition → **1 point = 0,5 pour le thème et 0,5 pour les ouvrages de littérature**

Exemples de thèmes possibles : le stéréotype du loup, la déconstruction du stéréotype du loup, les chevreaux, la ruse, le conte traditionnel, l'auteur...

Les propositions d'ouvrages sont pertinentes et justifiées.

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : MATHEMATIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

SUJET

Le sujet comporte **12** 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

Liste des documents :

Document 1 : Nathalie Daval (professeure de mathématiques à l'INSPÉ de La Réunion)
Titre : Proportionnalité et didactique
In : Université de La Réunion ; INSPÉ : Proportionnalité : didactique (PP. 100-102) ; avril 2018

Document 2 : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Canada
Titre : Qu'est-ce que le raisonnement proportionnel ?
In : Qu'est-ce que le raisonnement proportionnel ;
Document d'appui pour mettre l'accent sur l'enseignement des mathématiques
Réf. M-12 ; (2012) ; PP. 3-8

Document 3 : Exemples de productions d'élèves
Ces exemples de productions sont extraits d'un document-ressource Eduscol.
Source : www.eduscol.education.fr
Résoudre des problèmes de proportionnalité au cycle 3
Activité : Mousse au chocolat (2016) ; PP. 1-4.

Document n°1 : <https://www.province-sud.nc/information/dispositif-risque-requin>

Devant la présence répétée de squales dans les zones de baignade et à l'approche des vacances scolaires, la province Sud a renforcé son dispositif « risque requin » et encourage chacun à adopter les bons réflexes.

Les diverses collectivités impliquées dans la gestion du risque requin (État, Nouvelle-Calédonie, Province Sud, communes en particulier ville de Nouméa) se sont impliquées depuis 2018 dans la mise en œuvre d'un plan d'action requins qui comporte près de 44 actions. Ces mesures ont pour objectifs :

- D'acquérir des informations sur l'écologie des grands requins présents sur nos côtes et de rechercher, limiter ou stopper par tous moyens (réglementations, contrôles, aménagements, information...) les différentes sources qui les attirent près du littoral et des zones d'usages.
- De mettre en œuvre des mesures de prévention (sensibilisation aux bonnes pratiques, procédures en cas de signalement) et prévoir des moyens de protection adaptés si nécessaire.

PARTIE A - Étude du projet A : Drapeaux avec un code couleur (2,5 pts)

La signalisation du risque requin doit être accessible à tous les usagers du domaine maritime en temps réel. Pour ce faire, un système de drapeau de couleur doit être mis en place sur les plages sensibles pour informer les usagers. Le code couleur serait le suivant :

- Drapeau rouge, le danger est imminent : un requin a été observé par les équipes de surveillance. L'alerte est maximale, le plan d'eau doit être évacué. Personne ne doit entrer dans l'eau.
- Drapeau jaune, qui correspond à l'observation d'un requin par les usagers, en attente de confirmation par les équipes de surveillance. Le plan d'eau doit être évacué par précaution. Personne ne doit entrer dans l'eau.
- Drapeau blanc, qui correspond à de mauvaises conditions d'observations. Les conditions naturelles se dégradent (eau trouble, houle...) et sont donc peu favorables à la baignade. Aucun requin en vue. Aucune interdiction de baignade.
- Drapeau vert, qui correspond à des conditions de mise à l'eau optimale : aucun requin en vue, bonnes conditions du milieu naturel, favorables à l'absence de requin.

On note R, J, B et V les événements suivants :

- R : « Le drapeau levé est rouge »
- J : « Le drapeau levé est jaune »
- B : « Le drapeau levé est blanc »
- V : « Le drapeau levé est vert »

Une étude statistique a été réalisée sur une de ces plages sensibles. Elle a permis d'établir qu'il y a toujours un drapeau levé et que :

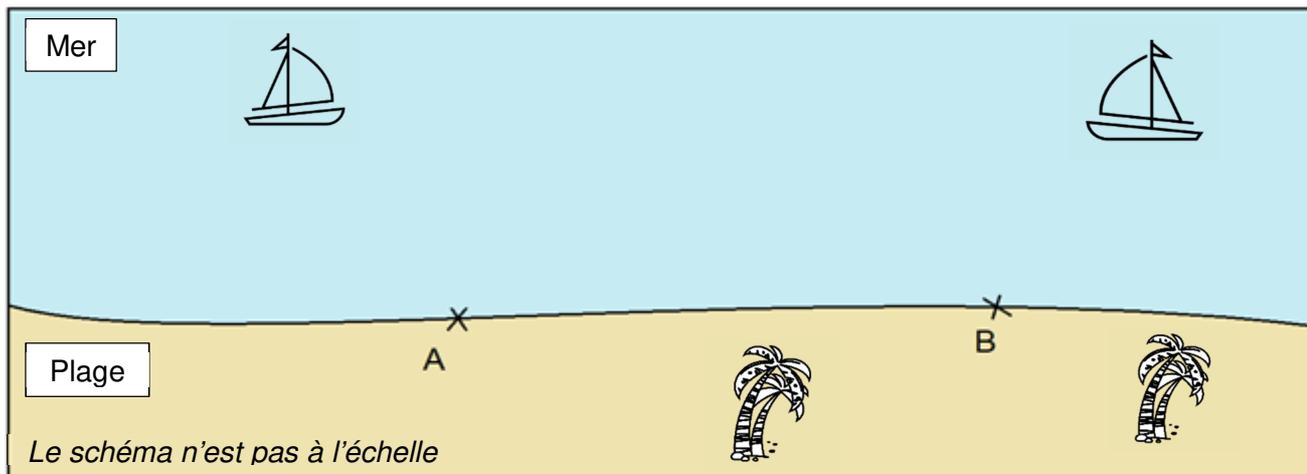
$$p(V) = 0,7 \quad ; \quad p(B) = 0,15 \quad \text{et} \quad p(J) = \frac{3}{25}$$

Les affirmations suivantes sont-elles vraies ou fausses ? Justifier vos réponses.

- 1) $p(R) = \frac{1}{4}$
- 2) On peut estimer que le drapeau vert est levé plus de 8 mois dans l'année sur cette plage.
- 3) Il y a plus d'une chance sur cinq que la baignade soit interdite sur cette plage.

PARTIE B - Étude du projet B : Le sonar (2,5 pts)

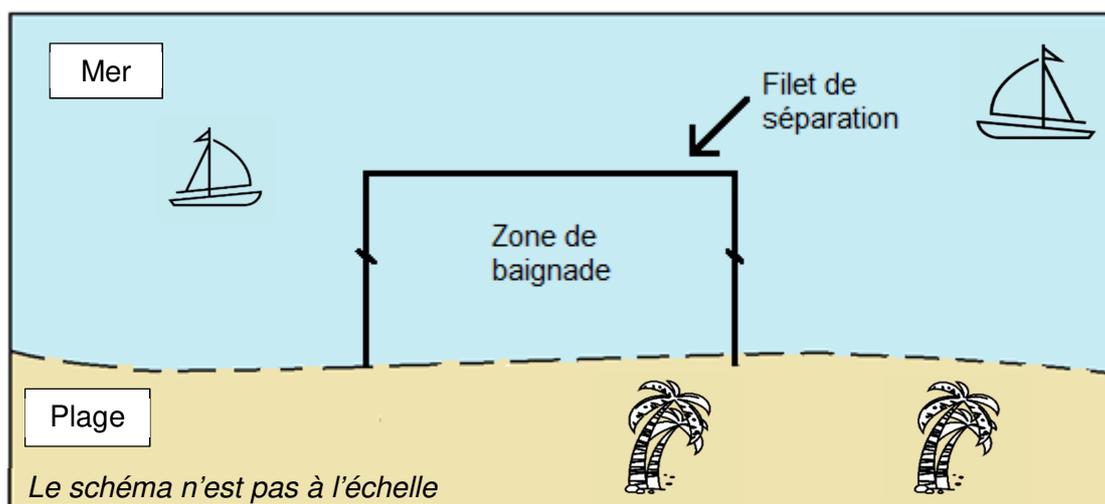
Lors de la présence d'un requin, un nouveau dispositif est mis en place pour une phase de test. A partir de deux postes de commandement A et B séparés de 300 m sur la plage, un sonar S doit être installé sur une bouée et placé en mer à 240 m du poste A et à 180 m du poste B afin de sonder la zone de baignade et ainsi éviter une attaque de requin



- 1) Tracer le triangle ABS sur votre copie en prenant pour échelle 1/2500.
- 2) Montrer que le triangle ABS est un triangle rectangle.
- 3) La portée du sonar a un rayon de 140 m. Calculer l'aire de la surface que le sonar peut surveiller. On donnera un arrondi à l'unité.
Rappel : L'aire d'un disque de rayon R est donnée par la formule $\mathcal{A} = \pi R^2$

PARTIE C – Étude du projet C - Filet de séparation (2 pts)

Les filets de séparation ne sont pas des filets de pêche, mais forment une barrière physique pour empêcher les requins de pénétrer dans un espace sécurisé pour les baigneurs. On prévoit d'installer un filet de séparation, en bordure de plage, afin de délimiter une zone de baignade de forme rectangulaire.



Le filet mesure 320 mètres de long et doit être disposé de façon à obtenir la plus grande aire possible de baignade.

1. Soit x un nombre. Montrer que $x(320 - 2x) - 12800 = -2(x - 80)^2$
2. Déterminer les dimensions de la zone de baignade. Justifier la réponse.

Toute trace de recherche, même non fructueuse sera prise en compte lors de la correction.

Deuxième partie (6 points)

Exercice 1 : (2,5 pts)

Lors d'un jeu, un animateur demande à une personne d'exécuter le programme suivant :

Etape n°1 : Choisissez un nombre entier entre 1 et 100.

Etape n°2 : Multipliez ce nombre par 3.

Etape n°3 : Ajoutez 3 à votre résultat et multipliez-le encore par 3.

Vous obtiendrez un nombre de deux ou trois chiffres.

Etape n°4 : Additionnez les chiffres composant ce nombre, puis recommencez si besoin jusqu'à obtenir un nombre entre 1 et 9. (*Exemple :* Si vous obtenez 192 à l'étape n°3, on calcule $1+9+2 = 12$ puis on calcule $1+2=3$)

Vous gagnez si le résultat est un nombre entre 1 et 8 (1 et 8 compris)

Sinon, je gagne.

- 1) Vérifier que si l'on choisit le nombre 3 à l'étape n°1, on obtient 36 à l'étape n°3.
- 2) Quel nombre obtient-on à l'étape n°4 si l'on choisit 19 comme nombre de départ à l'étape n°1 ? Justifier votre réponse en détaillant les étapes de calcul.
- 3) Après avoir testé avec un autre nombre de votre choix, quelle conjecture peut-on émettre quant au résultat de l'étape n°4 ?
- 4) Démontrer que l'animateur est certain de gagner à ce jeu.
Dans cette question, toute trace de recherche, même non fructueuse sera prise en compte lors de la correction.

Exercice 2 : (3,5 pts)

Document 2 : http://geotortue.free.fr/index.php?page=aide_tutos_intro_presentation

GéoTortue est un logiciel éducatif inspiré du langage « logo » : il permet de dessiner des figures géométriques à l'aide d'une tortue se déplaçant sur l'écran.

Le pilotage de la tortue s'effectue à l'aide d'un langage intuitif [« *av* » pour avancer, « *td* » pour tourner à droite, « *tg* » pour tourner à gauche, « *re* » pour reculer ou encore « *rep x (b ; c)* » pour répéter x fois les instructions b et c].

En se déplaçant, la tortue dessine le chemin qu'elle emprunte. L'unité de longueur est le pixel, l'unité de mesure d'angle est le degré et la tortue est orientée vers le haut au départ.

Voici les instructions que deux élèves, Clément et Thomas, ont écrites à l'aide du logiciel GéoTortue.

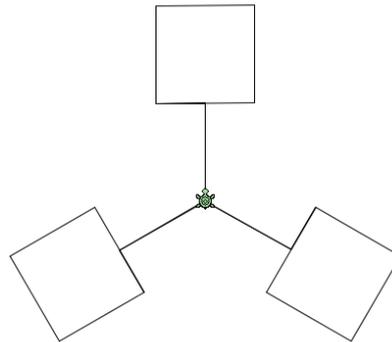
Clément

```
1 > pour panneau
2 > rep 4 ( av 100 ; td 90 )
3 > td 90
4 > av 50
5 > tg 90
6 > re 100
7 > fin
8 >
9 >
10 >
11 >
12 >
13 >
14 >
```

Thomas

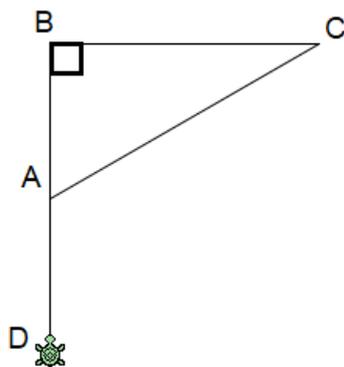
```
1 > pour panneau2
2 > av 100
3 > tg 90
4 > av 50
5 > td 90
6 > rep 4 ( av 100 ; td 90 )
7 > td 90
8 > av 50
9 > tg 90
10 > re 100
11 > fin
12 >
13 >
14 >
```

- 1) D'après les procédures « panneau » et « panneau2 », comment justifier que le quadrilatère formé est bien un carré ?
- 2) Le professeur de ces deux élèves leur donne le dessin ci-dessous à réaliser.



- a) Recopier et compléter l'instruction suivante qui permet d'obtenir le dessin voulu avec la procédure de Thomas : `rep (panneau2 ; td)`
- b) À quel problème Clément va-t-il se confronter s'il recopie la même instruction ?

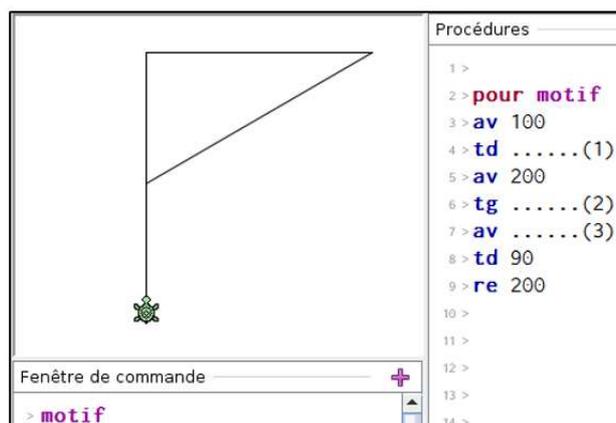
- 3) On souhaite maintenant réaliser le motif ci-dessous.



Données :
 $DB = AC = 200$ pixels
 A est le milieu de [BD]
 ABC est un triangle rectangle

- a) Calculer la mesure de l'angle \widehat{BAC} .
- b) Calculer alors la mesure de l'angle \widehat{BCA} .
- c) Démontrer que la longueur $BC \approx 173.2$ pixels.

- 4) Thomas a créé la procédure « motif » suivante où les données (1), (2) et (3) ont été effacées. Recopier et compléter sur votre copie la procédure « motif ».



Troisième partie : Analyse d'un dossier (7 points)

Vous présenterez le corpus proposé et vous préciserez les modalités et enjeux de l'enseignement de la proportionnalité au cycle 3.

Vous confronterez les trois documents au travers d'une problématique de votre choix.

Concernant spécifiquement le document 3 et en vous basant sur le reste du dossier, vous préciserez de quel(s) type(s) de problème(s) de proportionnalité il s'agit. Vous explicitez ensuite la ou les procédure(s) employée(s) par chaque élève pour résoudre le problème qui lui est proposé.

DOCUMENT 1 : Nathalie Daval (professeure de mathématiques à l'INSPÉ de La Réunion)

Titre : **proportionnalité et didactique**

In : Université de La Réunion ; INSPÉ : Proportionnalité : didactique (PP. 100-102) ; avril 2018.

1. - Des programmes 2008¹ aux programmes 2015²

Dans les programmes de 2008, la proportionnalité apparaît à part entière dans le thème « Organisation et gestion de données ». Ce thème ayant disparu des nouveaux programmes de 2015 en tant que tel, la proportionnalité se traite en fil rouge dans les trois domaines que sont « Nombres et calculs », « Espace et géométrie », et « Grandeurs et mesures ».

La proportionnalité est une notion autour de laquelle peuvent être pensés et organisés de nombreux apprentissages mathématiques. Sa maîtrise est essentielle tant pour un usage dans la vie courante que dans un cadre professionnel. Son apprentissage s'inscrit dans la durée. À l'école primaire, les premiers problèmes de proportionnalité rencontrés sont des problèmes de multiplication et des problèmes de division (« un ballon de foot pèse 450 g, combien pèsent 3 ballons de foot identiques ? »). Proposés dès le CE1, ils sont résolus à l'aide de procédures personnelles et préparent les élèves à la reconnaissance de situations de proportionnalité.

D'après les repères de progressivité des programmes³, c'est à partir du CM1 que le langage spécifique de proportionnalité apparaît : le recours aux propriétés de linéarité (additive, multiplicative, puis mixte) est privilégié dans des problèmes mettant en jeu des nombres entiers. Ces propriétés doivent être explicitées ; elles peuvent être institutionnalisées de façon non formelles à l'aide d'exemples (« si j'ai deux fois, trois fois... plus d'invités, il me faudra deux fois, trois fois... plus d'ingrédients » « si 6 stylos coûtent 10 euros et 3 stylos coûtent 5 euros, alors 9 stylos coûtent 15 euros »). Les procédures du type passage par l'unité ou calcul du coefficient de proportionnalité sont mobilisées progressivement sur des problèmes le nécessitant et en fonction des nombres (entiers ou décimaux) choisis dans l'énoncé ou intervenant dans les calculs. Si le coefficient de proportionnalité est rencontré au cours moyen, notamment lors de travaux sur les échelles, son institutionnalisation dans un cadre général peut être reportée en toute fin de cycle 3.

À partir du CM2, des situations impliquant des échelles ou des vitesses constantes peuvent être rencontrées. Le sens de l'expression « ...% de » apparaît en milieu de cycle. Il s'agit de savoir l'utiliser dans des cas simples (50%, 25%, 75%, 10%) où aucune technique n'est nécessaire, en lien avec les fractions d'une quantité. C'est seulement en fin de cycle (6ème) que l'application d'un taux de pourcentage est un attendu.

¹ Programmes du Ministère de l'Éducation Nationale français. Les programmes du premier degré de 2012 pour la Nouvelle-Calédonie en reprenaient la quasi-totalité des orientations en mathématiques.

² *Ibid.* pour l'origine. Les programmes de mathématiques applicables en Nouvelle-Calédonie dans le premier degré depuis 2021 sont inspirés de ces textes et en reprennent les orientations.

³ Ces remarques quant aux repères de progressivité sont également valables pour les repères de progressivité spécifiques de Nouvelle-Calédonie (Journal officiel de Nouvelle-Calédonie n° 10084 du 1^{er} février 2021), mais en termes de niveaux (1 à 3) et non pas d'année du cycle.

30 Le cas particulier de la règle de trois.

Dans les programmes de 2008, la réapparition de la « règle de trois » après des années de suppression (1995) fait couler beaucoup d'encre. L'objectif est de donner des outils de base, des techniques d'automatisation aux élèves.

La règle de trois est basée sur une des propriétés fondamentales des proportions, démontrée par
35 Euclide dans ses éléments, qui, selon la traduction de Denis Henrion en 1632 s'écrit :

THEOR. 17. PROP. XIX.
Si quatre nombres sont proportionnaux, le produit du premier multiplié par le quart, fera egal au produit du second par le tiers: Et si le produit du premier multiplié par le quart, est egal au produit du second par le tiers; iceux quatre nombres sont proportionnaux.

Cette propriété, plus communément appelée « produit en croix », figure uniquement au programme du cycle 4.

40 Dans les programmes de 2015, cette technique (re)disparait des programmes, probablement à cause de son aspect « recette de cuisine » que les élèves appliquent sans en comprendre le sens. [...] Donc, *a priori*, la plupart des écoliers ne devraient plus connaître cette méthode sauf si elle a été tout de même enseignée par certains enseignants.

2. Les procédures de résolution à l'école

45 Au niveau de l'école primaire, on utilise essentiellement les propriétés de linéarité (additive, multiplicative ou mixte), ainsi que le passage à l'unité et le coefficient de proportionnalité dans des cas simples. L'objectif n'est pas, à ce stade, de mettre en avant telle ou telle procédure particulière, mais de permettre à l'élève de disposer d'un répertoire de procédures, s'appuyant toujours sur le sens, parmi lesquelles il pourra choisir en fonction des nombres en jeu dans le problème à résoudre. Chaque méthode devra être réinvestie dans les trois registres *numérique – grandeurs – géométrique*.

50 Procédure utilisant la propriété de linéarité additive.

Nombres et calculs	Grandeurs et mesures
On souhaite calculer 7×12 . • $7 \times 10 = 70$; • $7 \times 2 = 14$; $12 = 10 + 2$ donc, par linéarité additive : $7 \times 12 = 70 + 14 = 84$.	3 kg de letchis coûtent 3,60 €; 5 kg de letchis coûtent 6 €; 8 kg de letchis coûtent $3,60 \text{ €} + 6 \text{ €} = 9,60 \text{ €}$.

Procédure utilisant la propriété de linéarité multiplicative.

Grandeurs et mesures	Espace et géométrie
Une douzaine d'œufs identiques pèsent 600 g donc, par linéarité multiplicative : • 6 œufs pèsent deux fois moins, soit 300 g ; • 36 œufs pèsent trois fois plus, soit 1 800 g.	Mon triangle a pour mesures 3 cm, 4 cm et 5 cm. J'effectue un agrandissement pour que le côté le plus grand mesure 20 cm. Il s'agit d'un agrandissement de facteur 4, donc, les deux autres côtés mesurent respectivement 12 cm et 16 cm.

55 Autres procédures.

Linéarité mixte	Passage par l'unité	Coefficient de proportionnalité
15 stylos = 12 stylos + 3 stylos; 6 stylos coûtent 9 €; • 12 stylos coûtent 18 €; (deux fois plus); • 3 stylos coûtent 4,5 € (la moitié); 15 stylos coûtent 22,5 € (18 € + 4,5 € = 22,5 €).	6 stylos coûtent 9 €; • 1 stylo coûte 1,5 €; (9 € ÷ 6) 15 stylos coûtent 22,5 € (15 × 1,5 € = 22,5 €).	6 stylos coûtent 9 €; le coefficient de proportionnalité permettant de passer de 6 à 9 est de 1,5 (6 × 1,5 = 9); 15 stylos coûtent 22,5 € (15 × 1,5 = 22,5).
+ Méthode de calcul mental. + Facile à comprendre. – Peut être long.	+ Méthode ayant du sens. – Arrondis parfois source d'erreur.	+ Méthode rapide. – Coefficient difficile à trouver. – Moins intuitif.

3. Typologie des problèmes posés

On peut classer les problèmes de proportionnalité en plusieurs catégories.

60 Problèmes de recherche d'un 4^{ème} de proportionnelle : trois données sont connues, et on recherche la quatrième, ce sont les problèmes les plus classiques pouvant porter sur des grandeurs de même nature ou de nature différente.

Grandeurs de même nature	Grandeurs de nature différente
Sur une carte de la Réunion, 2,5 cm représentent 5 km dans la réalité. Pour aller de Saint-Denis à Saint-Pierre, on trouve 35 cm sur la carte. Quelle est la distance Saint-Denis – Saint-Pierre ?	J'ai payé 15 € pour 2 kg de fruits de la passion. Combien aurais-je payé si j'en avais acheté 5 kg ?

Problèmes de reconnaissance ou non de la proportionnalité : très importants afin que les élèves acquièrent un esprit critique et évitent d'utiliser systématiquement des procédures de proportionnalité.

65

Proportionnalité or not ?	Proportionnalité or not?... bis
À 2 ans, je mesurais 80 cm. Quelle taille ferais-je lorsque j'aurai 20 ans ?	10 cahiers coûtent 8 €, 20 cahiers coûtent 16 € et 25 cahiers coûtent 20 €, est-on dans une situation de proportionnalité ?

Problèmes de comparaison : deux grandeurs sont en présence mais impliquées dans deux situations différentes. La question porte sur la comparaison des deux situations.

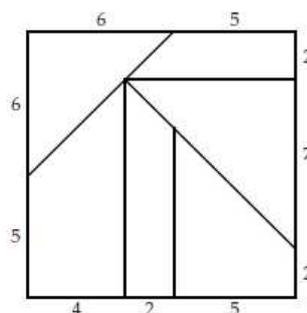
Comparaison de promotions	Comparaison de mélanges
Une boulangerie propose la promotion suivante : les 10 croissants à 2,90 € ou le lot de 4 au prix de 1,50 €. Dans lequel de ces deux lots le prix d'un croissant est-il le plus intéressant ?	Un mélange A est composé de 9 g de sucre dans 4 L d'eau. Un mélange B est composé de 11 g de sucre dans 5 L d'eau. Quel est le mélange le plus sucré ?

70

Problèmes de pourcentages, d'échelle, d'agrandissement et de réduction : ce sont tous des problèmes qui relèvent de la proportionnalité mais à travers des notions plus inhabituelles pour les élèves.

Pourcentages	Agrandissement
<p>Dans une école de 200 élèves, 75 % des élèves mangent à la cantine. Yoan dit qu'il y a 50 élèves qui ne mangent pas à la cantine. A-t-il raison?</p>	<p>Les élèves sont mis par groupe et chaque élève doit faire un agrandissement d'une pièce d'un puzzle. À la fin, on regroupe les pièces pour reconstituer le puzzle. La consigne est : le côté du puzzle qui mesure 4 cm doit mesurer 6 cm sur le puzzle que vous devez construire.</p>

*Puzzle de Guy Brousseau
 Recherche en didactique, n°2.1*



DOCUMENT 2 : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Canada

Titre : qu'est-ce que le raisonnement proportionnel ?

In : Qu'est-ce que le raisonnement proportionnel ; document d'appui pour mettre l'accent sur l'enseignement des mathématiques réf. M-12 ; (2012) ; PP. 3-8

Qu'est-ce que le raisonnement proportionnel ?

5 L'élève utilise le raisonnement proportionnel dès le début de l'apprentissage des mathématiques, par exemple, en voyant que 8 équivaut à 2×4 ou 4×2 et pas seulement à « 1 de plus que 7 ». Le raisonnement proportionnel est utilisé à des stades ultérieurs de l'apprentissage lorsque l'élève comprend qu'une vitesse de 50 km/h est l'équivalent d'une distance de 25 km parcourue en 30 minutes. L'élève continue d'employer le raisonnement proportionnel en étudiant la pente d'une courbe ou les dérivées.

10 Le raisonnement proportionnel consiste à la base à voir les nombres selon leur valeur relative plutôt que leur valeur absolue. L'élève applique un raisonnement proportionnel pour établir qu'un groupe qui passe de 3 à 9 enfants subit une augmentation plus importante qu'un autre qui passe de 100 à 150 enfants puisque, dans le premier cas, le nombre a triplé alors que, dans le deuxième cas, il n'a augmenté que de 50 % et n'a même pas doublé.

[...]

15 Dans le raisonnement proportionnel, on s'attarde aux relations et on compare des quantités ou des valeurs. Comme a dit Van de Walle⁴, « Il est malaisé de définir le raisonnement proportionnel. Il ne s'agit pas d'un type de raisonnement qu'on est capable de tenir ou non : il s'acquiert progressivement au fil du temps. On peut le décrire notamment comme la capacité à réfléchir à des relations multiplicatives entre des quantités et à comparer de telles relations, représentées symboliquement sous forme de rapports. » (2008, p. 163)

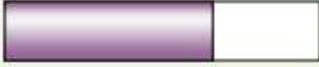
⁴ Didacticien Nord-Américain spécialisé dans l'enseignement des mathématiques.

20 On a parfois tendance à croire que le raisonnement proportionnel se limite à l'étude des rapports, des taux et des nombres rationnels comme les fractions, les décimales et les pourcentages alors, qu'en fait, il touche toutes les sphères des mathématiques. Par exemple, la proportionnalité est un aspect important des mesures, y compris de la conversion des unités [...].

Un exemple de raisonnement proportionnel en mesure

Quelle figure contient le plus de couleur?

A 

B 

Adaptation et traduction libre de Small (2008, p. 254)

Donner à l'élève des représentations non numériques l'oblige à appliquer un raisonnement qualitatif. On peut alors stimuler des discussions enrichissantes sur la proportionnalité. Vous trouverez d'autres exemples de ce type dans Small (2008), Van de Walle (2008) et dans Continuum and Connections: Big Ideas and Proportional Reasoning K-12.

25

Pourquoi est-ce important ?

En dehors du cours de mathématiques, le raisonnement proportionnel s'applique dans des matières comme les sciences, la musique et la géographie, ainsi que dans des activités de tous les jours. Les gens se servent du raisonnement proportionnel pour faire des calculs dans le cadre de leurs achats, leurs déclarations d'impôt ou de leurs placements, pour tracer des plans et des cartes, pour prendre des mesures ou faire la conversion de devises étrangères, pour suivre des recettes et les adapter à leurs besoins, ou encore pour déterminer différentes concentrations pour des mélanges et des solutions. La capacité de maîtriser le raisonnement proportionnel est un facteur déterminant pour la compréhension et l'application des mathématiques. [...]

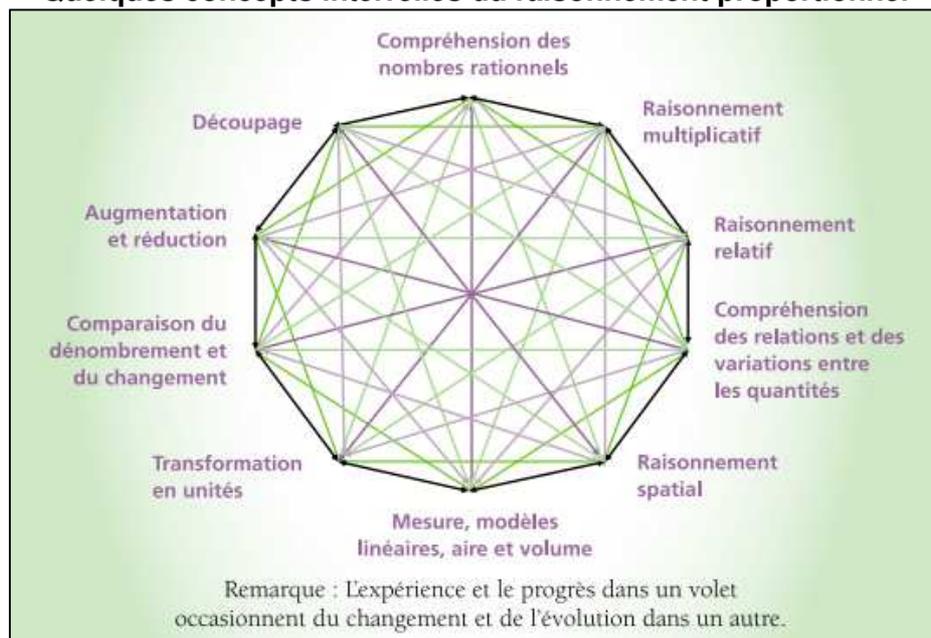
30

35 Exploration des grands concepts

Le raisonnement proportionnel suit un cheminement complexe qui s'apparente à une toile et qui n'a rien de linéaire. Chaque élève n'analyse pas nécessairement le même concept de la même façon. Il y a donc une multitude de possibilités d'applications du raisonnement proportionnel (se reporter à la figure ci-dessous). Il est important d'amener l'élève de tout âge à faire différentes expériences de raisonnement proportionnel et de l'encourager à formuler des conjectures, à élaborer des règles et à généraliser son apprentissage.

40

Quelques concepts interreliés du raisonnement proportionnel



DOCUMENT 3 : Exemples de productions d'élèves

Ces exemples de productions sont extraits d'un document-ressource Eduscol.

Source : www.eduscol.education.fr | Résoudre des problèmes de proportionnalité au cycle 3 –
Activité : Mousse au chocolat (2016) ; PP. 1-4.

Exercice 1

Énoncé

Un livre de cuisine indique que, pour faire une mousse au chocolat, il faut : 6 œufs si la recette est prévue pour 9 personnes et 10 œufs si la recette est prévue pour 15 personnes.

Combien dois-je prévoir d'œufs si je veux faire cette mousse au chocolat pour 24 personnes ?
J'ai chez moi tout le chocolat dont j'ai besoin.

Exemples de réponses d'élèves

Elève A

Pour 24 personnes il faut ~~9~~ 16 œufs.

~~Il faut faire une division~~ Il faut faire des additions

$9 + 15 = 24$ $10 + 6 = 16$

Elève B

9 pers = 6 œufs

15 pers = 10 œufs.

24 pers = 16 œufs

$10 + 6 = 16$

$15 + 9 = 24$

Il faut 16 œufs pour 24 personnes

Exercice 2

Énoncé

Un livre de cuisine indique que, pour faire une mousse au chocolat, il faut : 6 œufs si la recette est prévue pour 9 personnes et 10 œufs si la recette est prévue pour 15 personnes.

Combien dois-je prévoir d'œufs si je veux faire cette mousse au chocolat pour 6 personnes ?

J'ai chez moi tout le chocolat dont j'ai besoin.

Exemples de réponses d'élèves

Elève C

$$10 - 6 = 4$$

Il faut prévoir 4 œufs

Elève D

$$\begin{array}{l} 10 \text{ œufs} \rightarrow 15 \text{ pers} \\ 6 \text{ œufs} \rightarrow 9 \text{ pers} \\ ? \rightarrow 6 \text{ pers} \\ 1 \text{ œuf} \rightarrow 1,5 \text{ personne} \\ 2 \text{ œufs} \rightarrow 3 \text{ pers} \\ 4 \text{ œufs} \rightarrow 6 \text{ pers} \end{array}$$

Exercice 3

Énoncé

Il faut 6 œufs pour faire une mousse au chocolat pour 9 personnes.

Combien dois-je prévoir d'œufs si je veux faire cette mousse au chocolat pour 45 personnes ?

J'ai chez moi tout le chocolat dont j'ai besoin.

Exemples de réponses d'élèves

Elève E

$$\begin{array}{r} \overline{45} \quad | \quad 3 \\ -45 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{l} 9 \times 5 = 45 \\ 5 \times 6 = 30 \end{array}$$

Il faut 30 œufs pour 45 personnes.

Elève F

$$6 \text{ œufs} + 6 \text{ œufs} + 6 \text{ œufs} + 6 \text{ œufs} + 6 \text{ œufs} = 30 \text{ œufs}$$

il faut 30 œufs pour faire une mousse au chocolat pour 45 personnes

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : **MATHEMATIQUES**

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 2

CORRIGE

Le sujet comporte **7** 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

PREMIERE PARTIE – 7 pts

Questions	Barème	Éléments de correction	Commentaires
A.1	0.5 pt	Faux $p(R) = 1 - 0.7 - 0.15 - 0.12 = 0.03 = \frac{3}{100} = 3\%$	
A.2	1 pt	Vrai : $\frac{8}{12} = 0.66 < 0.7$	On peut aussi calculer $0.7 \times 365 = 255,5$ jours et 8 mois = 248 jours
A.3	1 pt	Faux. L'interdiction de baignade a lieu lorsque le drapeau rouge ou jaune est levé. $p(R \cup J) = p(R) + p(J) = 0.03 + 0.12 = 0.15 < \frac{1}{5}$ Il y a moins d'une chance sur 5 que la baignade soit interdite	On peut aussi calculer : $p(V \cup B) = 0.85$ Vérifier la cohérence avec le résultat de A.1 (moitié des points dans ce cas)
B.1	1 pt	AB = 30000 / 2500 = 12cm AS = 24000 / 2500 = 9.6cm BS = 18000 / 2500 = 7.2 cm + figure à tracer	
B.2	1 pt	Réciproque du théorème de Pythagore D'une part : $AB^2 = 300^2 = 90000$ D'autre part : $AS^2 + BS^2 = 90000$ Donc ABS rectangle en S	
B.3	0.5 pt	$\mathcal{A} = \pi R^2 = \pi \times 140^2 \approx 61\,575\,m^2$	-0.25 pt si oubli de l'unité
C	2 pts	1. $x(320 - 2x) - 12800 = 320x - 2x^2 - 12800$ $-2(x - 80)^2 = -2(x - 80)(x - 80)$ $= -2(x^2 - 80x - 80x + 6400)$ $= -2x^2 + 320x - 12800$ On a donc $x(320 - 2x) - 12800 = -2(x - 80)^2$ 2. On peut exprimer l'aire en fonction de x (largeur d'un côté du rectangle) Largeur : x Longueur : $320 - 2x$ Aire de la zone de baignade : $x(320 - 2x)$ D'après ce qui précède, $x(320 - 2x) - 12800 = -2(x - 80)^2$ or $-2(x - 80)^2$ est toujours négatif, s'annule quand $x = 80$. Donc l'aire de la zone de baignade atteint un maximum pour une largeur de 80m. Cette aire maximale vaut 12800 m ² . La longueur correspondante est $320 - 2 \times 80 = 160$ m.	0,5 pt pour le développement de l'expression algébrique et de l'égalité 0.5 pt pour l'expression littérale 0.25 pt pour signe 0.25 pt pour valeur $x = 80$ 0.5 pt pour le retour au problème

DEUXIEME PARTIE – 6 pts

Questions	Barème	Eléments de correction	Commentaires
Exo1 1)	0.5 pt	Etape 1 : 3 Etape 2 : $3 \times 3 = 9$ Etape 3 : $3 \times (9+3) = 3 \times 12 = 36$	
Exo1 2)	0.5 pt	Etape 1 : 19 Etape 2 : $3 \times 19 = 57$ Etape 3 : $3 \times (57+3) = 3 \times 60 = 180$ Etape 4 : $1 + 8 + 0 = 9$	
Exo1 3)	0.5 pt	Etape 1 : 13 Etape 2 : $3 \times 13 = 39$ Etape 3 : $3 \times (39+3) = 3 \times 42 = 126$ Etape 4 : $1 + 2 + 6 = 9$ On peut conjecturer que le résultat obtenu à l'étape 4 sera toujours le nombre 9	0.25 pt pour le test 0.25 pt pour la conjecture
Exo1 4)	1 pt	Si la somme des chiffres composant le nombre de l'étape 3 est 9 alors le nombre obtenu à l'étape 3 est un multiple de 9. Etape 1 : x Etape 2 : $3x$ Etape 3 : $3(3x + 3) = 9x + 9 = 9(x + 1)$ On peut alors remarquer qu'à l'étape 3, le nombre obtenu est toujours un multiple de 9	0.25 pt pour le critère de divisibilité par 9 0.5 pour l'expression littérale 0.25 pt pour le nombre de l'étape 3 est un multiple de 9
Exo2 1)	0.5 pt	Le quadrilatère formé possède : <ul style="list-style-type: none"> • 4 angles droits (rep 4 , td 90) • 4 côtés de mêmes longueurs (rep4 av 100) 	-0.25 pt si oubli d'un critère
Exo2 2)a)	0.5 pt	rep 3 (panneau2 ; td 120)	-0.25 pt si oubli d'une donnée
Exo2 2)b)	0.5 pt	Le point d'arrivée de la tortue n'est pas le même que le point de départ.	On acceptera un dessin du candidat.
Exo2 3) a)	0.5 pt	Dans le triangle ABC rectangle en B, on utilise la trigonométrie : $\cos(\widehat{BAC}) = 100/200$ d'où $\widehat{BAC} = 60^\circ$	-0.25 si oubli de la condition rectangle
Exo2 3) b)	0.5 pt	$\widehat{BCA} = 180^\circ - 90^\circ - 60^\circ = 30^\circ$ Ou utilisation du sinus	
Exo2 3) c)	0.5 pt	Pythagore ou trigonométrie	
Exo2 4)	0.5 pt	td 60 (1) ... tg 150 (2) av 173.2 (3)	0.25 pt pour (1) et (3) 0.25 pt pour (3)

Cette partie est notée sur 7 points.

Propositions et éléments de correction :

Le jury n'attend pas une méthodologie particulière mais l'analyse doit néanmoins être structurée, convergente et cohérente.

Le candidat doit savoir situer chaque extrait.

Une problématique ou un questionnement clairement inhérents au corpus doivent être dégagés puis traités et une réponse doit y être apportée. Chaque document doit être mis en regard avec les deux autres. Le travail comportera une introduction et une conclusion relatives à l'ensemble des documents.

Les contresens, les erreurs de syntaxe et d'orthographe, le manque de clarté sont pénalisés.

Introduction et présentation du corpus

Le dossier comporte trois documents destinés à des enseignants, qui ont comme point commun d'explicitier ou illustrer les recommandations officielles des collectivités auxquelles ils se réfèrent. Le document 1, rédigé par une professeure à l'INSPÉ (anciennement ESPÉ) de la Réunion, liste les points d'évolution des programmes, puis présente la notion de proportionnalité au travers des actuels repères de progressivité français de cycle 3, conjointement à quelques exemples d'activités.

Le second document émane de l'État canadien partiellement francophone de l'Ontario. Il explicite les tenants et les aboutissants de l'étude de la proportionnalité, en s'attardant sur les croisements entre enseignement et la mise en réseau des activités.

Le document 3, extrait d'une ressource Eduscol, présente des exemples de réussites de cycle 3 à des problèmes de proportionnalité dans le domaine des nombres et calculs, ce en adoptant des démarches différentes.

Résumé de chaque propos

Document 1 :

L'enseignement de la proportionnalité a évolué depuis les précédents programmes : la notion a disparu de l'OGD et le champ recouvre dorénavant les 3 domaines des mathématiques ; le produit en croix ou la règle de trois sont reportés au cycle 4 à cause de leur manque d'explicité.

La proportionnalité est centrale pour de nombreux apprentissages mathématiques, et est nécessaire dans la vie courante autant que professionnelle. Son étude est implicite dès le CE1 ; elle devient explicite à partir du CM1 avec son lexique spécifique et ses activités menées, qui sont déclinés dans les repères de progressivité.

Sont maintenant privilégiés les propriétés de linéarité (additive, multiplicative, linéarité mixte), le retour à l'unité, et le coefficient de proportionnalité. Ces procédures sont détaillées et illustrées par des exemples.

L'auteure classe ensuite les problèmes par catégories : quatrième de proportionnelle, de comparaison, de pourcentages / échelles / agrandissements / réductions.

Document 2 :

Des situations implicites de proportionnalité sont présentes dès le début de l'enseignement obligatoire, à travers le sens des nombres et opérations.

La proportionnalité consiste à percevoir le nombre non pas absolument, mais relativement. Cette idée est illustrée par un exemple comparant deux quantités relativement à leur contenant.

La proportionnalité ne se limite pas à ces rapports entre grandeurs. Elle touche tous les domaines (« sphères » ; *sic*) des mathématiques : mesures dont conversions par exemple.

De même que le raisonnement proportionnel concerne les enseignements en sciences, musique ou géographie, il a également des implications dans la vie quotidienne.

Le raisonnement proportionnel permet l'exploration des grands concepts mathématiques.

Document 3 :

Il s'agit de faire prendre conscience au candidat que les procédures sont liées à la fois à la forme de l'énoncé et aux nombres en jeux.

Ainsi ce sont trois problèmes de proportionnalité aux énoncés identiques ou formellement proches (recettes de cuisine pour une même réalisation de mousse au chocolat) qui sont résolus chacun par deux élèves. Les énoncés orientent la recherche des élèves sur les relations seulement entre un ingrédient et quantité mise en œuvre, permettant une analyse univoque de chaque procédure.

Les deux premiers énoncés sont strictement identiques, avec une redondance sécurisante d'informations.

Les variables didactiques s'appuient sur le nombre de parts.

Le troisième énoncé supprime la redondance d'information, mais mobilise une relation normalement connue en calcul mental (on demande un multiple de 9 connu grâce aux tables).

Éléments de correction pour l'analyse théorique : 3 points

Élément évalué	Barème	Éléments de correction	détails du barème
Critères formels	0,25	Les 3 documents sont présentés et situés : origine, type, public.	0,25
Présentation et analyse des documents Sont soulignés* les éléments de l'analyse attendus dans la composition (modalités et enjeux de la proportionnalité)	1	Doc 1 - <u>L'enseignement de la notion a évolué dans les programmes récents, règle de 3 et produit en croix ont disparu du C3.</u> Cet enseignement débute avant le C3 et s'inscrit dans la durée ; les <u>procédures s'abordent progressivement.</u> - Notion présente dans <u>tous les domaines mathématiques</u> et maîtrise <u>essentielle dans la vie courante.</u> - <u>les procédures à étudier au C3 sont la linéarité additive, multiplicative, linéarité mixte, passage par l'unité et coefficient de proportionnalité.</u> - <u>typologie des problèmes posés : reconnaissance de situation de proportionnalité, grandeurs de même nature (échelle) ou de nature différente (ticket de caisse), de comparaison, pourcentages et agrandissements.</u>	0,25
		0,25	
		0,25	
		0,25	
		0,25	
	1	Doc 2 - Le raisonnement proportionnel se construit <u>depuis le début de l'apprentissage mathématique.</u> - Il consiste à percevoir, dans les situations, les relations multiplicatives entre quantités et <u>comparer les relations plutôt que les quantités.</u> - mais en fait, il touche tous les domaines (« sphères ») des mathématiques ; tissant <u>un réseau entre les concepts.</u> Le raisonnement proportionnel <u>transcende les disciplines</u> et est utile dans la vie de tous les jours.	0,25
		0,25	
		0,25	
		0,25	
	0.75	Doc 3 - les exercices sont des problèmes de proportionnalité à une question (on accepte « fermés ») dans une <u>présentation qui induit la typologie</u> , laquelle est très classique.	0,25
0,25			

		- La relation s'opère entre <u>des grandeurs de nature différente</u> - les problèmes sont quasiment identiques mais s'attachent à <u>faire varier les procédures de résolution</u> : les <u>variables didactiques</u> susceptibles d'influer sur les procédures s'appuient exclusivement sur la question du problème et le nombre de parts.	0,25
--	--	---	------

Éléments de correction pour le choix et traitement d'une problématique : 2,5 points

Questionnement :

Il est possible de s'appuyer sur ce dossier pour traiter par exemple les questions suivantes :

- En quoi la maîtrise des concepts inhérents à la proportionnalité participe-t-elle à la lutte contre l'innumérisme ?
- Quels concepts mathématiques sont-ils mobilisés et renforcés par l'enseignement de la proportionnalité ?
- Quand et comment installer les différentes procédures inhérentes au raisonnement proportionnel ?

Élément évalué	Barème	Éléments de correction	Détails du barème
Exposé structuré	0,50	Le plan de l'exposé est donné L'exposé présente une introduction et une conclusion.	0,25 0,25
Problématique traitée	0,25	Une problématique est dégagée du corpus sans faire de contresens.	0,25
	1,75	Problématique traitée au travers des 3 documents.	0,25
		Quatre éléments ou plus sont dégagés et traités, se rapportant chacun à au moins deux textes du corpus.	4x0,25 max.
		Il est répondu à la problématique dans la conclusion.	0,25
		L'exposé ou la conclusion contient des références externes illustrant ou renforçant le propos des textes du corpus : auteurs, programmes, exemples tiers, situations vécues ou observées...	0,25

Éléments de correction pour l'analyse de productions : 1,5 point

Barème	Type de problème
0,25	Tous les problèmes se rapportent à une situation de proportionnalité engageant des grandeurs de nature différente (exprimées en termes de personnes et de quantités). Ce sont des problèmes de recherche de quatrième de proportionnelle (<i>sic.</i> Doc. 1 mais on rencontre aussi les locutions « quatrième proportionnelle » ou « quatrième proportionnel »).

Barème	Elève	Procédures Rappel : les procédures doivent être <u>explicitées</u> par le candidat.	commentaires
0,25	A	Les deux élèves ont utilisé ici une procédure utilisant la propriété de linéarité pour l'addition. Cette procédure est encouragée par l'énoncé. On aura noté ici qu'une seule des deux données aurait suffi pour répondre à la question posée, mais il aurait alors fallu utiliser une autre procédure.	« linéarité additive » attendue pour les deux élèves
	B		
0,25	C	C a utilisé ici une procédure utilisant la propriété de linéarité pour l'addition. Il a vu sans l'écrire que : <i>15 personnes – 9 personnes = 6 personnes</i>	« Linéarité additive » attendue. On

		Cette procédure est encouragée par l'énoncé. On aura noté ici que, comme pour l'exercice précédent, une seule des deux données aurait suffi pour répondre à la question posée, mais il aurait alors fallu utiliser une autre procédure.	accepte l'apposition « linéarité » + « soustraction »
0,25	D	D a utilisé plusieurs fois la propriété de linéarité pour la multiplication par un nombre. Il a écrit la seconde relation « 6 œufs → 9 pers. » dont il ne s'est finalement pas servi. En effet il a tiré de la relation « 10 œufs → 15 pers. », qu'il fallait 1 œufs (sic) pour 1,5 personne en divisant par 10 et en utilisant ses connaissances des nombres décimaux. En multipliant ensuite deux fois par 2 pour passer de 1,5 personne à 6 personnes, il a obtenu le nombre d'œufs cherchés.	Soit : « Linéarité multiplicative » / « mixte additive multiplicative » / « retour à l'unité » attendus
0,25	E	E a utilisé une procédure s'appuyant sur la propriété de linéarité pour la multiplication par un nombre. Cet exercice peut d'ailleurs être traité sans parler de proportionnalité, comme un exercice multiplicatif dès le cycle 2.	« Linéarité multiplicative » attendue.
0,25	F	F a utilisé une procédure s'appuyant sur la propriété de linéarité pour l'addition, une addition itérée qui est ici très proche d'une multiplication. On peut aussi affirmer qu'il s'est appuyé sur une résolution graphique.	« Addition itérée » (ou idée similaire) et / ou « résolution graphique » (ou idée similaire) sont acceptés.

**2ND CONCOURS EXTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE
RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} 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

Ce sujet comprend 7 pages numérotées de 1 à 7.

SUJET

Document A : « *Le requin* » - Isabelle LEBLIC - Notes sur les fonctions symboliques et rituelles de quelques animaux marins pour certains clans de Nouvelle-Calédonie-1989-

Document B : « *Requins* » - La peur qui venait du fond des mers - Arte Culture - 2018

Document C : « *Le requin de Ta'arao* » - Bernard CLAVEL - Atelier de compréhension de texte (ACT) - Cycle 3 –

Document D : « *L'exploitation du requin* » - Le requin et les hommes – Requins - Encyclopédie Larousse

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 de 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 : Le requin

"Le requin est le totem de nombreux clans dans l'île" (LEENHARDT, 1930, p. 189). Des mythes de la tradition orale, retraçant l'origine de certains clans, le mettent en scène.

Dans le sud de la Grande-Terre et à l'île des Pins, deux requins sont importants à bien des niveaux : Môpa et Kurèju, le premier étant considéré comme du sexe féminin, le second du sexe masculin.

A l'île des Pins, ils sont représentés comme les deux requins d'Oro appartenant au clan Tèmiya. Môpa et Kurèju sont les gardiens de la famille et on leur attribue toute sorte de vertus tant pour la navigation que pour la pêche. Ils suivent la navigation, surtout en direction de Maré, la surveillent et protègent les navigateurs en difficulté. Qui ne racontera qu'un jour de mauvais temps, le requin a soutenu son bateau pour le maintenir au-dessus de l'eau ? Môpa et Kurèju sont les gardiens non seulement d'Oro à l'île des Pins mais aussi des passes de Yaté (Sud de la Grande-Terre) -pour le clan Akapo- et de Goro, à Kuunu, entre l'îlot Néaé face au récif Mwââgii -pour le clan Vaamâ-. Ils ont pour rôle de surveiller le passage des bateaux. Avant d'aller à la pêche, les Tèmiya, Unyu et Wayùru faisaient une cérémonie à l'adresse de deux requins. L'officiant, avec la pierre magique, suppliait Môpa et Kurèju en leur offrant un présent coutumier (patate, igname ...) afin qu'ils favorisent leur pêche. Quand les pêcheurs arrivaient sur le récif, les poissons Koo-wiwa, *Kyphosus vaigicnsis* (QUOY et GAIMARD, 1824) - avaient été rassemblés par Môpa et Kurèju et les attendaient. Parmi les Koo, on pouvait remarquer un poisson jaune, la reine des Koo, qu'en aucun cas il ne fallait attraper, au risque d'empêcher les Koo de revenir. Aussi les pêcheurs la laissaient-ils sortir du filet. Pendant que les pêcheurs relevaient le filet, ils pouvaient voir les deux requins tourner autour du filet et des pirogues jusqu'à ce que la pêche soit terminée. Une fois l'ensemble des Koo monté à bord, les requins s'approchaient de la pirogue où se tenait le vieux qui dirigeait la pêche. Il leur donnait, en remerciement, leur part de poissons. Le gardien des magies du clan Tèmyia possédait des pierres favorisant la réussite des pêches. Leur pouvoir était associé à la puissance de ces deux requins.

Cette légende est à l'origine d'un des interdits que les pêcheurs doivent respecter avant d'aller à la pêche : ils ne doivent pas manger, sinon Môpa et Kurèju mangeraient les poissons pris dans le filet. Môpa et Kurèju sont également présentés comme les grands-pères des Tèmiya, mais aussi d'autres clans comme les Vaamâ. D'ailleurs, on retrouve ces deux noms comme prénoms kanak pour de nombreux membres de ce clan comme par exemple Louis Kurèju Tèmiya et Alice Môpa Tèmiya qui épousa François Arsu Vaamâ. N'y a-t-il pas pour le clan Vaamâ transmission des deux requins en ligne maternelle ?

Un autre requin est représenté dans la tradition orale de l'île des Pins comme le grand-père d'un clan pêcheur : il s'agit de Xùnë, un requin qui reste au large, qui serait parti à Maré où il aurait pris sur le rivage, une femme, Kanyawé, pour la ramener à l'île des Pins. Elle aurait eu deux fils, Wakoca et Wanèjo, qui seraient à

l'origine des Upi-Duèpéré. Xùnë appartiendrait aussi aux Ngwa, autre branche des Upi.

A Maré, également, on trouve un requin, Yoce, comme totem de nombreux clans, notamment ceux de la chefferie d'Eni. « Requin en mer, il est lézard, Buyu, à terre. Il garde la chefferie, la tribu, les plages ... Il avait sa place sur le récif, où il restait, et, des fois, il était caillou à Eni. Quand les vieux allaient à la pêche, ils le prévenaient afin qu'il les aide dans leur activité ». Selon une légende, un gars de l'île des Pins serait venu à Maré, à Wabayoce, avec du sable dans son pénis. Il aurait uriné à cet endroit et c'est pourquoi, depuis, il y a du sable à Wabayoce. C'est à cet endroit que les requins dorment, les uns sur les autres, sur le sable. De façon générale, les requins avaient un rôle protecteur pour les pêcheurs et les navigateurs.

Mais les clans qui en avaient le contrôle pouvaient également l'utiliser à mauvais escient : "Certains clans pêcheurs possédaient des grottes où se trouvaient de petits tas de terre dont la couleur rappelait celle du requin. On enfonçait dans ces tas un bois fendu en quatre comme les petites sagaies des enfants, ou même la main plate. On portait à la mer un peu de cette poussière, pour appeler telle espèce de poisson. Si on voulait faire du mal, on attirait ainsi les requins Yoce ou les raies géantes Inada, dont le terrible coup de queue déchire les filets et tue les nageurs." (DUBOIS, 1984, p. 174).

Aussi, pour éviter l'attaque des requins, les pêcheurs maréens se protègent-ils par une plante, *médékurua* -*Scaevola frutescens*- qui a la vertu de les éloigner. Cette plante est également utilisée, à Tadine, si l'on a touché un cochon avant de partir à la pêche, ou bien si on se blesse et notamment si l'on se fait piquer par les poissons Odace ou Xerexer, poissons pierres ou rascasses.

A Goro, les pêcheurs m'ont signalé des pratiques identiques. Aussi, systématiquement, avant de partir à la pêche, s'adressent-ils aux requins, même si ceux-ci ne sont pas leurs propres grands-pères, afin d'éviter que des vieux restés à terre ne leur nuisent. Pour ce faire, le préposé au rituel jette à la mer un présent -un "tabac", aujourd'hui quelques cigarettes- afin que les requins les aident et leur apportent une bonne pêche.

Leenhardt (1930, p. 189-191) atteste la présence de requins totem dans d'autres régions de la Calédonie ; Yevavang et Moajilien dans le Nord de la Grande-Terre, le requin du Mwoaro Parawie à Houaïlou et celui des Douï à Ponérihouen.

Guiart (1963, p. 177) parle du requin pour la région de Canala en remarquant que, dans les trois cas de totems marins évoqués, « ils sont les ancêtres de clans pêcheurs ».

« **Le requin** » - Isabelle LEBLIC - Notes sur les fonctions symboliques et rituelles de quelques animaux marins pour certains clans de Nouvelle-Calédonie-1989-

Document B : Requins

L'image négative des requins dans la culture occidentale date seulement de la fin du XX^e siècle. Auparavant, c'était les prédateurs terrestres, comme le loup et l'ours qui véhiculaient le mal et la crainte. Après la parution de *Moby Dick* de Herman Melville en 1851, les baleines avaient suscité l'effroi, mais rien de comparable avec la peur actuelle des requins. Pourtant ces derniers étaient bien connus, Aristote avait décrit leurs principales caractéristiques dans un de ses traités de zoologie. De plus, les marins de la Grèce antique avaient une bonne connaissance du milieu marin et ils croisaient souvent des requins en Méditerranée.

Durant les siècles qui suivirent, la culture occidentale ne mentionna plus beaucoup les requins, même si on accorde l'explication du mythe du « serpent de mer » à certains requins très particuliers, comme le requin-lézard et le requin pèlerin (requins inoffensifs pour l'homme). Ils bondissent hors de l'eau comme des serpents pour attraper leurs proies (plancton).



Les requins apparaissent notamment dans *La Mer* de Jules Michelet (1861) et *Le Vieil Homme et la Mer*, roman d'Ernest Hemingway, prix Pulitzer en 1953 et du prix Nobel de littérature en 1954. La figure du « mangeur d'hommes » n'est apparue que dans les années soixante, après plusieurs accidents et attaques mortelles de requins dans les mers australiennes. La psychose culmina lors de la parution du best-seller *Les Dents de la mer* de Peter Benchley en 1974, puis l'adaptation éponyme au cinéma par Steven Spielberg en 1975. Depuis, les squalos traînent une mauvaise réputation dans la culture occidentale et symbolisent le danger, la mort et la peur. En fait, la raison de cette crainte est surtout liée à la perception psychologique, voire psychanalytique, des profondeurs sombres et inconnues des océans qui alimentent tous les fantasmes. Après avoir fait part publiquement de ses regrets, l'auteur Peter Benchley milite activement pour la protection des requins. Le mégalodon, un requin géant préhistorique disparu, a aussi fait l'objet de plusieurs films. Les requins sont également présents dans des films plus conventionnels, et une recension en a été faite pour Arte par le cinéphile Luc Lagier qui démontre que le requin est un prédateur, notamment spécialisé dans le nettoyage de cadavres et l'attaque d'animaux malades. Qualifier un requin de *mangeur d'homme* est impropre, car son régime ne comprend qu'exceptionnellement des êtres humains.

Contrairement à la culture occidentale, la culture des mers tropicales considère les requins comme des divinités. Les populations autochtones, dépendantes des ressources de la mer, côtoient les squalos et connaissent leurs habitudes comportementales. Dans les îles du Pacifique, de la Nouvelle-Guinée, de l'Australie et de l'Océanie, les requins sont considérés comme des divinités qui secourent les nageurs en danger et les ramènent sur la rive. Le nageur doit cependant savoir respecter les requins, au risque de ne pas être sauvé. En Amérique du Nord, les peuples vivant au bord du Pacifique utilisaient les dents de requins pour leurs pointes de flèches et représentaient des requins dans leurs totems.

- ✓ Dans la symbolique tahitienne, le requin est associé à la sagesse.
- ✓ Dans la symbolique hawaïenne, le requin est associé à la protection (Aumakua).
- ✓ Dans la symbolique maori, le requin est associé à un guide bienfaiteur du marin égaré.
- ✓ Dans la symbolique japonaise, le requin est associé à la terreur.
- ✓ Dans la symbolique polynésienne, le requin est associé à l'incarnation ultime de l'âme.

- ✓ Dans la symbolique kanak, le requin est associé à un totem protecteur des clans de la mer.

« **Requins** » - La peur qui venait du fond des mers - Arte Culture - 2018

Document C : *Le requin de Ta'aroa*

Il y avait jadis, vivant près des rivages de l'île, un requin d'une grande beauté. Il s'appelait Irê, et tous les habitants de la côte le connaissaient. Il venait souvent sur la plage, où l'eau est à peine profonde de quelques pieds, et se chauffait le dos au soleil en attendant la sortie de l'école. Dès que les enfants libérés par l'instituteur arrivaient en criant, Irê se mettait à battre des nageoires pour les appeler. Alors, commençaient des jeux qui duraient jusqu'à la nuit. Irê prenait les enfants sur son dos, il fonçait vers le large, bondissait dans les vagues toutes dentelées d'écume, plongeait, remontait, imitait le roulis et le tangage des pirogues...

En somme, il connaissait à merveille tous les jeux qui peuvent plaire aux petits des hommes.

On prétendait que ce requin était le fils d'un dieu des mers qui avait autrefois épousé une déesse de la terre. Personne ne savait au juste de quel dieu et de quelle déesse il s'agissait, mais on expliquait ainsi la bonté d'Irê et le fait qu'il prît tant de plaisir en compagnie d'enfants nés sur la terre ferme et souvent désireux de mieux connaître la mer.

La vie eut sans doute continué longtemps ainsi, mais les hommes ont le tort de croire trop facilement ce qu'on leur raconte. Or, un jour qu'il était à la pêche assez loin du rivage, Rabute aperçut le requin qui s'en allait tranquillement en direction de l'île. Se mettant debout dans sa pirogue, il lui fit signe de s'approcher et lui demanda :

« Voudrais-tu me rendre service ?

- Naturellement, dit le requin, je suis là pour ça.

- Figure-toi que j'avais promis à mon fils d'aller le chercher vers le milieu de la journée. Mais le poisson mord bien en ce moment, je ne voudrais pas perdre mon temps.

- C'est bon, fit Irê, ne te dérange pas, j'en ai pour cinq minutes. » Et il fila comme une flèche jusqu'à la plage où attendait l'enfant qu'il prit dans sa gueule avec mille précautions pour le porter au pêcheur. Hélas ! A peine l'enfant était-il sur la pirogue depuis un quart d'heure, qu'une tornade se leva. Jamais on ne revit ni le pêcheur ni son fils. Seuls quelques débris de l'embarcation furent retrouvés sur la plage.

Alors, les dieux de la mer et ceux de la terre qui ne pardonnaient pas à Irê d'avoir su, bien mieux qu'eux, gagner l'amitié des hommes, estimèrent que l'occasion était belle de lui jouer un vilain tour. Ils firent donc courir le bruit que le fils du pêcheur n'était pas mort dans la tempête, mais avait été dévoré par le requin. Comme plusieurs personnes avaient vu Irê gagner le large avec le petit dans sa gueule, on admit trop facilement que l'animal était devenu féroce et on interdit aux enfants de jouer sur la plage. Bien entendu, les enfants furent très malheureux, et ils allèrent trouver deux frères connus de tous pour leur force, leur adresse et leur courage. L'aîné s'appelait Tahia-ra'i, ce qui veut dire « premier du soleil » et le plus jeune Tahia-nu'u, ce qui signifie « premier des multitudes ».

Les deux frères taillèrent dans du bois extrêmement solide deux lances dont ils durcirent encore la pointe au feu. Ainsi armés, ils gagnèrent la plage et attendirent le

requin. Ils n'eurent pas à patienter longtemps, car le pauvre Irê, qui était triste de ne plus s'amuser avec les enfants, se figura que ces deux hommes l'appelaient pour jouer. Pourtant, Irê savait ce qu'est une lance, et il comprit tout de suite qu'on en voulait à sa vie. Profitant d'une vague plus forte que les autres, il fonça gueule ouverte sur l'aîné des deux frères. La lance arriva, qu'il reçut dans la gueule et brisa comme vous feriez d'une brindille sèche. Mais le plus jeune aussi avait tiré, et son trait atteignit le requin tout près du cœur. La mer devint rouge et Irê se coucha sur le flanc, perdant son sang en abondance. Les deux garçons se mirent à crier victoire et appelèrent les gens du village pour que chacun emporte sa part de requin. Mais les dieux de la mer et de la terre qui avaient assisté à la tuerie comprirent qu'ils étaient allés un peu loin. En privant Irê de ses jeux avec les enfants, ils avaient voulu seulement l'éloigner un peu des hommes. Ils l'avaient fait par jalousie, mais ils découvraient là que l'on doit aussi fuir les hommes par prudence. « Ces animaux à deux pattes sont dangereux, dirent-ils. Ils sont trop prompts à se venger et se figurent toujours qu'on leur veut du mal. C'est là une fameuse leçon, mais tout de même, il n'est pas juste que ce brave Irê en fasse les frais. » Et parce que les dieux n'ont qu'un geste à faire pour que la face du monde soit changée, ils levèrent la main et déclenchèrent un ouragan. Le ciel s'obscurcit soudain, la mer commença par frémir comme une bête en colère, puis un énorme raz de marée déferla qui repoussa les hommes jusqu'au pied des montagnes et projeta Irê très haut dans les airs. Les nuées enveloppèrent le requin blessé, le bercèrent un moment, cicatrisant sa plaie, et lui rendirent toute sa vigueur avant de le laisser tomber dans la mer, le plus loin possible des terres. Irê reprit goût à la vie et trouva d'autres compagnons de jeu que les petits des hommes. Il rencontra aussi une compagne, il eut des enfants et des petits-enfants, mais jamais ses descendants ne tentèrent de partager les jeux de ceux qu'on appelle des humains.

« *Le requin de Ta'aroa* » - Bernard CLAVEL - Atelier de compréhension de texte (ACT) – Cycle 3 -

Document D : L'exploitation du requin

[...]

Les requins hantent l'imagination de l'homme, provoquant la peur mais aussi une fascination qui ne s'est pas démentie au cours des siècles. Si, aux îles Salomon et aux îles Tonga, ils sont vénérés comme des dieux, en Occident ils symbolisent la mort qui surgit des profondeurs de la mer à l'improviste. [...]

Les attaques, aussi déconcertantes qu'imparables, du requin terrifient les hommes, et de nombreux films à sensation ont répandu largement l'image d'un « tueur » monstrueux qui serait toujours à l'affût de nouvelles victimes. En réalité, le requin n'attaque pas souvent l'homme. En revanche, ce dernier l'exploite à des fins multiples et le pourchasse sans relâche à travers toutes les mers du globe.

En effet, tout est utilisé dans le requin : la chair, les ailerons, la peau, les dents, le foie et le squelette. La chair est appréciée dans de nombreux pays, en Asie, en Afrique, en Amérique du Sud ainsi qu'en Europe. Elle est commercialisée fraîche, congelée, salée et séchée, mais sous des appellations qui évitent d'en indiquer la provenance. La consommation de la soupe « aux ailerons de requin » - très prisée en Chine et au Japon pour ses vertus soi-disant aphrodisiaques - a conduit à la généralisation du « *shark finning* » qui consiste à ne découper et ne retenir que les ailerons du requin avant de rejeter le reste de l'animal à la mer. Certaines administrations des pêches ont banni ce type de pêche, mais elle reste encore très répandue.

La peau, débarrassée de ses denticules cutanés donne, après tannage, un cuir très résistant pour la maroquinerie, et, si les denticules sont simplement poncés, elle devient le fameux galuchat.

L'huile extraite du foie est très riche en vitamine A et elle a fait la fortune des pêcheries de requins dans les années 1940.

De nos jours, l'huile de foie de requin est recherchée pour le squalène. Ce lipide de composition hydrocarbonée est utilisé par l'industrie pharmaceutique et cosmétique, notamment dans des vaccins et des crèmes. Dans les cas graves d'infarctus, certains acides gras polyinsaturés du foie servent d'anticoagulant. [...]

Le sang des requins contient des composés aux propriétés anticoagulantes, et des cornées de requin ont été greffées avec succès sur des yeux humains.

En médecine, les requins disposent de mécanismes biologiques particuliers qui semblent être très efficaces pour prévenir l'angiogenèse, c'est-à-dire la formation de petits vaisseaux qui irriguent les cellules cancéreuses. Les médicaments à base de cartilages de requin sont sujets à caution dans le milieu scientifique.

La squalamine, substance extraite de l'estomac du requin, *pourrait être efficace* dans le traitement des tumeurs cancéreuses. La squalamine affamerait les cellules cancéreuses en inhibant l'angiogenèse.

« *L'exploitation du requin* » - Le requin et les hommes – Requins - Encyclopédie Larousse

**2ND CONCOURS EXTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE
RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} 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

Ce sujet comprend 7 pages numérotées de 1 à 7.

SUJET

Document A : « *Le requin* » - Isabelle LEBLIC - Notes sur les fonctions symboliques et rituelles de quelques animaux marins pour certains clans de Nouvelle-Calédonie-1989-

Document B : « *Requins* » - La peur qui venait du fond des mers - Arte Culture - 2018

Document C : « *Le requin de Ta'arao* » - Bernard CLAVEL - Atelier de compréhension de texte (ACT) - Cycle 3 –

Document D : « *L'exploitation du requin* » - Le requin et les hommes – Requins - Encyclopédie Larousse

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 de 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 : Le requin

"Le requin est le totem de nombreux clans dans l'île" (LEENHARDT, 1930, p. 189). Des mythes de la tradition orale, retraçant l'origine de certains clans, le mettent en scène.

Dans le sud de la Grande-Terre et à l'île des Pins, deux requins sont importants à bien des niveaux : Môpa et Kurèju, le premier étant considéré comme du sexe féminin, le second du sexe masculin.

A l'île des Pins, ils sont représentés comme les deux requins d'Oro appartenant au clan Tèmiya. Môpa et Kurèju sont les gardiens de la famille et on leur attribue toute sorte de vertus tant pour la navigation que pour la pêche. Ils suivent la navigation, surtout en direction de Maré, la surveillent et protègent les navigateurs en difficulté. Qui ne racontera qu'un jour de mauvais temps, le requin a soutenu son bateau pour le maintenir au-dessus de l'eau ? Môpa et Kurèju sont les gardiens non seulement d'Oro à l'île des Pins mais aussi des passes de Yaté (Sud de la Grande-Terre) -pour le clan Akapo- et de Goro, à Kuunu, entre l'îlot Néaé face au récif Mwââgii -pour le clan Vaamâ-. Ils ont pour rôle de surveiller le passage des bateaux. Avant d'aller à la pêche, les Tèmiya, Unyu et Wayùru faisaient une cérémonie à l'adresse de deux requins. L'officiant, avec la pierre magique, suppliait Môpa et Kurèju en leur offrant un présent coutumier (patate, igname ...) afin qu'ils favorisent leur pêche. Quand les pêcheurs arrivaient sur le récif, les poissons Koo-wiwa, *Kyphosus vaigicnsis* (QUOY et GAIMARD, 1824) - avaient été rassemblés par Môpa et Kurèju et les attendaient. Parmi les Koo, on pouvait remarquer un poisson jaune, la reine des Koo, qu'en aucun cas il ne fallait attraper, au risque d'empêcher les Koo de revenir. Aussi les pêcheurs la laissaient-ils sortir du filet. Pendant que les pêcheurs relevaient le filet, ils pouvaient voir les deux requins tourner autour du filet et des pirogues jusqu'à ce que la pêche soit terminée. Une fois l'ensemble des Koo monté à bord, les requins s'approchaient de la pirogue où se tenait le vieux qui dirigeait la pêche. Il leur donnait, en remerciement, leur part de poissons. Le gardien des magies du clan Tèmyia possédait des pierres favorisant la réussite des pêches. Leur pouvoir était associé à la puissance de ces deux requins.

Cette légende est à l'origine d'un des interdits que les pêcheurs doivent respecter avant d'aller à la pêche : ils ne doivent pas manger, sinon Môpa et Kurèju mangeraient les poissons pris dans le filet. Môpa et Kurèju sont également présentés comme les grands-pères des Tèmiya, mais aussi d'autres clans comme les Vaamâ. D'ailleurs, on retrouve ces deux noms comme prénoms kanak pour de nombreux membres de ce clan comme par exemple Louis Kurèju Tèmiya et Alice Môpa Tèmiya qui épousa François Arsu Vaamâ. N'y a-t-il pas pour le clan Vaamâ transmission des deux requins en ligne maternelle ?

Un autre requin est représenté dans la tradition orale de l'île des Pins comme le grand-père d'un clan pêcheur : il s'agit de Xùnë, un requin qui reste au large, qui serait parti à Maré où il aurait pris sur le rivage, une femme, Kanyawé, pour la ramener à l'île des Pins. Elle aurait eu deux fils, Wakoca et Wanèjo, qui seraient à

l'origine des Upi-Duèpéré. Xùnë appartiendrait aussi aux Ngwa, autre branche des Upi.

A Maré, également, on trouve un requin, Yoce, comme totem de nombreux clans, notamment ceux de la chefferie d'Eni. « Requin en mer, il est lézard, Buyu, à terre. Il garde la chefferie, la tribu, les plages ... Il avait sa place sur le récif, où il restait, et, des fois, il était caillou à Eni. Quand les vieux allaient à la pêche, ils le prévenaient afin qu'il les aide dans leur activité ». Selon une légende, un gars de l'île des Pins serait venu à Maré, à Wabayoce, avec du sable dans son pénis. Il aurait uriné à cet endroit et c'est pourquoi, depuis, il y a du sable à Wabayoce. C'est à cet endroit que les requins dorment, les uns sur les autres, sur le sable. De façon générale, les requins avaient un rôle protecteur pour les pêcheurs et les navigateurs.

Mais les clans qui en avaient le contrôle pouvaient également l'utiliser à mauvais escient : "Certains clans pêcheurs possédaient des grottes où se trouvaient de petits tas de terre dont la couleur rappelait celle du requin. On enfonçait dans ces tas un bois fendu en quatre comme les petites sagaies des enfants, ou même la main plate. On portait à la mer un peu de cette poussière, pour appeler telle espèce de poisson. Si on voulait faire du mal, on attirait ainsi les requins Yoce ou les raies géantes Inada, dont le terrible coup de queue déchire les filets et tue les nageurs." (DUBOIS, 1984, p. 174).

Aussi, pour éviter l'attaque des requins, les pêcheurs maréens se protègent-ils par une plante, *médékurua* -*Scaevola frutescens*- qui a la vertu de les éloigner. Cette plante est également utilisée, à Tadine, si l'on a touché un cochon avant de partir à la pêche, ou bien si on se blesse et notamment si l'on se fait piquer par les poissons Odace ou Xerexer, poissons pierres ou rascasses.

A Goro, les pêcheurs m'ont signalé des pratiques identiques. Aussi, systématiquement, avant de partir à la pêche, s'adressent-ils aux requins, même si ceux-ci ne sont pas leurs propres grands-pères, afin d'éviter que des vieux restés à terre ne leur nuisent. Pour ce faire, le préposé au rituel jette à la mer un présent -un "tabac", aujourd'hui quelques cigarettes- afin que les requins les aident et leur apportent une bonne pêche.

Leenhardt (1930, p. 189-191) atteste la présence de requins totem dans d'autres régions de la Calédonie ; Yevavang et Moajilien dans le Nord de la Grande-Terre, le requin du Mwoaro Parawie à Houaïlou et celui des Douï à Ponérihouen.

Guiart (1963, p. 177) parle du requin pour la région de Canala en remarquant que, dans les trois cas de totems marins évoqués, « ils sont les ancêtres de clans pêcheurs ».

« **Le requin** » - Isabelle LEBLIC - Notes sur les fonctions symboliques et rituelles de quelques animaux marins pour certains clans de Nouvelle-Calédonie-1989-

Document B : Requins

L'image négative des requins dans la culture occidentale date seulement de la fin du XX^e siècle. Auparavant, c'était les prédateurs terrestres, comme le loup et l'ours qui véhiculaient le mal et la crainte. Après la parution de *Moby Dick* de Herman Melville en 1851, les baleines avaient suscité l'effroi, mais rien de comparable avec la peur actuelle des requins. Pourtant ces derniers étaient bien connus, Aristote avait décrit leurs principales caractéristiques dans un de ses traités de zoologie. De plus, les marins de la Grèce antique avaient une bonne connaissance du milieu marin et ils croisaient souvent des requins en Méditerranée.

Durant les siècles qui suivirent, la culture occidentale ne mentionna plus beaucoup les requins, même si on accorde l'explication du mythe du « serpent de mer » à certains requins très particuliers, comme le requin-lézard et le requin pèlerin (requins inoffensifs pour l'homme). Ils bondissent hors de l'eau comme des serpents pour attraper leurs proies (plancton).



Les requins apparaissent notamment dans *La Mer* de Jules Michelet (1861) et *Le Vieil Homme et la Mer*, roman d'Ernest Hemingway, prix Pulitzer en 1953 et du prix Nobel de littérature en 1954. La figure du « mangeur d'hommes » n'est apparue que dans les années soixante, après plusieurs accidents et attaques mortelles de requins dans les mers australiennes. La psychose culmina lors de la parution du best-seller *Les Dents de la mer* de Peter Benchley en 1974, puis l'adaptation éponyme au cinéma par Steven Spielberg en 1975. Depuis, les squales trainent une mauvaise réputation dans la culture occidentale et symbolisent le danger, la mort et la peur. En fait, la raison de cette crainte est surtout liée à la perception psychologique, voire psychanalytique, des profondeurs sombres et inconnues des océans qui alimentent tous les fantasmes. Après avoir fait part publiquement de ses regrets, l'auteur Peter Benchley milite activement pour la protection des requins. Le mégalodon, un requin géant préhistorique disparu, a aussi fait l'objet de plusieurs films. Les requins sont également présents dans des films plus conventionnels, et une recension en a été faite pour Arte par le cinéphile Luc Lagier qui démontre que le requin est un prédateur, notamment spécialisé dans le nettoyage de cadavres et l'attaque d'animaux malades. Qualifier un requin de *mangeur d'homme* est impropre, car son régime ne comprend qu'exceptionnellement des êtres humains.

Contrairement à la culture occidentale, la culture des mers tropicales considère les requins comme des divinités. Les populations autochtones, dépendantes des ressources de la mer, côtoient les squales et connaissent leurs habitudes comportementales. Dans les îles du Pacifique, de la Nouvelle-Guinée, de l'Australie et de l'Océanie, les requins sont considérés comme des divinités qui secourent les nageurs en danger et les ramènent sur la rive. Le nageur doit cependant savoir respecter les requins, au risque de ne pas être sauvé. En Amérique du Nord, les peuples vivant au bord du Pacifique utilisaient les dents de requins pour leurs pointes de flèches et représentaient des requins dans leurs totems.

- ✓ Dans la symbolique tahitienne, le requin est associé à la sagesse.
- ✓ Dans la symbolique hawaïenne, le requin est associé à la protection (Aumakua).
- ✓ Dans la symbolique maori, le requin est associé à un guide bienfaiteur du marin égaré.
- ✓ Dans la symbolique japonaise, le requin est associé à la terreur.
- ✓ Dans la symbolique polynésienne, le requin est associé à l'incarnation ultime de l'âme.

- ✓ Dans la symbolique kanak, le requin est associé à un totem protecteur des clans de la mer.

« **Requins** » - La peur qui venait du fond des mers - Arte Culture - 2018

Document C : *Le requin de Ta'aroa*

Il y avait jadis, vivant près des rivages de l'île, un requin d'une grande beauté. Il s'appelait Irê, et tous les habitants de la côte le connaissaient. Il venait souvent sur la plage, où l'eau est à peine profonde de quelques pieds, et se chauffait le dos au soleil en attendant la sortie de l'école. Dès que les enfants libérés par l'institutrice arrivaient en criant, Irê se mettait à battre des nageoires pour les appeler. Alors, commençaient des jeux qui duraient jusqu'à la nuit. Irê prenait les enfants sur son dos, il fonçait vers le large, bondissait dans les vagues toutes dentelées d'écume, plongeait, remontait, imitait le roulis et le tangage des pirogues...

En somme, il connaissait à merveille tous les jeux qui peuvent plaire aux petits des hommes.

On prétendait que ce requin était le fils d'un dieu des mers qui avait autrefois épousé une déesse de la terre. Personne ne savait au juste de quel dieu et de quelle déesse il s'agissait, mais on expliquait ainsi la bonté d'Irê et le fait qu'il prît tant de plaisir en compagnie d'enfants nés sur la terre ferme et souvent désireux de mieux connaître la mer.

La vie eut sans doute continué longtemps ainsi, mais les hommes ont le tort de croire trop facilement ce qu'on leur raconte. Or, un jour qu'il était à la pêche assez loin du rivage, Rabute aperçut le requin qui s'en allait tranquillement en direction de l'île. Se mettant debout dans sa pirogue, il lui fit signe de s'approcher et lui demanda :

« Voudrais-tu me rendre service ?

- Naturellement, dit le requin, je suis là pour ça.

- Figure-toi que j'avais promis à mon fils d'aller le chercher vers le milieu de la journée. Mais le poisson mord bien en ce moment, je ne voudrais pas perdre mon temps.

- C'est bon, fit Irê, ne te dérange pas, j'en ai pour cinq minutes. » Et il fila comme une flèche jusqu'à la plage où attendait l'enfant qu'il prit dans sa gueule avec mille précautions pour le porter au pêcheur. Hélas ! A peine l'enfant était-il sur la pirogue depuis un quart d'heure, qu'une tornade se leva. Jamais on ne revit ni le pêcheur ni son fils. Seuls quelques débris de l'embarcation furent retrouvés sur la plage.

Alors, les dieux de la mer et ceux de la terre qui ne pardonnaient pas à Irê d'avoir su, bien mieux qu'eux, gagner l'amitié des hommes, estimèrent que l'occasion était belle de lui jouer un vilain tour. Ils firent donc courir le bruit que le fils du pêcheur n'était pas mort dans la tempête, mais avait été dévoré par le requin. Comme plusieurs personnes avaient vu Irê gagner le large avec le petit dans sa gueule, on admit trop facilement que l'animal était devenu féroce et on interdit aux enfants de jouer sur la plage. Bien entendu, les enfants furent très malheureux, et ils allèrent trouver deux frères connus de tous pour leur force, leur adresse et leur courage. L'aîné s'appelait Tahia-ra'i, ce qui veut dire « premier du soleil » et le plus jeune Tahia-nu'u, ce qui signifie « premier des multitudes ».

Les deux frères taillèrent dans du bois extrêmement solide deux lances dont ils durcirent encore la pointe au feu. Ainsi armés, ils gagnèrent la plage et attendirent le

requin. Ils n'eurent pas à patienter longtemps, car le pauvre Irê, qui était triste de ne plus s'amuser avec les enfants, se figura que ces deux hommes l'appelaient pour jouer. Pourtant, Irê savait ce qu'est une lance, et il comprit tout de suite qu'on en voulait à sa vie. Profitant d'une vague plus forte que les autres, il fonça gueule ouverte sur l'aîné des deux frères. La lance arriva, qu'il reçut dans la gueule et brisa comme vous feriez d'une brindille sèche. Mais le plus jeune aussi avait tiré, et son trait atteignit le requin tout près du cœur. La mer devint rouge et Irê se coucha sur le flanc, perdant son sang en abondance. Les deux garçons se mirent à crier victoire et appelèrent les gens du village pour que chacun emporte sa part de requin. Mais les dieux de la mer et de la terre qui avaient assisté à la tuerie comprirent qu'ils étaient allés un peu loin. En privant Irê de ses jeux avec les enfants, ils avaient voulu seulement l'éloigner un peu des hommes. Ils l'avaient fait par jalousie, mais ils découvraient là que l'on doit aussi fuir les hommes par prudence. « Ces animaux à deux pattes sont dangereux, dirent-ils. Ils sont trop prompts à se venger et se figurent toujours qu'on leur veut du mal. C'est là une fameuse leçon, mais tout de même, il n'est pas juste que ce brave Irê en fasse les frais. » Et parce que les dieux n'ont qu'un geste à faire pour que la face du monde soit changée, ils levèrent la main et déclenchèrent un ouragan. Le ciel s'obscurcit soudain, la mer commença par frémir comme une bête en colère, puis un énorme raz de marée déferla qui repoussa les hommes jusqu'au pied des montagnes et projeta Irê très haut dans les airs. Les nuées enveloppèrent le requin blessé, le bercèrent un moment, cicatrisant sa plaie, et lui rendirent toute sa vigueur avant de le laisser tomber dans la mer, le plus loin possible des terres. Irê reprit goût à la vie et trouva d'autres compagnons de jeu que les petits des hommes. Il rencontra aussi une compagne, il eut des enfants et des petits-enfants, mais jamais ses descendants ne tentèrent de partager les jeux de ceux qu'on appelle des humains.

« *Le requin de Ta'aroa* » - Bernard CLAVEL - Atelier de compréhension de texte (ACT) – Cycle 3 -

Document D : L'exploitation du requin

[...]

Les requins hantent l'imagination de l'homme, provoquant la peur mais aussi une fascination qui ne s'est pas démentie au cours des siècles. Si, aux îles Salomon et aux îles Tonga, ils sont vénérés comme des dieux, en Occident ils symbolisent la mort qui surgit des profondeurs de la mer à l'improviste. [...]

Les attaques, aussi déconcertantes qu'imparables, du requin terrifient les hommes, et de nombreux films à sensation ont répandu largement l'image d'un « tueur » monstrueux qui serait toujours à l'affût de nouvelles victimes. En réalité, le requin n'attaque pas souvent l'homme. En revanche, ce dernier l'exploite à des fins multiples et le pourchasse sans relâche à travers toutes les mers du globe.

En effet, tout est utilisé dans le requin : la chair, les ailerons, la peau, les dents, le foie et le squelette. La chair est appréciée dans de nombreux pays, en Asie, en Afrique, en Amérique du Sud ainsi qu'en Europe. Elle est commercialisée fraîche, congelée, salée et séchée, mais sous des appellations qui évitent d'en indiquer la provenance. La consommation de la soupe « aux ailerons de requin » - très prisée en Chine et au Japon pour ses vertus soi-disant aphrodisiaques - a conduit à la généralisation du « *shark finning* » qui consiste à ne découper et ne retenir que les ailerons du requin avant de rejeter le reste de l'animal à la mer. Certaines administrations des pêches ont banni ce type de pêche, mais elle reste encore très répandue.

La peau, débarrassée de ses denticules cutanés donne, après tannage, un cuir très résistant pour la maroquinerie, et, si les denticules sont simplement poncés, elle devient le fameux galuchat.

L'huile extraite du foie est très riche en vitamine A et elle a fait la fortune des pêcheries de requins dans les années 1940.

De nos jours, l'huile de foie de requin est recherchée pour le squalène. Ce lipide de composition hydrocarbonée est utilisé par l'industrie pharmaceutique et cosmétique, notamment dans des vaccins et des crèmes. Dans les cas graves d'infarctus, certains acides gras polyinsaturés du foie servent d'anticoagulant. [...]

Le sang des requins contient des composés aux propriétés anticoagulantes, et des cornées de requin ont été greffées avec succès sur des yeux humains.

En médecine, les requins disposent de mécanismes biologiques particuliers qui semblent être très efficaces pour prévenir l'angiogenèse, c'est-à-dire la formation de petits vaisseaux qui irriguent les cellules cancéreuses. Les médicaments à base de cartilages de requin sont sujets à caution dans le milieu scientifique.

La squalamine, substance extraite de l'estomac du requin, *pourrait être efficace* dans le traitement des tumeurs cancéreuses. La squalamine affamerait les cellules cancéreuses en inhibant l'angiogenèse.

« *L'exploitation du requin* » - Le requin et les hommes – Requins - Encyclopédie Larousse

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK
OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS
DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALEDONIE**

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

EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°1

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

Référence(s) :

Texte : Enseigner la morale et le civisme, Catherine de Coppet, *Sciences Humaines N° 336 - Mai 2021*

Partie 1 : L'enseignement de l'éducation morale et civique

Partie 2 : Deux témoignages d'enseignants

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 : Enseigner la morale et le civisme, Catherine de Coppet

Partie 1 : L'enseignement de l'éducation morale et civique

Comment enseigner l'éducation morale et civique ? Les attentats terroristes de 2015, puis l'assassinat de Samuel Paty en 2020, justifient plus que jamais cette question. En quoi consiste cette discipline ? Depuis quand l'enseigne-t-on ? Est-elle suffisante pour faire de tous les élèves des citoyens républicains et éclairés ?

Qu'est-ce que l'éducation morale et civique ?

Aujourd'hui, l'enseignement de l'éducation morale et civique (EMC) s'appuie sur la loi « pour la refondation de l'école de la République » de 2013, portée par Vincent Peillon. C'est l'aboutissement de réflexions menées depuis les années 2000 par différents intellectuels [...], appelant à un renouveau de la morale à l'école pour répondre au délitement des valeurs rassembleuses dans la société, menace à son bon fonctionnement. Cette loi entend instituer l'EMC comme discipline à part entière, du CE2 au baccalauréat, et étend son enseignement à toutes les filières (générales, techniques, CAP). L'EMC doit « *développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi* », tout en préparant à « *l'exercice de la citoyenneté* », à travers un socle de valeurs communes.

EMC et pédagogie spécifique

Effectif à la rentrée 2015, le nouveau programme est présenté comme une réponse aux attentats terroristes de janvier 2015 contre *Charlie Hebdo*. Pour l'élémentaire et le collège, les programmes d'EMC s'articulent autour de quatre dimensions : la sensibilité, le droit et les règles, le jugement, l'engagement. En 2018, les programmes scolaires ont été légèrement réécrits. Le ministère a parlé « *d'ajustement et de clarification* » par le Conseil supérieur des programmes, ce qui a conduit à un resserrement de l'EMC autour de trois piliers : respecter autrui, partager les valeurs de la République et construire la culture civique. Ces modifications ont été vécues par certains enseignants comme une accentuation de la dimension civique, au détriment des questions morales (dilemmes, construction du jugement, etc.). [...]

Dans tous les cas, et en particulier pour le premier degré, les programmes insistent sur l'importance d'associer l'EMC à une pédagogie spécifique : partir de situations concrètes, mettre en œuvre des projets, organiser des débats réglés, utiliser des situations de coopération et de mutualisation, etc.

Quelle place pour l'EMC parmi les disciplines scolaires ?

Sur l'ensemble de sa scolarité, un élève français doit recevoir 300 heures d'EMC. La réforme de 2013, devenue effective en 2015, marque le retour en force de l'éducation civique, censée éviter l'écueil d'un « catéchisme républicain », selon les termes de Jean-

Paul Delahaye, à l'époque à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), et mettre fin à un enseignement souvent dénigré par les enseignants. « *Ses artisans espèrent produire (...) un coup double où, dans un même mouvement, le réenchâtement de la vocation républicaine des enseignants doit redorer la légitimité de l'éducation civique dans l'ordre scolaire* », résume le sociologue Thomas Douniès. La volonté d'en faire une discipline essentielle et nécessaire à la transmission des principes républicains reste une réalité actuelle, réactivée à l'automne dernier après l'assassinat terroriste de Samuel Paty, enseignant d'histoire-géographie au collège, dans un contexte de contestation d'un de ses cours d'EMC.

Le volume horaire dédié à cette discipline reste cependant bien en deçà des attentes politiques auxquelles elle est censée répondre, dans un contexte français où le nombre d'heures de classe est déjà très lourd en comparaison des autres pays. Représentant 36 heures par an à l'école élémentaire, l'enseignement de l'EMC est de 18 heures par an au collège et au lycée, soit environ 30 minutes hebdomadaires. En théorie, tous les enseignants peuvent s'en saisir au lycée. Une opportunité qui, dans les faits, existe peu, notamment en raison d'un déficit de formation. « *Les enseignants du secondaire, exceptés ceux d'histoire-géographie, ne sont pas formés explicitement aux valeurs civiques, à l'inverse des enseignants du premier degré* », indique Ismail Ferhat, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Picardie. Des modules d'EMC ont intégré les plans académiques de formation, mais ils ne sont pas toujours demandés. Sur le fond, l'enjeu est « *d'armer davantage les professeurs à gérer la conflictualité des convictions et à la traiter pédagogiquement* », écrit la philosophe Anne-Claire Husser, qui plaide « *pour que la philosophie morale ne soit pas réservée aux seuls professeurs de philosophie, mais puisse faire l'objet de formations destinées à l'ensemble des enseignants susceptibles d'investir le champ de l'enseignement moral et civique* ».

« L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante ? » Anne-Claire Husser, *Éthique en éducation et en formation*, n° 4, 2017.

L'EMC a-t-elle toujours existé dans l'école française ?

En France, la nécessité d'enseigner le civisme à l'école prend ses racines dans la philosophie des Lumières et se concrétise par la création d'une discipline scolaire en tant que telle sous la III^e République. La loi du 22 mars 1882, promulguée par Jules Ferry, institue l'« instruction morale et civique » en même temps que l'obligation scolaire. La circulaire de 1883 remplace l'ancienne « instruction morale et religieuse » par l'enseignement des valeurs républicaines : patriotisme, ordre social, suffrage universel, devoirs du citoyen. Les instituteurs en deviennent les porte-voix. Une réponse à la peur des

troubles sociaux, héritée notamment de la Commune, et à la perte d'influence de l'Église, qui inquiète la bourgeoisie, croyante ou non.

Entre 1882 et 1941, la discipline reste dans cet esprit républicain, avec des modifications à la marge : en 1923, par exemple, elle disparaît du cours moyen et élémentaire pour viser les niveaux supérieurs.

La rupture intervient avec le régime de Vichy en 1941. L'« éducation morale et patriotique », instaurée dans les cours élémentaires et moyens, devient une discipline centrale au service de la devise de l'État français, « *Travail, famille, patrie* ». Un basculement à rebours des objectifs républicains, en témoigne la référence au christianisme dans les programmes scolaires. L'après-guerre signe le retour de l'instruction morale et civique, et son extension au secondaire. Il s'agit alors de développer les connaissances des élèves sur le monde.

Une discipline transversale

À ces deux limites : volume horaire, formation s'ajoute une difficulté liée à l'ambiguïté quant à la séparation de l'EMC des autres disciplines. Le programme du CE2 à la sixième indique ainsi que l'EMC doit avoir un horaire dédié. Or, explique A.C. Husser, « *tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement.* » Pour cette philosophe de l'éducation, l'EMC, même si elle a des horaires dédiés, a été conçue comme une discipline transversale. Cela ne va pas sans poser la question de sa mise en œuvre effective dans les classes, qui varie en fonction du profil des enseignants, généralistes au premier degré ou spécialistes dans le secondaire. Dans les faits, l'EMC se retrouve souvent reléguée comme discipline mineure, une situation renforcée pendant longtemps par l'absence d'épreuve spécifique au baccalauréat général et technologique, contrairement au diplôme national du brevet (DNB). Thomas Douniès évoque ainsi un « *détournement* » des heures d'EMC, permis « *par des politiques d'établissement peu regardantes* » et un faible contrôle de l'inspection. Reste à voir si la récente réforme du lycée, qui intègre désormais l'EMC dans le baccalauréat *via* la prise en compte des notes de contrôle continu, changera cette donne.

Partie 2 : Deux témoignages d'enseignants

Cécile : faire appel au vécu des enfants

Enseignante du premier degré pendant quinze ans, Cécile Berterreix, qui assure désormais au sein d'un institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) la formation des enseignants du premier degré, souligne la possibilité, en école primaire, de faire vivre le programme d'EMC par des contributions disciplinaires multiples. Elle insiste sur la bascule qu'a constituée la réforme de 2015, en détachant l'EMC de l'histoire-géographie et en proposant plusieurs démarches pratiques pour la mettre en œuvre dans les classes : coopération et travail de groupe, démarche de projet au long cours ; tutorat ; étude de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats ; médiation, messages clairs. « *Je pouvais entre autres faire écho à une situation vécue par les enfants, mettre en place une démarche (débat, projet...), l'associer à un ou des domaines (littérature, sciences, arts, histoire...).* Par exemple, relever les interrogations des enfants sur le régime alimentaire et s'appuyer sur la démarche d'investigation scientifique pour y répondre : construire des connaissances scientifiques, dans l'objectif aussi de mieux comprendre et respecter nos différences. »

Marguerite : le civisme par l'action.

Marguerite Graaf enseigne l'histoire-géographie au lycée Auguste Renoir d'Asnières-sur-Seine (92) depuis 2011, après avoir enseigné pendant une dizaine d'années dans un collège REP+.

Sa démarche en EMC consiste à rendre les jeunes acteurs, à travers des projets qui dépassent souvent le cadre du cours *stricto sensu*. « *Nous avons organisé avec les élèves de première une collecte de jeux pour le Secours populaire. La prise de contact avec les associations, le vote pour le choix de l'association et tout le travail préparatoire s'est fait sur le temps d'EMC, et la collecte au moment des interours. Il faut arriver à prendre ce temps dans des emplois du temps contraints et oser déborder du cours.* » L'investissement des jeunes est synonyme de valorisation pour eux.

M. Graff a puisé l'inspiration notamment au contact d'une association américaine d'enseignants d'histoire (Facing History and Ourselves). Elle n'hésite pas ainsi à déconstruire régulièrement l'espace de la classe, par exemple pour spatialiser les différents points de vue d'un débat ou permettre aux élèves d'expliquer leurs choix moraux en binôme. Les attentats contre *Charlie Hebdo* et l'HyperCasher ont agi comme un détonateur chez elle et ses collègues, qui ont perçu la nécessité d'accueillir la parole des élèves sur certains sujets sensibles, comme la place de la religion dans la société. « *Il ne faut jamais oublier que les discours qui peuvent déranger, ce sont avant tout des paroles d'adolescents en train de se construire* », pointe l'enseignante, qui insiste sur la nécessité d'instaurer une relation de confiance avant d'aborder les sujets les plus délicats.

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK
OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS
DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALEDONIE**

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

EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°1

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

Référence(s) :

Texte : Enseigner la morale et le civisme, Catherine de Coppet, *Sciences Humaines N° 336 - Mai 2021*

Partie 1 : L'enseignement de l'éducation morale et civique

Partie 2 : Deux témoignages d'enseignants

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 : Enseigner la morale et le civisme, Catherine de Coppet

Partie 1 : L'enseignement de l'éducation morale et civique

Comment enseigner l'éducation morale et civique ? Les attentats terroristes de 2015, puis l'assassinat de Samuel Paty en 2020, justifient plus que jamais cette question. En quoi consiste cette discipline ? Depuis quand l'enseigne-t-on ? Est-elle suffisante pour faire de tous les élèves des citoyens républicains et éclairés ?

Qu'est-ce que l'éducation morale et civique ?

Aujourd'hui, l'enseignement de l'éducation morale et civique (EMC) s'appuie sur la loi « pour la refondation de l'école de la République » de 2013, portée par Vincent Peillon. C'est l'aboutissement de réflexions menées depuis les années 2000 par différents intellectuels [...], appelant à un renouveau de la morale à l'école pour répondre au délitement des valeurs rassembleuses dans la société, menace à son bon fonctionnement. Cette loi entend instituer l'EMC comme discipline à part entière, du CE2 au baccalauréat, et étend son enseignement à toutes les filières (générales, techniques, CAP). L'EMC doit « *développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi* », tout en préparant à « *l'exercice de la citoyenneté* », à travers un socle de valeurs communes.

EMC et pédagogie spécifique

Effectif à la rentrée 2015, le nouveau programme est présenté comme une réponse aux attentats terroristes de janvier 2015 contre *Charlie Hebdo*. Pour l'élémentaire et le collège, les programmes d'EMC s'articulent autour de quatre dimensions : la sensibilité, le droit et les règles, le jugement, l'engagement. En 2018, les programmes scolaires ont été légèrement réécrits. Le ministère a parlé « *d'ajustement et de clarification* » par le Conseil supérieur des programmes, ce qui a conduit à un resserrement de l'EMC autour de trois piliers : respecter autrui, partager les valeurs de la République et construire la culture civique. Ces modifications ont été vécues par certains enseignants comme une accentuation de la dimension civique, au détriment des questions morales (dilemmes, construction du jugement, etc.). [...]

Dans tous les cas, et en particulier pour le premier degré, les programmes insistent sur l'importance d'associer l'EMC à une pédagogie spécifique : partir de situations concrètes, mettre en œuvre des projets, organiser des débats réglés, utiliser des situations de coopération et de mutualisation, etc.

Quelle place pour l'EMC parmi les disciplines scolaires ?

Sur l'ensemble de sa scolarité, un élève français doit recevoir 300 heures d'EMC. La réforme de 2013, devenue effective en 2015, marque le retour en force de l'éducation civique, censée éviter l'écueil d'un « catéchisme républicain », selon les termes de Jean-

Paul Delahaye, à l'époque à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), et mettre fin à un enseignement souvent dénigré par les enseignants. « *Ses artisans espèrent produire (...) un coup double où, dans un même mouvement, le réenchantement de la vocation républicaine des enseignants doit redorer la légitimité de l'éducation civique dans l'ordre scolaire* », résume le sociologue Thomas Douniès. La volonté d'en faire une discipline essentielle et nécessaire à la transmission des principes républicains reste une réalité actuelle, réactivée à l'automne dernier après l'assassinat terroriste de Samuel Paty, enseignant d'histoire-géographie au collège, dans un contexte de contestation d'un de ses cours d'EMC.

Le volume horaire dédié à cette discipline reste cependant bien en deçà des attentes politiques auxquelles elle est censée répondre, dans un contexte français où le nombre d'heures de classe est déjà très lourd en comparaison des autres pays. Représentant 36 heures par an à l'école élémentaire, l'enseignement de l'EMC est de 18 heures par an au collège et au lycée, soit environ 30 minutes hebdomadaires. En théorie, tous les enseignants peuvent s'en saisir au lycée. Une opportunité qui, dans les faits, existe peu, notamment en raison d'un déficit de formation. « *Les enseignants du secondaire, exceptés ceux d'histoire-géographie, ne sont pas formés explicitement aux valeurs civiques, à l'inverse des enseignants du premier degré* », indique Ismail Ferhat, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Picardie. Des modules d'EMC ont intégré les plans académiques de formation, mais ils ne sont pas toujours demandés. Sur le fond, l'enjeu est « *d'armer davantage les professeurs à gérer la conflictualité des convictions et à la traiter pédagogiquement* », écrit la philosophe Anne-Claire Husser, qui plaide « *pour que la philosophie morale ne soit pas réservée aux seuls professeurs de philosophie, mais puisse faire l'objet de formations destinées à l'ensemble des enseignants susceptibles d'investir le champ de l'enseignement moral et civique* ».

« L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante ? » Anne-Claire Husser, *Éthique en éducation et en formation*, n° 4, 2017.

L'EMC a-t-elle toujours existé dans l'école française ?

En France, la nécessité d'enseigner le civisme à l'école prend ses racines dans la philosophie des Lumières et se concrétise par la création d'une discipline scolaire en tant que telle sous la III^e République. La loi du 22 mars 1882, promulguée par Jules Ferry, institue l'« instruction morale et civique » en même temps que l'obligation scolaire. La circulaire de 1883 remplace l'ancienne « instruction morale et religieuse » par l'enseignement des valeurs républicaines : patriotisme, ordre social, suffrage universel, devoirs du citoyen. Les instituteurs en deviennent les porte-voix. Une réponse à la peur des

troubles sociaux, héritée notamment de la Commune, et à la perte d'influence de l'Église, qui inquiète la bourgeoisie, croyante ou non.

Entre 1882 et 1941, la discipline reste dans cet esprit républicain, avec des modifications à la marge : en 1923, par exemple, elle disparaît du cours moyen et élémentaire pour viser les niveaux supérieurs.

La rupture intervient avec le régime de Vichy en 1941. L'« éducation morale et patriotique », instaurée dans les cours élémentaires et moyens, devient une discipline centrale au service de la devise de l'État français, « *Travail, famille, patrie* ». Un basculement à rebours des objectifs républicains, en témoigne la référence au christianisme dans les programmes scolaires. L'après-guerre signe le retour de l'instruction morale et civique, et son extension au secondaire. Il s'agit alors de développer les connaissances des élèves sur le monde.

Une discipline transversale

À ces deux limites : volume horaire, formation s'ajoute une difficulté liée à l'ambiguïté quant à la séparation de l'EMC des autres disciplines. Le programme du CE2 à la sixième indique ainsi que l'EMC doit avoir un horaire dédié. Or, explique A.C. Husser, « *tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement.* » Pour cette philosophe de l'éducation, l'EMC, même si elle a des horaires dédiés, a été conçue comme une discipline transversale. Cela ne va pas sans poser la question de sa mise en œuvre effective dans les classes, qui varie en fonction du profil des enseignants, généralistes au premier degré ou spécialistes dans le secondaire. Dans les faits, l'EMC se retrouve souvent reléguée comme discipline mineure, une situation renforcée pendant longtemps par l'absence d'épreuve spécifique au baccalauréat général et technologique, contrairement au diplôme national du brevet (DNB). Thomas Douniès évoque ainsi un « *détournement* » des heures d'EMC, permis « *par des politiques d'établissement peu regardantes* » et un faible contrôle de l'inspection. Reste à voir si la récente réforme du lycée, qui intègre désormais l'EMC dans le baccalauréat *via* la prise en compte des notes de contrôle continu, changera cette donne.

Partie 2 : Deux témoignages d'enseignants

Cécile : faire appel au vécu des enfants

Enseignante du premier degré pendant quinze ans, Cécile Berterreix, qui assure désormais au sein d'un institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) la formation des enseignants du premier degré, souligne la possibilité, en école primaire, de faire vivre le programme d'EMC par des contributions disciplinaires multiples. Elle insiste sur la bascule qu'a constituée la réforme de 2015, en détachant l'EMC de l'histoire-géographie et en proposant plusieurs démarches pratiques pour la mettre en œuvre dans les classes : coopération et travail de groupe, démarche de projet au long cours ; tutorat ; étude de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats ; médiation, messages clairs. « *Je pouvais entre autres faire écho à une situation vécue par les enfants, mettre en place une démarche (débat, projet...), l'associer à un ou des domaines (littérature, sciences, arts, histoire...).* Par exemple, relever les interrogations des enfants sur le régime alimentaire et s'appuyer sur la démarche d'investigation scientifique pour y répondre : construire des connaissances scientifiques, dans l'objectif aussi de mieux comprendre et respecter nos différences. »

Marguerite : le civisme par l'action.

Marguerite Graaf enseigne l'histoire-géographie au lycée Auguste Renoir d'Asnières-sur-Seine (92) depuis 2011, après avoir enseigné pendant une dizaine d'années dans un collège REP+.

Sa démarche en EMC consiste à rendre les jeunes acteurs, à travers des projets qui dépassent souvent le cadre du cours *stricto sensu*. « *Nous avons organisé avec les élèves de première une collecte de jeux pour le Secours populaire. La prise de contact avec les associations, le vote pour le choix de l'association et tout le travail préparatoire s'est fait sur le temps d'EMC, et la collecte au moment des interours. Il faut arriver à prendre ce temps dans des emplois du temps contraints et oser déborder du cours.* » L'investissement des jeunes est synonyme de valorisation pour eux.

M. Graff a puisé l'inspiration notamment au contact d'une association américaine d'enseignants d'histoire (Facing History and Ourselves). Elle n'hésite pas ainsi à déconstruire régulièrement l'espace de la classe, par exemple pour spatialiser les différents points de vue d'un débat ou permettre aux élèves d'expliquer leurs choix moraux en binôme. Les attentats contre *Charlie Hebdo* et l'HyperCasher ont agi comme un détonateur chez elle et ses collègues, qui ont perçu la nécessité d'accueillir la parole des élèves sur certains sujets sensibles, comme la place de la religion dans la société. « *Il ne faut jamais oublier que les discours qui peuvent déranger, ce sont avant tout des paroles d'adolescents en train de se construire* », pointe l'enseignante, qui insiste sur la nécessité d'instaurer une relation de confiance avant d'aborder les sujets les plus délicats.

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°2

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

Référence : Site : mesdataset moi.fr L'observatoire / Article du 20/09/2019 – Perrine Créquy
(journaliste)

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.

Cyberharcèlement : un fléau qui débute à l'école

Les réseaux sociaux et les outils numériques décuplent l'impact des actes de harcèlement, poussant parfois les victimes au suicide. Des solutions existent pour endiguer la progression du cyberharcèlement.

Pour cette rentrée 2019-2020, les élèves sont dotés des traditionnels trousseaux, cartables et cahiers... mais aussi d'un droit nouveau : celui de suivre une scolarité sans harcèlement. C'est l'une des mesures phares de la loi « Pour une école de la confiance », entrée en vigueur le 28 juillet dernier.

Un élève sur quatre (22 % des 18-24 sondés en février dernier par l'IFOP¹) en serait victime. Ce nombre pourrait être bien plus élevé dans les faits, car la moitié des harcelés n'oseraient pas parler. Selon une étude menée aux Etats-Unis en avril 2019 par les chercheurs Sameer Hinduja et Justin Patchin auprès de jeunes de 12 à 17 ans, la part des collégiens victimes de cyberharcèlement a doublé en 2019 par rapport à 2007.

Ainsi, ce sont aujourd'hui quatre collégiens américains sur dix - et autant en France selon la professeure de Sciences de l'éducation Catherine Blaya qui confie avoir été la cible au moins une fois dans leur vie de cyberharcèlement, c'est-à-dire d'« un acte agressif et intentionnel perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyens de formes électroniques de communication, de façon répétée, à l'encontre d'une victime qui ne peut pas facilement se défendre seule ».

Le plus souvent, ce « cyberbullying » s'exprime sous la forme de commentaires blessants ou de rumeurs diffusés en ligne. Dans 10 % des cas, il inclut la diffusion – par SMS ou sur internet - d'insultes, de photos dégradantes ou à caractère sexuel de la victime, voire de menaces de violence physique.

Les chercheurs constatent que les jeunes Américaines sont davantage exposées au cyberharcèlement que les garçons. En France, elles sont aussi plus nombreuses à être l'objet de rumeurs sur les réseaux sociaux (13 % vs. 6 %), d'insultes sur leur apparence physique (20 % vs. 13 %) et de diffusion de photos intimes sans leur accord (4 % vs. 1,5 %).

Cyberbullying : des harceleurs qui ne se cachent pas, et des témoins muets

Lors de l'enquête de Sameer Hinduja et Justin Patchin, 15 % des jeunes interrogés ont reconnu avoir commis au moins un acte de cyberharcèlement envers un de leurs camarades. Pour certains, le cyberharcèlement vise à s'imposer comme un « leader » auprès de leurs camarades ; pour d'autres, il s'agit de suivre les pratiques d'un groupe pour ne pas s'en faire exclure.

En effet, les actes de cyberharcèlement sont rarement tenus secrets par leurs auteurs. Une majorité de jeunes sont témoins des actes de cyberharcèlement, mais 60 % d'entre eux gardent le silence. Or, les conséquences pour les victimes sont graves : décrochage scolaire, dépression, voire suicide.

Le harcèlement scolaire est renforcé dans la sphère numérique

S'il a toujours existé, le harcèlement scolaire prend une tout autre ampleur à l'ère des réseaux sociaux : « il suffit d'un simple clic pour humilier quelqu'un de façon rapide, groupée (avec bien plus de spectateurs que dans les couloirs de l'école) et indirecte (sans s'adresser physiquement à la victime) », souligne l'association Marion Une Main Tendue. Via les réseaux sociaux, auxquels les jeunes sont souvent constamment connectés grâce aux smartphones, le harcelé ne connaît plus de répit ni de jour, ni de nuit.

Pour lutter contre ce fléau, la sensibilisation des jeunes est essentielle. Des outils sont mis à disposition des enseignants pour identifier le harcèlement et en parler en classe : outre le Guide de prévention des cyberviolences en milieu scolaire, le gouvernement a mis en place une plateforme « Non au harcèlement » pour conseiller les victimes et les témoins, et les orienter vers les numéros gratuits de l'association E-Enfance, qui peut écouter mais aussi aider à obtenir le retrait des publications dégradantes.

Dès la maternelle, des actions de prévention peuvent être menées par le jeu, afin de développer l'empathie des enfants dès le plus jeune âge. Au collège et au lycée, différentes interventions peuvent être organisées par des associations

Responsabiliser les plateformes en ligne et les élèves contre le cyberharcèlement

Ce défi louable est loin d'être gagné : le vilipendage est en effet monnaie courante sur les réseaux sociaux. Une critique violente peut fuser dans une réaction « à chaud », sans prise de recul, sur des plateformes qui encouragent l'expression de l'émotion « sur le vif ». Les icônes des jeunes n'échappent pas à ce phénomène : la Youtubeuse Enjoy Phoenix a subi une violente campagne de dénigrement au sujet de son apparence physique, le chanteur Bilal Hassani, emblème de la communauté LGBT+, a reçu de nombreux commentaires racistes et homophobes.

Ces comportements ne s'arrêtent pas toujours avec la fin de la scolarité : l'affaire de la « Ligue du LOL » a révélé que le cyberharcèlement (en l'occurrence à caractère sexiste) peut sévir aussi au sein des entreprises.

Selon l'IFOP, 8 % des Français de plus de 18 ans ont été victimes de cyberharcèlement. Sur le plan juridique, la loi Avia contre les contenus haineux, qui vise à responsabiliser les plateformes en ligne en les contraignant à retirer un contenu signalé (car raciste, homophobe, discrimination religieuse, etc.) sous 24h, vise à mieux protéger les victimes - la loi contre le harcèlement en ligne de 2014 n'ayant permis que 17 condamnations.

Mais l'éducation aux bonnes pratiques numériques et le développement de l'empathie dès le plus jeune âge restent les moyens les plus efficaces de lutter contre le cyberharcèlement, et d'endiguer enfin sa progression.

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE 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 : Laurence Rigollet (Educasol) in les cahiers pédagogiques Juin 2016

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.

Et si on parlait plutôt d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale ?

Au-delà d'une citoyenneté de statut, il s'agit avant tout d'une citoyenneté de participation et d'engagement ouverte sur le monde. Indissociable de la citoyenneté, la solidarité est comprise dans un esprit de respect et de reconnaissance réciproque entre les différents acteurs de la société décidés à agir ensemble pour mettre un terme aux violations des droits fondamentaux, pour renforcer le vivre-ensemble. Cette solidarité ne s'impose pas, c'est d'abord un choix. Citoyenneté et solidarité sont les deux facettes complémentaires du levier de changement actionné par les acteurs de l'ECSI.

On parlera donc ici davantage d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale que d'éducation à la citoyenneté tout court, considérée comme restrictive par les acteurs associatifs, notamment dans un monde interdépendant, où les actions menées ici ou là-bas ont des conséquences de l'autre côté de la planète. L'ECSI est présente dans les textes officiels.

L'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (l'ECSI) est présente à la fois dans les bulletins officiels et instructions pédagogiques du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche depuis 1984, ainsi que dans la Loi d'orientation et de programmation relative à la politique de développement et de solidarité internationale parue en juillet 2014. Dans ces textes officiels, elle apparaît comme l'élément « *visant à donner aux élèves des clés de compréhension des grands déséquilibres planétaires et à encourager leur réflexion sur les moyens d'y remédier, en contribuant à la compréhension des interdépendances environnementales, économiques, sociales et culturelles à l'échelle mondiale* ». En tout cas, cette ECSI ne peut laisser personne indifférent, pour peu que l'on s'intéresse au monde qui nous entoure, que cela soit au niveau local, national ou international.

Une ECSI qui met les citoyens au cœur des politiques publiques

Cette ECSI a le formidable objectif de convaincre les citoyens et ce, dès le plus jeune âge, de leur capacité à tous, de comprendre la complexité du monde qui les entoure, les mécanismes d'interdépendance et d'exclusion, les origines des inégalités, d'avoir une opinion personnelle fondée sur les informations et sur les connaissances acquises au cours de leurs recherches, de développer un esprit critique et enfin de favoriser la construction d'un monde solidaire grâce à une démarche citoyenne. L'ECSI constitue un outil idéal pour aborder les grands enjeux du monde présents notamment dans les programmes scolaires, quelles que soient les disciplines enseignées. Elle constitue un vivier illimité pour réfléchir, s'interroger et agir, en partenariat avec d'autres, puisque l'ouverture, notamment aux associations, est encouragée. C'est donc une excellente formation pour la mise en pratique d'activités, présentes ou futures, de citoyens.

Avec l'ECSI, le « vivre ensemble » a un sens

Par ailleurs, dans un contexte mondial difficile où la notion du « vivre ensemble » doit être renforcée, l'ECSI, par les valeurs qu'elle porte et la démarche qu'elle propose, prend tout son sens. Elle est porteuse d'enjeux forts que les membres de la plate-forme Educasol (plate-forme française d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale) s'étaient déjà donné voilà dix ans maintenant. Avec la volonté de rassembler les acteurs de l'ECSI pour mieux partager expériences, outils, propositions et faire entendre collectivement leur voix pour défendre une ECSI totalement partie prenante des politiques éducatives et de développement, Educasol s'est constituée en association après avoir été plate-forme informelle.

Une charte qui identifie les contours de l'ECSI

Dans le cadre d'un travail mené pendant deux ans sur l'évolution des concepts, une Charte a été adoptée à l'unanimité de ses membres. Cette charte identifie les valeurs défendues par l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale, précise les démarches par lesquelles cette ECSI peut se diffuser, identifie une vision et enfin, donne des pistes pour que la réflexion aboutisse à des actions concrètes et à un engagement dans la cité, que cela soit ici ou là-bas.

Parce qu'elle bénéficie au plus grand nombre et qu'elle répond aux enjeux du monde actuel, l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale, sert l'intérêt général. A ce titre, il est important qu'elle soit encouragée et soutenue par les Etats. Elle prône des valeurs de responsabilité, de solidarité, de laïcité et de libre arbitre.

L'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale valorise des alternatives en cours partout dans le monde.

Dans un souci de cohérence mais aussi d'efficacité, l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale pense les enjeux économiques, environnementaux, culturels et sociaux à l'échelle des différents territoires. De la même façon, Il est nécessaire de prendre en compte tous les niveaux de changement – individuel, collectif et institution. Elle contribue à la construction personnelle de citoyens informés, capables de faire et d'assumer des choix individuels et collectifs. La vision de l'éducation à la citoyenneté défendue par Educasol prend en compte tous les niveaux d'interdépendance : local, régional, national, européen et international. Les changements visés par l'ECSI se déclinent en termes de savoirs – comment fonctionne le monde, de représentations – quels regards sur le monde, d'attitudes – savoir-être, valeurs, postures, de comportements et de savoir-faire – manières d'agir sur le monde. Les acteurs de l'ECSI qui ont participé à la rédaction de cette Charte se sont rassemblés autour de principes communs comme la participation – les acteurs sont dans les échanges, l'auto-formation, la co-construction ; le partenariat – avec un principe de réciprocité et d'égalité entre acteurs ; la construction d'alliances autour de responsabilités et de valeurs partagées ; le partage d'expériences pour le bénéfice de tous ; l'évaluation – pour mieux savoir si les projets menés contribuent à long terme aux changements souhaités, attendus ou... inattendus.

Les modalités d'actions sont nombreuses et diversifiées : elles vont de l'information/sensibilisation, au montage de groupes d'échanges, de réflexions, de capitalisation, en passant par l'animation, l'organisation de projets pédagogiques, pour aller de plus en plus vers la mobilisation citoyenne et le plaidoyer. De nombreux exemples existent, souvent très novateurs et originaux. Certains membres de la plate-forme en proposent dans ce dossier. Ils donneront un éclairage concret bienvenu et source d'inspirations.

Les partenariats sont encouragés dans ce domaine : établissements scolaires, associations, collectivités territoriales mènent depuis longtemps des actions d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale. Ces partenariats valorisant les complémentarités, les échanges de points de vue, mais aussi les difficultés rencontrées, à travers des outils et des projets pédagogiques, des actions de solidarité, des temps d'échanges et de débats, il est important que ces collaborations se développent dans un seul objectif partagé : celui de la formation d'élèves tolérants, ouverts sur le monde, conscients de ses inégalités et qui souhaitent prendre une part active à la construction d'un monde solidaire et durable.

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°3

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

1. **Le dossier : Et si on parlait plutôt d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale ?**
 - **Indissociable de la citoyenneté, la solidarité est comprise dans un esprit de respect et de reconnaissance réciproque entre les différents acteurs de la société pour renforcer le vivre-ensemble.**
 - **L'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI) a pour objectif de convaincre les citoyens, dès leur plus jeune âge, de construire un monde plus solidaire grâce à une démarche citoyenne.**
 - **Avec l'ECSI, le vivre-ensemble prend tout son sens.**
 - **Une charte identifie les contours de cette éducation, en précise les démarches et donne des pistes pour que la réflexion aboutisse à des actions concrètes.**

2. Proposition de barème

3.

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

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°4

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

Référence : Florence Castincaud in Les cahiers pédagogiques Janvier 2021

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.

« Le débat en classe : mode d'emploi »

En quoi est-ce important de débattre en classe ?

La période dans laquelle nous sommes baignés de débats en tous genres, dans tous les médias et les réseaux sociaux. Des débats éclairants, et d'autres navrants. Des débats d'affrontement, et d'autres d'approfondissement. Des débats aux multiples visées, déclarées ou cachées. Nos élèves sont plongés dans ce monde bruyant, et, dès leur jeune âge, dans la vie de famille et la vie sociale, ils sont amenés à se passionner, prendre parti, argumenter, contredire.

À l'école aussi, ils sont friands de débats. Pas si simple, pourtant, de faire de ce genre social un genre scolaire utile à la formation des enfants et des jeunes, mais c'est indispensable. Sur un plan social et éthique, le débat permet à chacun d'expérimenter l'intérêt de chercher à construire ensemble, par la raison, des biens intellectuels (solutions, décisions, connaissances, etc.) qui vont faire partie du bien commun. Une démarche qui, comme le dit une auteure du dossier, oblige les élèves à davantage de présence intellectuelle, d'attention à ce qui se dit, à travers les tâtonnements et les confrontations. Et, bien sûr, de prise en compte du point de vue de l'autre sur les objets qui sont mis en débat. On le voit, l'enjeu est très fort.

Pour cela, le rôle de l'école va être, tout autant que le débat lui-même, le « retour sur » : apprendre à différencier les arguments utilisés, leur validité, ce sur quoi ils s'appuient, leur origine, etc. Moments difficiles qui ne peuvent se construire que peu à peu, car ils demandent à chacun de prendre de la distance avec ce qui, souvent, lui tient à cœur comme faisant partie de lui.

Quels outils trouvera dans le dossier un enseignant qui souhaite se lancer dans le débat ?

Beaucoup d'enseignants sont convaincus des bénéfices qu'on peut retirer d'un vrai débat, mais sont échaudés par des tentatives décevantes. Ces dernières années, c'est surtout le débat à visée philosophique qui a eu, et c'est tant mieux, le vent en poupe, à tous les niveaux scolaires, et a fait l'objet de nombreuses publications « outillantes » pour les enseignants. Également, dans une moindre mesure, le débat d'interprétation littéraire. Ce dossier souhaite contribuer pour sa part à élargir la palette des visées et des dispositifs possibles en classe, en tenant compte du temps d'apprentissage nécessaire pour cela : écouter, prendre la parole, préparer des arguments, inclure ses émotions dans la discussion sans en être submergé, cela ne se fait pas en un jour (pour les adultes non plus !). Des collègues proposent dans ce dossier des façons de débattre qui incluent l'écrit, la mise en groupes, le dessin, la suspension et la reprise, la régulation par l'enseignant ou par les élèves, ou un mixte des deux.

Avec des visées diverses que l'enseignant doit avoir clairement en tête : débattre pour prendre une décision collective ? Pour approfondir une question de société ? Pour un jeu de rôle ? Pour acquérir un savoir ? Comment cela se traduit-il dans les diverses disciplines ?

Le dossier fait aussi une place particulière aux outils langagiers que les élèves ont à s'approprier pour que les débats soient des temps où on apprend à penser. Ces mots qui servent à approuver, réfuter, ajouter, s'adosser à la pensée de l'autre, introduire un exemple ne viennent pas spontanément : on a davantage à les mettre à la disposition des élèves et en exercer l'usage, en faisant attention, bien sûr, aux modalités propres à l'oral qui n'utilise pas les mêmes connecteurs que l'écrit ni les mêmes tournures syntaxiques. Il ne s'agit pas d'apprendre à parler comme des livres, mais d'identifier avec les élèves des conduites langagières qui manifestent qu'on ne prend pas la parole seulement pour parler, mais pour contribuer à faire avancer la question débattue.

Est-ce qu'on peut débattre partout, tout le temps et à tout âge ?

Derrière cette question, il y a souvent la crainte de sombrer dans un relativisme qui renverrait à « *chacun pense ce qu'il veut* », en mettant à égalité sans distinction des croyances, des opinions, des savoirs qui font consensus, sans autre visée que l'expression des individus. Pour éviter cette dérive, le débat, comme tout dispositif pédagogique, doit avoir sa raison d'être, et parfois ce n'est pas ce choix qui est pertinent.

Ainsi, sur le site des Cahiers pédagogiques, à la suite de l'attentat d'octobre 2020 contre Samuel Paty, un des articles plaidait pour une prise en compte des différents temps nécessaires (celui de l'émotion, celui des questions, celui de la réflexion), là où spontanément on aurait pu penser « débat ».

Dans des situations qui n'ont pas ce caractère tragique, on gagne aussi à peser la pertinence du mode « débat » en fonction des élèves, des relations dans la classe, de la prégnance affective du sujet. Mais à condition d'être au clair sur ce que l'on fait et dans quel but, oui, c'est possible très tôt : pensons aux débats scientifiques qu'organise La main à la pâte[[Voir <https://tinyurl.com/ybyzvkvx7>]], par exemple dès le cycle 2 à l'école.

Quelle peut ou doit être la place du débat dans l'enseignement de l'oral, qui fait désormais l'objet d'une évaluation (appelée sans doute à évoluer) au baccalauréat ?

L'intérêt du débat est de mettre l'accent sur l'aspect social de l'oral : parler pour d'autres et avec d'autres, mais tout autant apprendre à écouter et à prendre en compte la parole de l'autre. Cet apprentissage, désormais bien inscrit dans les programmes de l'école et du collège, devrait amener au lycée des élèves beaucoup mieux formés et capables d'assumer une parole individuelle en solo ou dans un échange collectif.

On mesure bien cependant le temps nécessaire à la mise en œuvre de ces apprentissages forcément pluridisciplinaires, si l'on veut s'assurer qu'ils ne profitent pas d'abord, encore une fois, à ceux à qui leur histoire personnelle et sociale en a donné la clé. La variété des propositions pratiques contenues dans ce dossier et les éclairages de chercheurs très proches du terrain pourront, nous l'espérons, y aider.

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°4

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

1. **Le dossier : Le débat en classe : mode d'emploi**
 - Dès leur plus jeune âge, les élèves sont amenés à se passionner, prendre parti, argumenter, contredire.
 - Le débat à l'école contribue à la formation des jeunes : être attentif à ce qui se dit, respect du point de vue de l'autre ou encore différencier les arguments utilisés.
 - Pour bien en maîtriser la démarche, l'enseignant doit en identifier l'objectif : débattre pour prendre une décision, pour approfondir une question de société, pour un jeu de rôle, pour acquérir un savoir...
 - L'intérêt du débat est de mettre l'accent sur l'aspect social de l'oral : parler pour d'autres et avec d'autres, apprendre à écouter et à prendre en compte la parole de l'autre.

2. Proposition de barème

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

**2^{NDS} CONCOURS EXTERNE ET EXTERNS OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE D'ADMISSION :

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

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°1

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

APSA : COURSE

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. 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 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 :

Avec votre classe de CE1, vous mettez en place un module d'apprentissage pour participer à une course longue durée qui aura lieu lors d'une rencontre sportive réunissant plusieurs écoles.

Après quelques séances, vous constatez que certains élèves ne sont pas du tout motivés.

Question posée au candidat :

Comment motiver ces élèves en course longue durée ? Justifiez vos choix en vous appuyant sur les activités athlétiques et les attendus de fin de cycle 2.

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION :

**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 C2

En lien avec le sujet proposé :

La motivation des élèves peut passer par :

- Un but clair et un dispositif lisible et connu des élèves (des repères visuels, sonores)
- Des contrats différenciés : qui permettent des choix, qui évitent l'échec et la comparaison aux autres, qui permettent à tous les élèves de réussir selon leurs ressources
- Des critères de réussite concrets et matérialisés : nombre de cônes, nombre de tours, nombre d'arrêts dans la maison, courir ensemble, etc...
- Un nombre de répétitions suffisant : sur une séance, sur plusieurs séances, module long,...
- Des liens avec les mathématiques, la découverte du monde, etc... :
 - La gestion des distances parcourues conduira à lire des tableaux, des fiches de résultats, mesurer des longueurs (par l'aménagement du milieu avec des plots, par l'utilisation du décamètre,...)
 - Mesurer le temps, comparer des durées, utiliser la terminologie relative aux relations spatiales et temporelles
 - Santé – Hygiène
 - Comprendre le schéma d'organisation d'une rencontre
 - Se repérer dans son environnement proche (s'orienter, se déplacer)
 - Représenter l'environnement proche
 - Décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé
 - L'hygiène personnelle et collective
 - Problèmes de société : sport et santé, alimentation du jeune sportif, dopage
- Des tâches qui permettent la coopération, l'entraide : coureur/observateur, courir à plusieurs,...

→ Des traces pour constater ses progrès :

Séance n°.....

Prénom : _____ Durée de la course : _____

	Séance n°1	Séance n°2	Séance n°3	Séance n°4	Séance n°5	Séance n°6	Séance n°7
Nombre de tours							
Nombre d'arrêts							
Etat physique après la course							

	1 ^{er} essai	TOTAL
Nombre de tours :		
Nombre d'arrêts :		
	2 ^{ème} essai	TOTAL
Nombre de tours :		
Nombre d'arrêts :		
	3 ^{ème} essai	TOTAL
Nombre de tours :		
Nombre d'arrêts :		

Mets une croix dans la case qui te correspond le mieux à la fin de la course :

Etat général :	Transpiration :	Souffle :	Cœur :

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'appropriier 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^{NDS} CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION :

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

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°2

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

APSA : Danse

Compétence spécifique : S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique

Cycle d'enseignement : Cycle 3

Niveau de classe : CM2

Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle- Calédonie.
- Annexe 2 de la Délibération n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, Cycle 3, EPS.
- Repères de progressivité Cycle 3 EPS, se référant à la délibération n°127 du 13 janvier 2021.

Description de la situation :

Après avoir mené avec vos élèves deux séances d'enseignement de danse dans la perspective de créer une rencontre interclasse dans le secteur de l'école autour d'une action éducative « Le Printemps des poètes », vous constatez que certains d'entre eux éprouvent des difficultés à entrer en danse, c'est-à-dire de passer « du bouger au danser »).

Question posée au candidat :

Proposez les étapes d'une démarche possible avec une progression sur plusieurs séances au sein d'une séquence d'enseignement qui permettent aux élèves de passer d'un mouvement moteur « classique » (bouger) à un mouvement dansé exprimant ainsi une sensibilité et un message poétique.

Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION :

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

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°2

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

APSA : Danse

PROPOSITIONS D'INTERROGATION UTILES A L'ENTRETIEN
--

EN LIEN AVEC LE SUJET PROPOSÉ

La danse est l'art du mouvement dont le matériel originel et fondamental est le corps.

Pour cela, il est souhaitable, à l'école primaire, de dépasser les approches techniques pour proposer une véritable activité de création. La danse à l'école n'est donc pas l'école de danse.

L'enfant, grâce aux propositions pédagogiques de l'enseignant, va être le créateur/concepteur de sa propre danse. A chaque séance il joue différents rôles :

- l'enfant qui danse, improvise, explore les différentes composantes du mouvement, transforme, affine, nuance ses gestes par le jeu des contraires (lourd/léger, continu/saccadé, rapide/lent...), explore différents procédés de composition. On partira des propositions des enfants, du geste spontané, du connu pour les conduire vers un sens inhabituel et construire un véritable langage.

- l'enfant qui compose, associe des mouvements, mémorise (les siens et ou ceux des autres). l'enfant qui communique, qui est à l'écoute de lui-même, de l'autre, qui donne à voir, qui réalise seul ou à plusieurs ...

- l'enfant spectateur qui exerce son regard à une approche sensible et éduquée de la danse des autres, à la lecture d'œuvres chorégraphiques et plus largement de l'art. D

Pour mettre en œuvre une démarche de création et permettre à chaque élève de se mettre en mouvement dansé et d'exprimer/développer un regard sensible et poétique, il sera important de prendre appui sur les composantes de la danse (le corps, le temps, l'espace, l'imaginaire et la relation à l'autre). Sur une séquence on peut choisir 1 à 3 composantes maximum.

De ces composantes sans cesse en interaction naissent l'énergie, l'intention, l'écoute, la présence...qui contribuent à l'expression, la communication et la musicalité du mouvement. L'enseignant propose des procédés de composition nécessaires à la construction chorégraphique.

- **Comment passer du bouger au danser ?**

Un enfant qui prend plaisir à bouger ose spontanément libérer des réponses corporelles multiples et variées mais danse-il pour autant ? Qu'est-ce qui nous fait dire « cet élève danse, mais son voisin, lui, ne fait que s'agiter ? Le premier nous touche, nous émeut, sa gestuelle fait-elle résonance à notre sensibilité ou seulement référence à une représentation que nous avons de la danse ? Comment l'enseignant va-t-il conduire l'enfant à transformer, à faire évoluer ces mouvements éphémères, brouillons jetés au hasard, en intention, en une gestuelle originale, porteuse de sens et d'émotion ? L'enseignant doit, dans un même temps, conduire l'enfant à mettre en jeu son imaginaire, à améliorer sa disponibilité corporelle et à affiner/enrichir son langage corporel.

Pour éveiller la créativité de l'élève et les garder en « état de danse », les propositions de travail peuvent être organisées et mises en œuvre dans le cadre d'une démarche de création.

Des moments, guidés par le maître, permettant de montrer et regarder seront offerts à vivre aux élèves afin qu'ils deviennent « artisans » de leur danse et spectateurs avertis à chaque séance.

Étapes de cette démarche de création :

- explorer (avec des situations ouvertes et ludiques ; c'est le temps de l'improvisation)
- exploiter (pour structurer ; c'est le temps de l'expression artistique)
- composer (c'est le temps de la composition, de la précision et de la finalisation).

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

EXTRAIT DU CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS (EPS), délibération 127, cycle 3, EPS

« L'éducation physique et sportive offre de nombreuses situations permettant aux élèves de pratiquer le langage oral. (...). Ils développent aussi des compétences de communication en pratiquant un langage dans un genre codifié (par exemple, restituer une observation faite à partir de critères précis face à un collectif ou un individu). (...). En articulation avec l'enseignement moral et civique, les activités de cet enseignement créent les conditions d'apprentissage de comportements citoyens pour respecter les autres, refuser les discriminations, regarder avec bienveillance la prestation de camarades, développer de l'empathie, exprimer et reconnaître les émotions, reconnaître et accepter les différences et participer à l'organisation de rencontres sportives. (...) »

PROPOSITIONS D'INTERROGATIONS UTILES À L'ENTRETIEN

- **Comment s'organiser pour que l'élève passe du bouger au danser ?**

Proposer les étapes de la démarche de création / Installer des rituels d'échauffement pour se mettre en état de danse (dans sa bulle) / Porter un regard positif et bienveillant (on accepte tout, on accueille toutes les propositions) / Etre soi-même en état de danse (pas d'approche technique, juste sensible)

- **Comment aider un élève qui refuse de s'engager dans ce travail ?**

Ne pas le forcer mais l'accompagner, peu à peu, par des jeux en binômes, par un regard bienveillant où chacun dans le groupe trouve sa place / lui permettre de faire des propositions / en apprenant à être un « spectateur actif et positif » (j'ai aimé quand ...) / par des rencontres avec des spectacles et des artistes /

- **Quel déroulement pour chaque séance ?**

Déroulement de la séance

MISE EN ETAT DE DANSE	CORPS DE LA SÉANCE	LA FIN DE SÉANCE
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en disponibilité corporelle, mise en état d'écoute (de soi, des autres) • Prise de conscience de l'espace de danse <p>Ce temps peut être ritualisé.</p> <p>Sa forme peut déjà induire la séance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partir du «connu», de situations ouvertes permettant à chacun de proposer ses réponses • Faire vivre les 3 temps conduisant à la réalisation d'un «objet chorégraphique» : explorer - exploiter -réinvestir 	<p>Danser tous ensemble (déplacements ralentis, balancés...) ou proposer aux élèves de montrer leurs trouvailles.</p>

- **Quel est le rôle de l'enseignant dans ce type de séance ?**

Par son attitude (corporelle et vocale) à la fois bienveillante et exigeante, l'enseignant.e alternera les rôles d'animateur et d'observateur en laissant du temps pour explorer, expérimenter puis en facilitant l'enrichissement des réponses en faisant évoluer les situations.

Son regard est essentiel et c'est lui/elle qui permettra à chaque élève de passer du « bouger au danser ».

- **Une séquence de danse se finit-elle toujours par un spectacle ? ou La danse ne se pratique-t-elle qu'en fin d'année pour le spectacle d'école ?**

Tout projet de danse aboutit à un temps de « spectacle » pour donner à voir ce qui a été fait ; ce n'est pas forcément le spectacle de fin d'année. On peut danser dans un musée lors d'une visite, on peut danser à la fin d'une séquence de danse en lien avec un projet (ici la poésie), on peut danser pour accueillir une classe, ...

- **Peut-on réaliser un cycle de danse sans être soi-même danseur ?**

La danse à l'école n'est pas l'école de danse (pas d'approche technique mais sensible). Il existe des documents pédagogiques pour guider les enseignants (l'un est réalisé en province nord, un autre sur l'académie de Paris, le DVD « le tour du monde en 80 danses », ..). Si on décide de se faire accompagner d'un artiste, il faudra veiller à ce que l'on reste en danse de création et non en apprentissage d'une chorégraphie pré inventée par le danseur.

- **On voit parfois, pour le spectacle de fin d'année, des collègues proposer un apprentissage d'une danse trouvée sur internet, apprise par les élèves devant le TBI. Qu'en pensez-vous ?**

On ne répond pas aux objectifs de cet APSA / ce n'est pas la démarche de création.

Sources utilisées :

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_384687/danse-de-creation

<https://www.province-nord.nc/enseignement/outils-pedagogiques/arts-culture/danser-les-savoirs-association-danse>

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION :

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

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°3

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

APSA : Natation

Compétence spécifique : Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variées.

Cycle d'enseignement : Cycle 1

Niveau de classe : GS

Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie.
- Annexe 1 de la délibération n°127 du 13 janvier 2021 relative au socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs de la Nouvelle-Calédonie.
- Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire.
- « Savoir nager à l'école primaire » GT EPS - DENC – 2018.

Description de la situation :

Vous avez programmé avec votre classe de grande section une unité d'apprentissage en « activités aquatiques ». Lors de la première séance, vous constatez que la quasi-totalité des élèves n'ose pas mettre la tête sous l'eau.

Question posée au candidat :

Vous présenterez des situations pour amener vos élèves à s'immerger puis à récupérer un objet en petite profondeur. Justifiez vos choix.

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION :

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

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°3

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

APSA : Natation

PROPOSITIONS D'INTERROGATION UTILES A L'ENTRETIEN
--

EN LIEN AVEC LE SUJET PROPOSÉ

Les programmes de la Nouvelle-Calédonie rappellent : « La Nouvelle-Calédonie est une île : l'eau y est omniprésente. Un effort particulier doit donc être consenti pour familiariser les jeunes enfants au milieu aquatique et les amener à en mesurer les risques »

Dès la classe de maternelle, l'enseignement de la natation scolaire peut être envisagé. Le cycle 2 est le moment privilégié pour apprendre à nager mais cet apprentissage peut débuter dès le cycle 1 ; Ceci favorisera l'acquisition du savoir nager ultérieur. En effet, rendre autonome l'élève dans le milieu aquatique est un enjeu fort de l'apprentissage de la natation à l'école. « Les noyades accidentelles se produisent principalement suite à un malaise, à une imprudence ou tout simplement au fait de ne pas bien savoir nager.

Délibération N°127 du 13 janvier 2021

COMPRENDRE, S'EXPRIMER EN UTILISANT LES LANGAGES DES ARTS ET DU CORPS.

Il s'exprime par des activités physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Les activités physiques participent d'une éducation à la santé en conduisant tous les enfants, quelles que soient leurs « performances », à éprouver le plaisir du mouvement et de l'effort, à mieux connaître leur corps pour le respecter. La Nouvelle-Calédonie est une île : l'eau y est omniprésente. Un effort particulier doit donc être consenti pour familiariser le jeune enfant au milieu aquatique et l'amener à en mesurer les risques (bain délimité, piscine).

Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés.

Certains des plus jeunes enfants ont besoin de temps pour conquérir des espaces nouveaux ou s'engager dans des environnements inconnus. D'autres, au contraire, investissent d'emblée les propositions nouvelles sans appréhension mais également sans conscience des risques potentiels. Dans tous les cas, l'enseignant amène les enfants à découvrir leurs possibilités, en proposant des situations qui leur permettent d'explorer et d'étendre (repousser) leurs limites. Il les invite à mettre en jeu des conduites motrices inhabituelles (escalader, se suspendre, ramper...), à développer de nouveaux équilibres (se renverser, rouler, se laisser flotter...), à découvrir des espaces inconnus ou caractérisés par leur incertitude (piscine, parc, forêt...). Pour les enfants autour de quatre ans, l'enseignant enrichit ces expérimentations à l'aide de matériels sollicitant l'équilibre (patins, échasses...), permettant de nouveaux modes de déplacement (tricycles, draisiennes, vélos, trottinettes...). Il attire l'attention des enfants sur leur propre sécurité et celle des autres, dans des situations pédagogiques dont le niveau de risque objectif est contrôlé par l'adulte.

Extrait de « savoir nager à l'école primaire » GT EPS - DENC – 2018

Les principales difficultés de l'activité natation

Les transformations de l'élève de terrien en nageur entraînent la découverte de sensations nouvelles. Il faut, comme sur terre, s'équilibrer, respirer, se déplacer mais l'élève doit modifier ses habitudes et adapter ses comportements. Par exemple, il est difficile pour un élève de s'équilibrer dans l'eau sans avoir pris conscience de sa flottabilité.

De même, l'une des premières difficultés que le débutant rencontre réside dans la prise d'informations dans un milieu qui altère considérablement ses perceptions de « terrestre ».

L'adaptation au milieu aquatique doit être progressive. La résolution des problèmes fondamentaux se fera par étapes qui sont à construire.

Les 4 principales difficultés sont les suivantes :

- Construire de nouvelles modalités d'information sur soi et sur les autres: la vision est trouble, le champ visuel est rétréci, les sons sont assourdis, la peau est stimulée par le contact de l'eau sur tout le corps...
- Adapter son mode de propulsion: les bras sont surtout moteurs et les jambes surtout équilibratrices (à l'inverse du terrien), pertes des appuis plantaires...
- S'adapter à des positions inhabituelles du corps: l'équilibre est horizontal, le regard vertical et la tête horizontale (à l'inverse du terrien), action de la pesanteur (comme pour le terrien, poussée vers le bas) combinée à la poussée d'Archimède (poussée verticale vers le haut)...

A partir de son orientation horizontale, le nageur doit reconstruire un avant, un dessous, un arrière, un dessus. Cet aspect indispensable met du temps à se construire et à se stabiliser.

- Construire de nouvelles modalités de respiration: respiration volontaire à dominante buccale sauf en position dorsale (alors que la respiration pour le terrien est un acte réflexe à dominante nasale). Pour le nageur, l'inspiration est brève, l'expiration longue, nasale et/ou buccale, les yeux et la bouche sont immergés...

... Dans le cadre de la natation scolaire, nous ferons le choix pédagogique de regrouper ces 5 thèmes en 3 groupes :

- Les entrées dans l'eau
- Les immersions et la respiration
- Les équilibres et déplacements

- **Qu'est ce que savoir nager ?**

C'est la capacité de l'élève à enchaîner des actions dans le milieu aquatique :

- réaliser une entrée dans l'eau en sautant ou en plongeant
- s'immerger à différentes profondeurs et rechercher des objets.
- se déplacer en position ventrale ou dorsale.

- **Quels sont les enjeux du savoir nager ?**

→ Accès aux pratiques corporelles d'entretien et de loisirs

- Animations d'entretien physique dans les piscines
- Loisirs sur les sites aquatiques tels que la plage, les centres nautiques, les piscines

→ Assurer sa sécurité

- Pratiques nautiques telles que la voile, le canoë, la plongée...

→ Assurer la sécurité d'autrui

- Pratiques de sauvetage

→ Accès aux pratiques sportives aquatiques

- De performance (natation)
- De sport collectif (water-polo)
- D'expression (natation synchronisée, plongeon)

- **Quels sont les thèmes à travailler en natation ?**

Les entrées dans l'eau

C'est une action permettant d'accéder à un plan d'eau de différentes manières. Les exercices d'entrée dans l'eau sont d'une grande utilité notamment lors de chutes imprévues à la piscine ou d'une embarcation et également dans le cadre d'une pratique sportive de natation où il est nécessaire d'entrer dans l'eau par un plongeon ou par un saut.

Les immersions

Elles consistent à pouvoir se repérer et se déplacer sous l'eau afin de pouvoir explorer l'espace aquatique. Les exercices d'immersion sont un préalable aux exercices d'équilibre et de déplacement sur le ventre qui nécessitent de mettre le visage dans l'eau.

La respiration

C'est une fonction vitale d'ordinaire inconsciente mais qui doit être adaptée aux spécificités du milieu aquatique. Pour pouvoir se déplacer sur de longues distances, il est nécessaire d'avoir une respiration adaptée avec une expiration complète sous l'eau et une inspiration rapide en surface. Cette respiration doit être synchronisée aux mouvements propulsifs. Les poumons remplis d'air nous font flotter. Pour pouvoir s'immerger plus facilement, plus efficacement, il est nécessaire d'apprendre à expirer complètement sous l'eau pour vider ses poumons.

Les équilibres

S'équilibrer dans l'eau permet une stabilité dans le milieu aquatique en position verticale horizontale ainsi qu'un redressement pour reprendre appui au sol. Les exercices d'équilibre sont d'une grande utilité car les pertes d'équilibre et l'incapacité à se redresser pour prendre appui au sol ou non peuvent être à l'origine des noyades même en faible profondeur. La maîtrise de l'équilibre horizontal sera essentielle pour les futurs déplacements.

Les déplacements ventraux et dorsaux

se déplacer, c'est le fait de se mouvoir en milieu aquatique et de pouvoir explorer l'espace à la surface ou sous l'eau. Les exercices de déplacement sont bien évidemment indispensables pour évoluer en toute sécurité dans le milieu. Pouvoir se déplacer sur une longue distance permettra une pratique sportive de la natation et le développement des capacités physiques et en particulier de l'endurance.

- **Quels sont les changements visés pour le « savoir nager » en ce qui concerne l'immersion ?**

	Etape sécurisante <i>De l'enfant marcheur</i>	Etape de confiance <i>... à l'enfant flottant</i>	Etape d'autonomie <i>... vers l'enfant aquatique</i>	
	Répertoire moteur Situations qui ont du sens (dans le milieu aquatique) Mode essais erreurs	Prise de conscience de la poussée d'Archimède	Hydrodynamisme	Hydrodynamisme et respiration aquatique. Economie et efficacité
Entrer dans l'eau	-refuse d'entrer dans l'eau -entre dans l'eau mais uniquement avec aide (humaine ou matérielle)	Effectue différents types de sauts : au-dessus, à travers, vers l'avant, en recherchant la profondeur ...	-réalise une entrée par la tête en poussant : vers l'avant, vers le haut, vers le fond -effectue une figure en sautant	
S'immerger	-refuse de s'immerger -s'immerge partiellement -s'immerge sans quitter ses appuis (manuels ou plantaires)	-réalise l'étoile de mer. -s'immerge puis se stabilise verticalement bras en croix. -se déplace en apnée sur 5 m.	Place une inspiration quand il en a besoin -maîtrise la respiration de type aquatique (la nage n'est pas perturbée)	
Se déplacer	-se déplace « debout » -se déplace en position semi-allongée tête hors de l'eau. -se déplace avec l'aide des bras et / ou des jambes sans efficacité	-se propulse à l'aide des bras ou des jambes (avec ou sans matériel) -respire de façon anarchique : l'inspiration perturbe le déplacement.	-Effectue différents types de déplacements (sur le ventre ou sur le dos). -varie les mouvements de propulsion des bras et des jambes en coordonnant sa respiration.	

- **Quelles sont les normes d'encadrement pour les activités aquatiques ? Qui encadre ?**

	Maternelle	Elémentaire
Normes d'encadrement sur le site	Enseignant + 2 encadrants (participent à l'activité) 1 accompagnateur (au bord du bassin)	Enseignant + 1 encadrant (participe à l'activité) 1 accompagnateur (au bord du bassin)
Normes d'encadrement dans l'eau	1 adulte pour 8 élèves dans l'eau	1 adulte pour 16 élèves si ce sont des débutants 1 pour 20/25 élèves si 16 au moins sont nageurs

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

Si l'éducation physique et sportive vise en priorité l'aspect moteur du développement des élèves, elle peut contribuer à la mise en œuvre de compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue. Elle permet de mettre en place des situations langagières vraies.

Les activités permettront de travailler des compétences de communication : prendre la parole, adopter des règles conversationnelles, écouter, donner son avis.

Comprendre et transmettre des consignes claires.

Il sera possible d'aborder le langage décontextualisé en faisant rappeler des événements vécus, ou évoquer des événements à venir.

Elles permettront également de travailler le repérage dans le temps (aujourd'hui, maintenant, tout à l'heure, utilisation des verbes au présent, au passé et au futur) et dans l'espace. (verbaliser les relations spatiales : loin, près, intérieur...)

EN LIEN AVEC LA PRATIQUE PERSONNELLE

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

**2^{NDS} CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK
OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES
PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-
CALEDONIE**

-----◀▶-----

EPREUVE D'ADMISSION :

**ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :
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 : L'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif

Références :

- TEXTE 1 :** Extrait du rapport de l'inspection générale de l'Education nationale n° 2013-041 de mai 2013 relatif à L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements.
- TEXTE 2 :** Extrait de l'article : « Une éducation non-sexiste, une gageure » Marie Duru-Bellat – Les Cahiers Pédagogiques « Filles et femmes à l'école », Mars 1999
- TEXTE 3 :** Extrait de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif 2019-2024

Description de la situation :

L'égalité entre les filles et les garçons à l'école et l'efficienne de la mixité de genre à l'école

Questions posées au candidat :

En quoi la question de l'égalité filles-garçons à l'école est-elle fondamentale ?

Dégagez les principaux facteurs d'inégalités de genre responsables de la fracture sexuée à l'école.

La mixité de genre à l'école est-elle souhaitable ? Développez.

Sous quelles formes pensez-vous organiser une démarche pédagogique pour rentrer dans cette éducation au principe de l'égalité ?

TEXTE 1 : Extrait du rapport de l'inspection générale de l'Education nationale n° 2013-041 de mai 2013 relatif à L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements.

Les inégalités entre filles et garçons dans et par l'école : l'éclairage de la recherche

Même s'il est difficile de le reconnaître et le faire admettre dans une école pétrie des valeurs d'égalité, celle-ci produit ou conforte des inégalités, et notamment entre les sexes. De nombreuses recherches, d'abord anglo-saxonnes, ont analysé les relations entre professeurs et élèves et en particulier « le curriculum caché », c'est-à-dire la partie de l'apprentissage déterminée par les attitudes et les comportements qui ont des effets sur le développement affectif et cognitif des élèves. Toutes les enquêtes font apparaître que, le plus souvent inconsciemment, les enseignants comme les enseignantes, traitent garçons et filles de manière différente et plus exactement traitent les garçons de manière préférentielle tout en étant convaincus d'être parfaitement équitables.

Êtres sociaux partageant à leur tour les mêmes représentations et présupposés, les enseignants ont aussi intériorisé des conceptions et des stéréotypes du masculin et du féminin : « ... les maîtres tendent à considérer comme « naturels » certains comportements : les filles étant "naturellement" responsables et prêtes à rendre service, on n'hésitera pas à leur confier des responsabilités, par exemple, "garder" la classe quand le maître a à s'absenter, ou encore, on sera particulièrement déconcertés quand elles s'écartent de ce schéma de conformisme coopératif et osent "tenir tête" à l'enseignant ». Les représentations des enseignants sont liées au fait qu'ils ne conçoivent pas leur métier indépendamment d'une image de ce que doit être l'autorité professorale. Or celle-ci est liée au genre car les élèves réagissent différemment selon le sexe de l'enseignant. Georges Felouzis a montré comment les collégiens ont tendance à davantage chahuter une enseignante qu'un enseignant. Mais la perception du genre par les enseignants, bien qu'ils se défendent de faire de la différence, est aussi marquée par les contenus curriculaires. L'enseignement de l'histoire laisse peu de place aux femmes, et comme l'a montré N. Mosconi, la philosophie et la littérature proposent des visions « sexistes » ; seuls les « grands hommes » peuplent l'histoire, la littérature et les sciences.

Les différences entre filles et garçons à l'école tiennent aussi aux modalités d'évaluation qui donnent des résultats différents pour une même activité disciplinaire : « ainsi, en mathématiques, les filles réussissent mieux (et les garçons légèrement moins bien) quand les maîtres favorisent les situations de coopération entre élèves que quand ils favorisent les situations de compétition. ». Les appréciations des enseignants sont indirectement influencées par l'appartenance de genre.

La plupart des enseignants et des personnels d'éducation sont convaincus qu'ils manifestent une neutralité pédagogique quel que soit le sexe des élèves. [...] Les garçons sont mieux considérés, et perçus comme ayant davantage de capacités et de compétences que les filles. « Nos résultats confirment que les filles reçoivent, de la part du personnel enseignant considéré globalement, un traitement moins favorable que celui qui est réservé aux garçons. Les étudiantes reçoivent plus de questions fermées mais moins de questions ouvertes ; de plus, leurs réponses sont moins scrutées afin d'y déceler d'éventuelles difficultés d'apprentissage ; elles sont plus nombreuses que les garçons à ne pas recevoir de réponses à leurs questions. Elles semblent constituer un groupe indifférencié plutôt que de véritables personnalités individuelles : le personnel enseignant les appelle moins par

leur nom et leur prénom, comme si en ce début de session, elles avaient été moins rapidement identifiées ».

Les études menées par ces chercheurs montrent aussi que les attentes des enseignants à l'égard des filles sont plus faibles et que celles-ci se voient moins souvent encouragées ou félicitées que les garçons. Christine Fontanini a remarqué, lors de sa recherche doctorale, que les pratiques pédagogiques des enseignants renforcent la « moindre confiance » des filles en leurs capacités. Leur faible sollicitation par les professeurs conduit à ce qu'elles défendent moins leurs idées. « Sur le plan psychologique, l'interaction avec l'enseignant(e) est interprété par l'élève comme une marque d'intérêt et la marque d'intérêt comme un indice de sa propre valeur ».

[...] Ces observations interrogent les pratiques pédagogiques, qui véhiculent des significations et ont des effets sur les postures des élèves, au plan de la vie scolaire mais aussi sociale et professionnelle. C'est ainsi que les propos les plus anodins énoncés par les enseignants à l'égard des élèves contribuent à forger des stéréotypes. [...] Dans la mesure où les garçons font davantage que les filles l'expérience d'appréciations négatives, celles-ci finissent par avoir moins d'impact sur leur estime d'eux-mêmes. Tel n'est pas le cas des filles : faisant moins l'objet de remarques négatives récurrentes, lorsque les enseignants énoncent des critiques à leur égard, elles ont une portée plus forte car elles sont identifiées à « des messages perçus comme informatifs quant à leur niveau de compétence. ».

La mixité de genre en elle-même n'est pas sans effets sur les acquisitions et les performances scolaires des élèves. Dans les années soixante et soixante-dix, comme le souligne H. W. Marsh, des recherches anglaises ont montré que les garçons bénéficiaient de la mixité alors que les filles n'en pâtissaient pas (les acquisitions académiques des garçons sont meilleures dans un contexte de mixité et celles des filles n'en sont pas diminuées). Il semble néanmoins que les classes non mixtes favorisent la réussite des filles mais aussi leur plus grande ouverture vers les sciences, puisqu'elles sont moins soumises à l'effet de stéréotypes induit par les garçons et leurs choix d'orientation. [...]

Emer Smyth montre que, toutes choses égales par ailleurs, les filles et les élèves les plus faibles scolairement ont de meilleures acquisitions dans les classes non-mixtes. Cela atteste aussi du fait que les catégorisations stéréotypées des études et des choix d'orientation sont fortement agissantes en cas de mixité scolaire, les filles convoitant davantage les filières littéraires, quand les garçons les rejettent pour leur caractère « féminin ». Elles sont davantage conduites à sous-estimer leurs compétences en sciences en présence des garçons, et leurs performances peuvent s'en ressentir, comme le montrent aussi les travaux de Pascal Huguet en psychologie sociale.

Mais si l'école favorise les inégalités entre filles et garçons – qu'elles tiennent aux pratiques pédagogiques, aux modes d'encouragement ou non des uns et des autres, aux possibilités que l'école laisse espérer ou non, notamment pour ce qui est de l'orientation vers des filières sélectives et offrant davantage d'opportunités d'insertion –, elle y contribue aussi de manière passive. En effet, la faible place accordée à la question du genre au sein des écoles et des établissements, condamne le plus souvent à taire cette réalité, même lorsqu'elle interpelle les enseignants.

TEXTE 2 : Extrait de l'article : « Une éducation non-sexiste, une gageure » Marie Duru-Bellat – Les Cahiers Pédagogiques « Filles et femmes à l'école », Mars 1999

Comment suggérer des perspectives d'action sans faire intervenir des jugements de valeur ?

Les expériences de retour à la non-mixité, assez répandues dans les pays anglo-saxons, peuvent apparaître comme une solution « technique » à ce qui reste le problème des filles, et très contestables si ce sont les relations entre les sexes que l'on prétend changer. Certes, évoluer ne serait-ce que temporairement dans un contexte non mixte où le jeu des catégorisations sexuées est cassé peut aider les filles à développer plus d'assurance, et les garçons à se définir eux-mêmes autrement que par l'opposition méprisante aux filles. Mais si c'est la non-pertinence du sexe dans l'éducation que l'on vise à terme (à savoir que les stéréotypes de sexe ne viennent plus barrer l'horizon des élèves) alors une ségrégation même temporaire peut-elle être une solution ?

Si l'éducation est précisément ce qui ouvre les portes de tous les possibles, alors, aux yeux de certains enseignants, la notion de pédagogie antisexiste s'impose (Lempen-Ricci, 1985), qui se fonde sur l'exigence d'égalité de traitement. Il ne s'agit pas de nier l'existence de différences entre garçons et filles, bien qu'on sache aujourd'hui combien il est vain de chercher à démêler nature et culture, mais de maintenir l'objectif d'égalité en instaurant si besoin une « discrimination positive ». Par exemple, quelle que soit l'origine des difficultés des filles dans le domaine spatial, ou de celle des garçons en lecture, l'objectif sera d'éliminer ces handicaps. Il peut donc y avoir traitement différencié selon les sexes, non pour renforcer les différences, mais pour compenser les handicaps qui en découlent, indirectement ou directement, par rapport aux possibilités qui sont ouvertes à l'autre.

Certes, on peut aussi défendre certaines différences entre les sexes et mettre en avant *l'égalité dans la différence*. Mais n'est-ce pas alors une manière d'imposer l'inéluctabilité de deux types (les hommes/les femmes), et en l'occurrence délimiter d'emblée les champs de possibles des enfants des deux sexes ? L'idée de base de la pédagogie anti-sexiste est précisément d'abolir les obligations liées au sexe dans le choix d'un mode de vie, et, dans la mesure où les contraintes que la « masculinité » fait peser sur les premiers ne sont pas négligeables, elle peut s'avérer aussi libératrice pour les hommes que pour les femmes. Mais c'est la question de la nature même de la différence sexuelle qui est là posée, et de l'opportunité (ou non) de ne considérer le sexe que comme une différence parmi d'autres, une forme d'altérité que ne serait plus le support d'une domination.

TEXTE 3 : Extrait de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif | 2019-2024

TRANSMETTRE AUX JEUNES UNE CULTURE DE L'ÉGALITÉ ET DU RESPECT MUTUEL

Les jeunes – de l'école maternelle à l'enseignement supérieur – sont les principaux bénéficiaires de la politique d'égalité poursuivie par les ministères signataires de cette convention. Ainsi, au quotidien, dans toutes les disciplines d'enseignement et dans toutes les situations d'apprentissage, les équipes éducatives doivent veiller à ne pas véhiculer de stéréotypes liés au genre et à la sexualité et à favoriser la déconstruction des idées reçues qui se forgent dès la petite enfance. Les enjeux pour les élèves, les étudiants et les étudiantes sont majeurs ; ils ont trait à leur construction comme individus

et citoyens, à leur liberté de choix, à leur sécurité et leur bien-être. En s'engageant eux-mêmes dans des actions citoyennes et en se mobilisant en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes, les jeunes doivent également devenir, au sein de leur établissement, des moteurs de la lutte contre les discriminations et les violences fondées sur le genre.

Déconstruire les stéréotypes liés au sexe et à la sexualité

- Favoriser le dialogue avec le secteur de l'édition pour lutter contre les stéréotypes et pour une plus grande représentation des femmes dans les manuels scolaires.
- Poursuivre et diffuser la production de ressources d'accompagnement des manuels scolaires et des programmes en lien avec les opérateurs du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse afin de traiter du sujet de l'égalité dans toutes les situations d'apprentissage.
- Inciter les établissements d'enseignement supérieur à développer les recherches et les enseignements sur le genre : favoriser le développement des recherches et enseignement sur le genre, notamment par le soutien aux réseaux de recherche sur cette thématique.
- Favoriser la création de modules d'enseignement de l'égalité femmes-hommes à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'enseignement supérieur.
- Favoriser la mixité au sein des équipes pédagogiques des établissements (notamment dans les disciplines habituellement associées à un genre : sport, discipline artistique...) afin de diversifier les modèles donnés aux élèves.
- Éducation à l'image : Renforcer la lutte contre les stéréotypes de sexe. Développer le regard critique des apprenantes et apprenants sur les stéréotypes de sexe véhiculés par les médias en s'appuyant notamment sur les actions menées par les enseignantes et enseignants d'éducation socioculturelle et les documentaires.
- Education à la sexualité : Renforcer l'éducation à la sexualité dans le 1er degré ; garantir l'effectivité des 3 séances obligatoires en matière d'éducation à la sexualité par l'application de la circulaire du 12/09/2018 ; développer, dans le cadre des temps dédiés à l'éducation à la sexualité et à la santé, la sensibilisation à l'égalité filles-garçons et aux risques de l'exposition aux images pornographiques.
- Éducation artistique et culturelle : Développer la présence d'œuvres réalisées par des femmes dans les projets travaillés, déconstruire les stéréotypes sexistes dans les représentations et les pratiques culturelles, notamment en favorisant la pratique non genrée des instruments de musique.
- Enseignements artistiques (dans les établissements d'enseignement supérieur de la culture) : Développer la présence d'œuvres et d'autrices féminines dans le corpus d'enseignement et les répertoires travaillés, développer les analyses des représentations des femmes dans les œuvres composant les répertoires des différentes disciplines.
- Education physique et sportive et sport scolaire et universitaire : renforcer la pratique sportive féminine, lutter contre les stéréotypes sexistes liés au corps et aux pratiques sportives, favoriser le respect mutuel entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, notamment en partenariat avec les fédérations de sport scolaire et universitaire et à travers des actions menées dans le cadre du programme Héritage des Jeux Olympiques et Paralympiques 2024.

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----□□-----

EPREUVE D'ADMISSION :

**ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGÉ N°1

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

Thème : L'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif

DESCRIPTIF SYNTHÉTIQUE DES TEXTES PROPOSÉS

Le texte 1 fait état de travaux scientifiques sur l'action - souvent inconsciente des enseignants - de renforcement des inégalités entre les filles et les garçons au sein de l'école et de la classe.

Le texte 2 questionne l'efficacité d'une école non mixte et la légitimité d'une éventuelle mise en œuvre de discrimination positive en faveur des filles.

Le texte 3 donne les grandes orientations pour mettre en œuvre des actions en faveur d'une égalité de genre effective à l'école.

ELEMENTS DE RÉPONSE AUX QUESTIONS POSEES

- **En quoi la question de l'égalité filles-garçons à l'école est-elle fondamentale ?**

A l'école comme à l'université, les filles réussissent mieux que les garçons. En France, 26% des garçons (plus d'un garçon sur quatre !) et 14% des filles (moins d'une fille sur sept) n'atteignaient pas, en 2009, le niveau de compétence 2 en lecture, considéré comme un minimum à atteindre pour réussir son parcours personnel. De plus en plus diplômées, elles progressent dans des professions prestigieuses, poursuivent leur carrière tout en devenant mères de famille mais les inégalités sont tenaces : taux de chômage plus élevé, écart de rémunération, accès plus difficile aux postes de décision, concentration dans certaines professions, emplois partiels ou précaires, en charge de la vie domestique.

L'égalité filles-garçons est un enjeu pour le futur, elle concerne les filles et les garçons.

- Elle est un impératif démocratique : volonté caractérisée d'une plus grande justice sociale en direction des femmes et lutte au quotidien contre toutes les formes de discrimination.

- Elle est une exigence sociétale : valorisation et prise en charge des différents temps de vie équitablement par les hommes et les femmes. Elle renvoie à des choix de société et invite à remettre en question les rôles sociaux traditionnellement attribués aux hommes et aux femmes.

- Elle est une nécessité économique face à la concurrence, à la compétitivité et au retournement démographique auxquels sont confrontées les entreprises françaises : les femmes constituent un vivier de compétences dont l'économie a besoin.

L'École a pour mission de garantir l'égalité des chances des filles et des garçons. Elle se doit de favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientation, ainsi que la prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes.

- former des citoyennes et des citoyens émancipés capables de comprendre, d'interroger le fonctionnement de la société et d'exercer leur libre-arbitre ;

- former davantage de femmes chercheuses, ingénieures, scientifiques qui participeront au redressement productif dont le pays a besoin. La répartition inégalitaire dans les filières conduit en effet à gâcher, des potentiels, des compétences, des énergies ;

- se mobiliser contre les violences de genre et installer le respect entre tous.

- **Dégagez les principaux facteurs d'inégalités de genre responsables de la fracture sexuée à l'école.**

- Pourtant convaincus d'être équitables, **les enseignants** ont intériorisé des conceptions et des stéréotypes du masculin et du féminin : réussite des filles et des garçons selon les disciplines, situations proposées non favorables aux filles (coopération/compétition), inéquité quant à la forme des questions posées, aux réponses données, à l'ambition portée, à l'identification comme élève individu, au repérage de la difficulté...). Les garçons semblent davantage évalués sur leur mobilisation cognitive alors que les filles le sont surtout pour leur « attitude positive ».

- **La société** exerce une pression. Le déséquilibre de la place des femmes et des hommes dans les contenus disciplinaires notamment en histoire et en sciences renforce les inégalités.

Les familles exercent elles-mêmes une pression sur leurs propres enfants.

- **Les enfants**, filles et garçons, développent des postures différentes : bienveillance envers l'autre, défense des idées, confiance en soi... La manifestation et la reconnaissance de l'autorité du professeur varie selon que l'enseignant est un homme ou une femme.

- **La mixité de genre à l'école est-elle souhaitable ? Développez.**

Il n'y a pas de réponse catégorique attendue, il est attendu du candidat qu'il émette des hypothèses et argumente. Obligatoire depuis 1975, la mixité n'a pas produit tous les effets escomptés. Elle a été adoptée par la société et est devenue le fondement de l'émancipation féminine.

1982 : le principe égalitaire de l'enseignement mixte est officiellement affirmé : l'action éducative contre les préjugés sexistes dépasse la notion de mixité et vise à promouvoir une réelle égalité des chances entre filles et garçons et à faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes.

Mai 2008, une disposition du Parlement entame le principe intangible de la mixité à l'école et met le feu aux poudres : *"le principe de non-discrimination fondée sur le sexe (...) ne fait pas obstacle à l'organisation d'enseignements par regroupements d'élèves en fonction de leur sexe."*

Le principe organisateur de l'enseignement dans les établissements publics est la mixité mais deux cas existent où les enseignements non mixtes sont permis : certains cours d'éducation physique et

sportive (EPS, la piscine par exemple, pour des raisons de performances différentes selon les sexes) et l'enseignement de la sexualité au collège.

- **Sous quelles formes pensez-vous organiser une démarche pédagogique pour rentrer dans cette éducation au principe de l'égalité ?**

Ce qu'exigent les textes réglementaires :

- Charte d'application de la délibération n° 106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'École calédonienne : Développer l'identité de l'École calédonienne - L'appropriation des valeurs de l'École calédonienne

- Diffuser un texte sur les valeurs de l'École à l'ensemble des établissements scolaires ainsi qu'auprès du grand public,
- Améliorer la prise en compte de l'égalité des filles et des garçons avec le développement de la labellisation 3E (éducation à l'égalité à l'école).

- Programmes 2012 : Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons.

- Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

1. Faire partager les valeurs de la République : Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.

6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques : Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

Quelques propositions :

- Favoriser le travail collaboratif et valoriser l'entraide en classe.
- Prévoir la composition de groupes de travail mixtes.
- S'assurer que les supports utilisés ne renforcent pas les stéréotypes sexués.
- Contrôler sa propre posture professionnelle.
- Mettre en valeur des modèles féminins, renommés ou non, notamment en histoire et en sciences.

QUESTIONS COMPLEMENTAIRES

- De la ségrégation temporaire à la mixité de genre à l'école en passant par la discrimination positive, où placer le curseur ?
- Sous quelles formes pensez-vous organiser une démarche pédagogique pour rentrer dans cette éducation au principe de l'égalité ?
- L'école est-elle seule responsable des inégalités entre les filles et les garçons ?
- Le renforcement de l'égalité entre les filles et les garçons ne repose-t-elle uniquement que sur des actions à mener en faveur des filles ?
- Quelles sont les conséquences des inégalités à l'école entre les filles et les garçons sur leur choix d'orientation et par conséquent sur l'évolution de la société calédonienne ?

**2^{NDS} CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION :

**ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°2

Le sujet comporte 5 pages y compris la page de garde

Thème : Les fonctions exécutives

Références :

TEXTE 1 : Les fonctions exécutives, Cité des sciences et de l'industrie – Département éducation – Mars 2015

TEXTE 2 : Apprendre à faire attention, Stanislas DEHAENE – Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines - 2018

TEXTE 3 : Les troubles des fonctions exécutives chez les enfants en difficulté scolaire, Geneviève DAIGNEAULT et Josée LEBLANC, Des idées plein la tête, Chenelière/didactique - 2003

Description de la situation :

Les élèves utilisent la fonction exécutive quand ils pratiquent des activités comme la planification, l'organisation, l'établissement de stratégies ainsi que l'attention aux détails et leur mémorisation. La fonction exécutive permet aussi aux élèves de gérer leurs émotions et de surveiller leurs pensées afin de travailler de façon plus adéquate et efficace (Guare et Dawson, 2004).

Questions posées au candidat :

A partir de ces trois textes, vous définirez ce que sont les fonctions exécutives et la métacognition.

Vous décrirez succinctement les actions que vous mettriez en place au sein de votre classe.

Quel est le rôle de l'enseignant dans le travail métacognitif pendant la tâche ?

TEXTE 1 : Les fonctions exécutives. Cité des sciences et de l'industrie – Département éducation – Mars 2015

En psychologie, les fonctions exécutives désignent des processus cognitifs et regroupent des fonctions élaborées comme la logique, la stratégie, la planification, la résolution de problèmes et le raisonnement. Elles interviennent essentiellement dans les situations qui demandent de la réflexion et de la créativité, lorsqu'il est nécessaire de s'adapter à des situations nouvelles non routinières.

Ses fonctions offrent une souplesse dans le traitement de l'information à chaque instant. Elles permettent d'adapter notre comportement aux exigences de l'environnement.

Elles sont nécessaires pour effectuer des activités telles que la planification, l'organisation, l'élaboration de stratégies, être attentif et se rappeler des détails...

La notion de fonctions exécutives

Toutes ces opérations mentales nécessitent plusieurs étapes successives : une analyse de la situation, une élaboration d'un plan de résolution, une résolution séquentielle et organisée de ce plan et une vérification en comparant l'objectif de départ avec le résultat obtenu.

Pour réaliser ses opérations mentales, trois grandes fonctionnalités sont requises :

1/ **la flexibilité mentale** (switch) : cette fonction définit la capacité de changer de tâche ou de stratégie mentale et à passer d'une opération cognitive à une autre. Elle peut requérir le désengagement d'une tâche pour se réengager dans une autre. Elle permet donc l'adaptation aux situations nouvelles.

2/ **la planification** et la mise en œuvre de stratégies nouvelles

3/ **le contrôle et la régulation de l'action** (Boucle de rétro-action, inhibition...). Cette étape nécessite à la fois :

- une capacité de mise à jour (updating) : cela implique la modification du contenu sur la base de l'information entrante plus récente afin de mettre à jour la mémoire de travail. Cette mise à jour d'une action nécessite la surveillance et le codage de l'information entrante pour la pertinence de la tâche en cours d'exécution. Alors, elle révisé d'une façon appropriée les items conservés en mémoire de travail en remplaçant l'information préexistante par une information plus récente et plus pertinente.

- Une capacité d'inhibition qui se réfère à une série de mécanismes qui permettent la suppression des commissions et des actions inappropriées, et la résistance aux interférences causées par l'information non pertinente. C'est la capacité de supprimer l'expression ou la préparation de l'information qui perturberait le bon achèvement de l'objectif souhaité. Cette fonction exécutive permet le contrôle de la cognition et du comportement. Cette capacité d'inhibition est en outre liée à la compétence sociale et la régulation émotionnelle.

Ces fonctionnalités représentent l'ensemble des processus qui contrôlent et régulent l'ensemble des activités Cognitives.

Rôle des fonctions exécutives

Nous avons besoin des fonctions exécutives dans notre vie quotidienne. Elles nous permettent par exemple de planifier des actions, terminer un travail à temps, garder à l'esprit plus d'une chose à la fois, évaluer des idées, changer d'avis, apporter des corrections à mi-parcours d'une action, demander de l'aide si besoin, s'engager dans une dynamique de groupe...

TEXTE 2 : Apprendre à faire attention. Stanislas DEHAENE – Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines – 2018

Apprendre à faire attention

L'attention exécutive correspond approximativement à ce que nous appelons la concentration ou le contrôle de soi. Or ce système ne se met pas en place immédiatement chez l'enfant. Le contrôle exécutif se développe lentement tout au long de l'enfance et de l'adolescence. Nous apprenons progressivement à nous contrôler, c'est-à-dire à privilégier les stratégies appropriées et à inhiber les stratégies inadéquates, en évitant toute distraction.

La psychologie cognitive regorge de tâches où l'on voit l'enfant surmonter progressivement ses erreurs, à mesure qu'il augmente sa capacité à se concentrer et à inhiber les stratégies inappropriées. Le psychologue Jean Piaget avait été le premier à le remarquer : les très jeunes enfants font parfois des erreurs stupides. Si, par exemple, on cache plusieurs fois un objet à l'endroit A, puis qu'on le cache à l'endroit B, un bébé de moins de 1 an continuera d'aller le chercher au point A - c'est la fameuse « erreur A, non B ».

Piaget en avait conclu que le bébé ne maîtrise pas la permanence de l'objet (le fait de savoir que l'objet continue d'exister lorsqu'il est caché), mais nous savons aujourd'hui que ce n'est pas la bonne interprétation du comportement de l'enfant. L'examen de son regard montre que bébé sait parfaitement représenter les objets cachés, au moins depuis l'âge de quelques mois. Par contre, il a du mal à résoudre les conflits mentaux : dans la tâche « A, non B », la routine des essais précédents lui dit d'aller chercher au point A, tandis que sa mémoire de travail plus récente, lui dit d'aller chercher au point B - et avant 10 mois, c'est souvent l'habitude qui prime. À cet âge, c'est donc le contrôle exécutif qui manque, pas la connaissance. L'erreur « A, non B » disparaît vers 12 mois, en lien direct avec le développement du cortex préfrontal. [...]

Maintenant, résolvez le problème suivant : « Marie possède 25 billes, c'est cinq de plus que Grégoire. Combien de billes Grégoire possède-t-il ? » Avez-vous ressenti l'envie d'additionner les deux nombres ? L'énoncé du problème emploie le mot « plus », Alors qu'il faut soustraire – c'est un piège dans lequel tombent bien des enfants, avant de parvenir à se contrôler et à se forcer à réfléchir au sens profond d'un problème de maths ou de logique.

L'attention et le contrôle exécutif se développent spontanément avec la maturation progressive du cortex préfrontal, qui s'étend sur les deux premières décennies de notre vie. Mais ce circuit comme

tous les autres, est plastique, et de nombreuses recherches montrent que son développement peut être accéléré par l'entraînement et l'éducation.

TEXTE 3 : Les troubles des fonctions exécutives chez les enfants en difficulté scolaire. Geneviève DAIGNEAULT et Josée LEBLANC, Des idées plein la tête, Chenelière/didactique - 2003

Les troubles des fonctions exécutives chez les enfants en difficulté d'apprentissage

Les troubles au niveau des fonctions exécutives se retrouvent dans plusieurs entités pathologiques. Puisque les lobes frontaux sont les dernières structures à atteindre leur maturité, ils sont par le fait même les premiers à être atteints lors de traumatismes cérébraux (infections, traumatisme crânien, etc.), Intra-utérins ou survenant lors de troubles développementaux (facteurs génétiques).

Certains syndromes dont l'origine est généralement liée à un problème génétique impliquent également des déficits frontaux. En voici quelques-uns révélant des atteintes au niveau des fonctions exécutives ou de la métacognition :

- troubles d'attention avec ou sans hyperactivité ;
- syndrome de Gilles de la Tourette ;
- troubles de conduite et agressivité ;
- troubles de comportement ;
- autisme ;
- syndrome d'Asperger.

Les enfants qui présentent de telles difficultés ont généralement un potentiel intellectuel normal et de bonnes capacités dans les autres sphères cognitives. Par contre, ils ont de la difficulté à l'école puisqu'ils utilisent mal leurs ressources. Par exemple, un enfant qui a de la difficulté à structurer son travail, qui n'a pas de points de repères ou qui ne se questionne pas au bon moment lors de la réalisation d'une tâche fera des erreurs, des oublis importants même s'il maîtrise bien la matière.

Ces difficultés devraient, en général, s'estomper avec le développement cérébral et l'acquisition de stratégies d'apprentissage. Certains enfants auront besoin d'apprendre à se questionner, à raisonner et à s'autoévaluer. Pour ce faire, l'adulte devient la [métacognition] de l'enfant, c'est-à-dire qu'il aide à enclencher et à réaliser le processus de questionnement. Graduellement, l'adulte peut demander à l'enfant de réaliser oralement ce questionnement afin d'automatiser la procédure (voir exemple ci-dessous)

Exemple : l'apprentissage de la lecture en début de première année, alors que l'enfant ne maîtrise que très peu les sons et qu'il est dans un processus d'apprentissage global.

Premiers essais

Nouveau mot : BANANE.

L'enfant dit : « Je ne sais pas. »

L'adulte demande : « Par quelle lettre le mot commence-t-il ? ».

L'enfant dit : « B ».

L'adulte demande : « Quel est le son de cette lettre ? ».

L'enfant répond : « b ».

Et ainsi de suite.

Quatrième essai (l'auto questionnement)

Mots à apprendre : PORTE.

L'enfant dit : « Je ne sais pas. »

L'adulte demande : « Quelle est la question à te poser ? »

L'enfant répond : « Par quelle lettre le mot commence-t-il ? »

Et ainsi de suite.

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION :

**ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :
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 fonctions exécutives

DESCRIPTIF SYNTHETIQUE ET PROPOSITION D'ELEMENTS DE REPONSE

Vous définirez ce que sont les fonctions exécutives et la métacognition.

La métacognition est la conscience de son propre fonctionnement. Cela permet un questionnement intérieur sur son propre raisonnement ou sur son propre fonctionnement. C'est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde. La métacognition est indissociable de connaissance de soi et de confiance en soi.

Les fonctions exécutives sont nécessaires notamment quand les routines d'actions (les automatismes) ne peuvent plus suffire. Elles orchestrent l'ensemble des opérations cognitives (langage, calcul, mémoire, raisonnement...) et nous permettent de planifier et d'agir de manière réfléchie (inhiber), en fonction des objectifs à atteindre.

Vous décrirez succinctement les actions que vous mettriez en place au sein de votre classe.

- Rendre l'élève conscient
- Accompagner tout au long de la tâche
- Faire remarquer, inclure la métacognition au sein de la tâche (prise de distance)
- Donner le temps de réflexion...
- Ritualiser pour Automatiser ...

- Mettre en place des activités ritualisées développant spécifiquement les fonction cognitives (mémoire de travail, inhibition, planification, flexibilité mentale)

Quel est le rôle de l'enseignant dans le travail métacognitif pendant la tâche ?

- L'inciter à verbaliser les tentatives effectuées
- L'inciter à inventorier les pistes non explorées
- Lui proposer de faire le bilan de l'avancée réalisée
- L'inviter à anticiper les conséquences d'une tentative
- L'aider à contextualiser autrement
- L'inciter à identifier et à éliminer les contraintes non imposées
- Lui proposer de se décentrer

QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES

- Quel est l'intérêt de mettre en place la métacognition en classe ?
- Qu'est-ce que le contrôle inhibiteur ?
- Qu'est-ce que la flexibilité mentale ?
- En quoi les fonctions exécutives sont-elles essentielles aux apprentissages ?
- Est-il possible de développer les fonctions exécutives en classe ? Comment ? Auriez-vous des exemples concrets ?

**2^{NDS} CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION :

**ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTÈME EDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°3

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

Thème : L'école inclusive

Références :

TEXTE 1 : L'inclusion comme levier de changement, Séverine CHEINET, Principale-adjointe du collège César-Franck, Palaiseau, Cahiers pédagogiques, Janvier 2016

TEXTE 2 : Difficultés scolaires ou troubles DYS ?, Dr Alain POUHET, Michèle CERISIER-POUHET, éditions RETZ, 2015

TEXTE 3 : L'inclusion des élèves en EPS, Teddy MAYEKO, professeur agrégé d'EPS et maître de conférences en science de l'éducation à l'université de Cergy-Paris et Sébastien LACROIX, professeur d'EPS et directeur du département SEES à l'université Paris-Est Créteil, Archives de l'expresso, Octobre 2020.

Description de la situation : L'intérêt et les exigences de l'inclusion scolaire

Questions posées au candidat :

A partir de ces trois textes, répondez aux questions suivantes :

Quels sont les enjeux de l'école inclusive, les difficultés des enseignants et les aménagements possibles ?

Quelles sont les différentes aides possibles pour un enfant qui présente un ou des trouble(s) DYS ?

Quelles sont les exigences pour une inclusion réussie des élèves à besoin éducatifs particuliers en EPS ?

TEXTE 1 : L'inclusion comme levier de changement, Séverine CHEINET, Principale-adjointe du collège César-Franck, Palaiseau, Cahiers pédagogiques, Janvier 2016

Scolariser tous les élèves à l'école n'est pas seulement un devoir imposé par la loi, ou un idéal, c'est une nécessité. L'école inclusive se justifie pour trois raisons.

Elle est d'abord l'affirmation d'une école exigeante pour tous, quand la plus grande partie de la scolarité se passe en classe ordinaire. L'inclusion est alors conçue comme transitoire. Sa mission est de réintégrer les élèves dans le système ordinaire. Elle est aussi l'affirmation que chaque élève est capable d'apprendre, d'acquérir des compétences du socle commun.

Ensuite, elle permet la construction d'une véritable société ouverte sur l'altérité. Les élèves apprennent à vivre ensemble.

Enfin, et sans doute son principal enjeu, l'école inclusive permet à des adolescents qui se vivent différents, de construire leur identité dans la norme, et dans la norme de leur classe d'âge.

C'est selon moi, un élément essentiel pour développer sa confiance en soi, et donc s'engager sur la voie de la réussite.

Des élèves différents toujours plus nombreux

Selon ces principes, la logique inclusive va au-delà de l'école inclusive. Elle concerne toutes les structures et dispositifs destinés à des élèves qui ont besoin d'aménagements particuliers, mais dont la scolarité se déroule majoritairement en classe ordinaire. Or, les profils de ces élèves se multiplient. Les enseignants se sentent dépassés par des difficultés toujours différentes avec des élèves toujours plus nombreux. Ils ne se sentent ni compétents, ni formés, ni accompagnés. Ils estiment, à juste titre, que c'est un changement radical de leur métier, et un changement auquel ils s'opposent souvent. La logique inclusive aboutit en effet à des classes très hétérogènes, où la gestion de classe et la dynamique de groupe sont de plus en plus problématiques. Pourtant, quand elle réussit, l'école inclusive n'est plus un obstacle à l'accomplissement des missions pédagogiques, mais un formidable levier de questionnement de ses pratiques, une occasion de développer des compétences utiles ensuite à tous les élèves. [...]

Des aménagements pédagogiques pour la classe

C'est le défi où s'est lancé le collège César Franck, sous l'impulsion du Principal, Alain Dubois. S'appuyant sur le travail fait avec l'ULIS (Unité locale d'inclusion scolaire) et l'UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), le collège accueille depuis 2012 des élèves intellectuellement précoces, qui s'ajoutent à la longue liste des élèves bénéficiant d'un PPS (Projet personnel de scolarisation) ou d'un PAI (Projet d'accueil individualisé).

L'hétérogénéité ainsi générée a obligé la communauté pédagogique à chercher les points communs entre les différents profils. Volontairement, la généralisation de l'expression « élève à besoin éducatif particulier » pour tous ces types d'élèves a été encouragée pour

faciliter cette démarche et éviter les cloisonnements restrictifs.

L'ensemble des réunions des équipes éducatives ont mis en avant que quel que soit le profil de ces élèves, leurs difficultés sont principalement de trois ordres :

- 1- Un manque d'estime et de confiance en soi. Ils ne trouvent pas leur place dans un système, qui ne les a pas compris, qui les a parfois rejetés. Ils sont entrés dans une spirale d'échec et de méfiance.
- 2- Un rythme d'apprentissage inadapté. Il est trop rapide, ou trop lent dans le cas des élèves précoces. Cela engendre du découragement, ou de l'ennui, et donc un décrochage plus ou moins passif, et bien sûr un comportement perturbateur.
- 3- Une difficulté à s'appropriier les consignes, surtout quand elles contiennent de l'implicite ou de l'abstrait. Souvent, ces élèves pourraient exécuter des tâches ou réussir, mais ils ne comprennent tout simplement pas ce qu'on attend d'eux. [...]

TEXTE 2 : Difficultés scolaires ou troubles DYS ?, Dr Alain POUHET, Michèle CERISIER-POUHET, éditions RETZ 2015

Comment aider les enfants DYS ? Qu'entend-on par « aides » ?

Quand il perçoit des difficultés scolaires chez un élève, l'enseignant commence par questionner ses interlocuteurs de l'Education nationale (les enseignants des années précédentes, les psychologues scolaires, les maîtres spécialisés du RASED, les médecins scolaires, etc.) et interpeller la famille. Souvent, des « remédiations » ou des « rééducations » sont mises en place au sein de l'école ou en collaboration avec des professionnels libéraux (orthophonistes, ergothérapeutes, orthoptistes, psychomotriciens, psychologues, etc.)

Nous proposons ici que le terme « aide » désigne l'ensemble des intervenants auprès d'un élève, qu'il s'agisse d'entraînements non-spécifiques ou ciblés, de suivis individuels, de remédiations, de rééducations, d'adaptations matérielles, d'accompagnements humains, de modifications de supports d'apprentissage, voire d'adaptations des exigences.

Précisons quelques termes concernant ces aides possibles.

- La **rééducation** vise à établir un fonctionnement normal en ciblant les composantes déficitaires ; c'est le cas de la rééducation du geste graphique, par exemple.
- Le terme de **remédiation** désigne de la même façon un processus de réparation : la remédiation cognitive vise la rééducation de fonctions cognitives altérées.
- La **réadaptation** s'appuie sur les modifications du milieu pour diminuer la situation de handicap tout en conservant les objectifs d'apprentissage. Elle concerne les aménagements matériels et/ou humains de l'environnement, les adaptations des exigences, l'utilisation des stratégies adaptées, la prise en compte de la lenteur et de la fatigue.

En réalisant certaines tâches à la place de l'élève en l'aidant concrètement, l'adulte peut compenser la maladresse, les difficultés attentionnelles, la fatigue, les troubles

organisationnels. L'AESH peut écrire sous dictée, prodiguer un rappel attentionnel, lire un énoncé, etc.

Les aides techniques contribuent à réduire les difficultés gestuelles, graphiques, en lecture, en géométrie, en calcul, lorsqu'il s'agit de comprendre en texte, de résoudre un problème, etc.

- La **compensation** (étymologiquement « équilibrer ») du handicap scolaire permet à l'enfant de travailler, de raisonner, de résoudre des problèmes en s'y prenant *différemment* quand c'est nécessaire. Compenser, c'est permettre *de faire pareil mais autrement*, il ne s'agit pas de diminuer les exigences mais de permettre à l'élève de viser tous les savoirs du programme scolaire, de lui donner la possibilité d'y parvenir en palliant ses incompétences.

Aider un enfant dys- repose sur quelques principes généraux :

- valoriser les compétences
- s'appuyer sur les points forts (les secteurs préservés, efficaces) pour favoriser les apprentissages, envisager une orientation scolaire, professionnelle ;
- fixer des objectifs réalistes, atteignables ;
- composer avec le temps : éviter les séquences trop longues en raison de la fatigabilité mais en laissant cependant le temps d'effectuer complètement la tâche ;
- oser l'aider : l'important, c'est l'accès au raisonnement non l'épuisement lié aux troubles ;
- systématiser les stratégies d'aides validées dans tous les contextes d'apprentissage, dans toutes les classes, d'année en année ;
- expliquer aux autres élèves, en termes simples mais clairs, pourquoi l'aide est nécessaire pour tel élève à tel moment sans stigmatiser ce dernier...

TEXTE 3 : L'inclusion des élèves en EPS, Teddy MAYEKO, professeur agrégé d'EPS et maître de conférences en science de l'éducation à l'université de Cergy-Paris et Sébastien LACROIX, professeur d'EPS et directeur du département SEES à l'université Paris-Est Créteil, Archives de l'expresso, Octobre 2020

[...] Quelles sont vos propositions pour permettre une prise en charge explicite en EPS, dans une discipline qui expose socialement le corps et les prestations des élèves ?

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers est une tâche nécessaire mais ô combien difficile, a fortiori dans une discipline scolaire où les phénomènes de comparaison sont robustes. Il ne s'agit pas d'inclure momentanément ou partiellement les élèves ; mais de réfléchir à des conditions de vie quotidienne et d'interactions compatibles avec l'instruction, la socialisation et l'épanouissement de chacun.

1. Inclure les élèves dans le monde symbolique de ceux qui peuvent faire

Sans chercher à alimenter des débats idéologiques, déjà très riches, sur la nature des activités physiques enseignées en EPS, nous pensons qu'il serait dangereux de véhiculer au sein de la discipline une philosophie sportive rigoureusement conforme à celle que la société produit et cultive. La pratique d'une activité basée sur les seuls principes de la compétition peut amener les élèves les

plus fragiles à se dévaluer et à se résigner. Les élèves en situation de handicap ont, plus que tout autre chose, besoin de se forger une image positive de leurs possibles. En conséquence, nous pensons que l'inclusion débute à partir du moment où les élèves se sentent capables de faire. Capables de gagner un match, de tirer au but ou encore de courir à une certaine intensité sur une période donnée. Dans cette perspective, la quête du progrès personnel est à la fois un objectif incontournable et un formidable moyen d'amener l'élève à entrer dans un processus d'entraînement. Aussi la première mission de l'enseignant consiste à prouver à l'élève qu'il est capable de progresser et d'atteindre des objectifs construits selon ses propres références. [...]

2. Inclure les élèves au sein d'un groupe

[...] l'inclusion à l'école ne doit pas se limiter à une pseudo forme de cohabitation. Être inclus, c'est être reconnu à part entière comme un membre de la communauté éducative, partageant avec les autres le socle d'une culture commune restant à définir. Aussi, nous proposons ci-dessous plusieurs pistes de réflexions :

Premièrement, l'inclusion d'un élève possédant des ressources différentes de celles de ses camarades pose la question de la normativité. Bien souvent, les personnes handicapées "entendent s'inscrire dans la norme d'un groupe tout en témoignant le désir que soit pris en compte leur singularité » (Garel, 2005). Aussi, l'enseignant doit envisager des adaptations, plus ou moins visibles selon les caractéristiques psychologiques de l'élève, mais plus encore, il doit comprendre le sens que l'élève investit dans les tâches et dans l'activité qu'il déploie. Par ailleurs, il doit rester attentif aux conséquences possibles des adaptations qu'il met en œuvre. En effet, si certains élèves acceptent d'effectuer des tâches ou de tenir des rôles qui les distinguent de leurs camarades, d'autres vivent ces aménagements comme des moments de stigmatisation, contribuant à mettre en lumière leur identité d'handicapé, qu'ils rejettent.

Deuxièmement, nous savons que l'inclusion sociale est un puissant levier d'engagement dans la pratique sportive. Il y a donc un intérêt évident à créer des conditions propices à l'accueil d'un élève en situation de handicap. Néanmoins, l'enseignant doit une fois de plus être attentif au sens que les élèves accordent à l'activité intériorisée. Les expériences que font les élèves à l'intérieur du groupe classe ne sont pas toujours celles que l'enseignant entend provoquer par ses aménagements. Par exemple, en sport collectif, le sentiment de « ne pas servir à grand-chose » peut très vite dominer. C'est la raison pour laquelle, il est important d'être attentifs aux premiers signes d'exclusion. Là encore, il ne s'agit pas de trouver des recettes « miracles » mais de réfléchir à des adaptations locales permettant à un collectif d'apprenants d'être autre chose qu'une simple collection d'individus.

Troisièmement, l'attention, l'énergie et le temps consacré à l'inclusion des élèves handicapés ne doit pas jouer en la défaveur d'autres élèves, en difficulté dans la discipline ou dans les activités. Certains jeunes, qui ne présentent ni trouble de l'apprentissage, ni altération physique, sensorielle ou cognitive, peuvent cependant avoir du mal à répondre aux attentes de l'enseignant. Il convient donc de viser l'inclusion sans pour autant créer de nouvelles mesures de sélection et de marginalisation.

[...]

**2ND CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS
AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE D'ADMISSION :

**ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER :
CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF**

EXPOSE : 15 minutes

ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE N°3

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

Thème : L'école inclusive

DESCRIPTIF SYNTHETIQUE ET PROPOSITION D'ELEMENTS DE REPONSE

Le texte 1 expose les enjeux de l'école inclusive pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Il présente aussi les difficultés des enseignants et les aménagements possibles.

Le texte 2 explique les différentes aides existantes et en énumère quelques principes généraux.

Le texte 3 expose les exigences d'une inclusion réussie en EPS.

- **Quels sont les enjeux de l'école inclusive, les difficultés des enseignants et les aménagements possibles ?**

L'école inclusive est nécessaire et se justifie par le fait

- que chaque enfant est capable d'acquérir des compétences du socle commun,
- qu'elle permet la construction d'une société ouverte sur l'altérité,
- que l'enfant à BEP construise son identité dans la norme, développe ainsi sa confiance en soi et peut alors réussir.

Cependant les enseignants, ne se sentant ni compétents, ni formés, ni accompagnés, ont souvent des difficultés à gérer ses différents profils toujours plus nombreux et peuvent même s'y opposer.

Pourtant, quand elle réussit, elle permet à l'enseignant un questionnement de ses pratiques et ainsi l'occasion de développer des compétences chez tous les élèves.

L'enseignant doit alors chercher les points communs entre ces différents profils. Ces derniers concernent le manque d'estime et de confiance en soi, le rythme d'apprentissage et l'appropriation des consignes.

- **Quelles sont les différentes aides possibles pour un enfant qui présente un ou des trouble(s) DYS-?**

Lorsque l'enseignant perçoit des difficultés scolaires chez un élève, il se tourne tout d'abord vers ses différents interlocuteurs de l'Education nationale et vers la famille, afin de mettre en place des

« remédiations » ou des « rééducations » au sein de l'école ou en collaboration avec des professionnels libéraux.

Ces divers intervenants auprès de l'élève peuvent apporter différentes aides :

- une rééducation qui cible une composante déficitaire,
- une remédiation qui permet une réparation,
- une réadaptation qui vise à diminuer la situation de handicap par une adaptation du milieu,
- une compensation qui permet de faire pareil mais autrement.

Quelques principes généraux sont aussi à suivre : valoriser l'enfant, s'appuyer sur ses points forts, lui fixer des objectifs atteignables, oser l'aider, systématiser des stratégies d'aide et expliquer tout ceci aux autres élèves.

- **Quelles sont les exigences pour une inclusion réussie des élèves à besoins éducatifs particuliers en EPS ?**

Cette inclusion est difficile car les phénomènes de comparaison sont très présents. Les seuls principes de la compétition peuvent amener l'élève à se dévaluer et à se résigner. Or ils ont besoin d'avoir une image positive d'eux-mêmes et de se sentir capables. L'objectif est alors de l'amener à atteindre des objectifs fixés selon une quête de ses progrès personnels.

Ainsi, l'inclusion ne doit pas se limiter à une pseudo forme de cohabitation. L'enseignant doit réfléchir à des adaptations tout en veillant à leurs conséquences possibles chez l'élève à BEP. De plus, il doit veiller à ce qu'elle ne joue pas en la défaveur des autres élèves.

PROPOSITION D'INTERROGATIONS COMPLÉMENTAIRES UTILES À L'ENTRETIEN

- Qu'entend-on par « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?
- Le texte 1 nous dit : « ...dont la scolarité se déroule majoritairement en classe ordinaire ». Quels sont les possibles pour scolariser un élève en situation de handicap ? Sur quel principe s'appuie-t-on ?
- Les enseignants ont-ils le choix d'avoir ou non dans leur classe un élève en situation de handicap ? Qu'en pensez-vous ?
- Si un enseignant se trouve en difficulté devant la situation d'un élève à BEP, quelles sont les ressources pour l'aider à trouver des solutions ?
- Selon vous, en quoi l'école inclusive permet-elle de développer des compétences chez tous les élèves ?
- Quelle organisation possible au sein d'une classe pour gérer l'hétérogénéité ?
- Quelles sont les différents personnels pouvant aider les élèves à BEP dans une école ?
- Pouvez-vous citer des exemples de remédiations possibles au sein d'une classe ?
- Comment valoriser un élève à BEP au sein d'une classe ?
- L'école peut-elle permettre l'insertion sociale future de tous les élèves à BEP ?

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

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

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

- Épreuve facultative en anglais
« L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».
- Consigne. ***Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.***
- Le sujet comporte 1 page y compris la page de garde.

SUJET N°1

Using 'food Havens'¹ To Reduce High Obesity Rates In Low Socioeconomic Neighbourhoods.

1 A new concept in food environments, the food haven, developed by AUT researchers at the Child and Youth
2 Health Research Centre, aims to reduce high obesity rates among Māori and Pacific peoples. [...] This new
3 concept aims to challenge negative perceptions of people living in low socioeconomic neighbourhoods by
4 highlighting good work already being done in the community to tackle² obesity, and empowering these
5 communities to define and drive positive change for themselves with the support of local business and
6 government. [...]

7 **The New Zealand Health Survey shows that one in 10 children are obese and the prevalence of obesity**
8 **differs by ethnicity, with Pacific peoples (29 percent) and Māori (13 percent) being the highest. Children**
9 **living in the most deprived neighbourhoods are 2.7 times more likely to be obese, compared to those**
10 **living in the most affluent areas. [...]**

11 Key elements from the food haven definition have been drawn from indigenous knowledge, particularly Māori
12 and Pacific perspectives. For Pacific peoples, space (Vā) refers to a space that is deeply relational – that carries
13 with it a collective responsibility, duty and care that can allow a healthy food environment to prosper and provide
14 positive outcomes for all members of the community. In Te Ao Māori, place (papakāinga) is defined as a home
15 base, village or communal land. It is a place where activities [...] enhance³ the spiritual, social, cultural and
16 economic wellbeing of individuals as well as the group in order to sustain the community.

17 Daysha Tonumaipē'a a PhD candidate, says [...] "The food haven incorporates a sense of hospitality and looks
18 at how we used to eat. It is less about telling Māori and Pacific people 'this is what you ought to eat' and more
19 about putting ownership back on our people – because we have our own solutions to these problems and can
20 tap into indigenous ways of being and thinking to enhance our wellbeing."

Published on Wednesday 12 May 2021, press release : Auckland University of Technology
<https://www.scoop.co.nz/stories/ED2105/S00021/using-food-havens-to-reduce-high-obesity-rates-in-low-socioeconomic-neighbourhoods.htm> consulté le 13 mai 2021.

¹ a haven : a place where you feel secure

² (to) tackle : (to) fight

³ (to) enhance : (to) increase

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°1

- Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.
- Niveau de difficulté du texte : 1- Facile ; 2- Moyen ; **3- Difficile**
- Thème général du texte : la lutte contre l'obésité dans les quartiers défavorisés.

Traduction du texte

Utiliser des « sanctuaires alimentaires » pour réduire le taux d'obésité dans les quartiers défavorisés.

Un nouveau concept dans l'univers de l'alimentation, le sanctuaire alimentaire, imaginé par des chercheurs de l'université d'Auckland au centre de recherche sur la santé pédiatrique, a pour but de réduire le fort taux d'obésité parmi les populations océaniques et maori. [...] Ce nouveau concept vise à contrecarrer la vision négative des personnes vivant dans des quartiers défavorisés, en mettant en avant la qualité du travail déjà réalisé dans la communauté pour lutter contre l'obésité, et stimuler ces communautés à définir et conduire des changements positifs pour eux avec l'aide d'entreprises locales et du gouvernement. [...]

Le bureau d'enquête néo-zélandais sur la santé (New Zealand Health Survey) montre qu'un enfant sur 10 est obèse et que la prédominance d'obésité diffère selon l'ethnie, les populations du Pacifique (29%) et maori (13%) étant les plus présentes. Les enfants vivant dans les quartiers les plus défavorisés ont 2,7 fois plus de risques d'obésité, comparativement à ceux vivant dans les zones aisées. [...]

Les éléments clés définissant le sanctuaire alimentaire sont tirés de connaissances indigènes, particulièrement du point de vue maori et des peuples du Pacifique. Pour ces populations, l'espace (Vā) fait référence à un espace profondément relationnel – qui entraîne une responsabilité collective, un devoir collectif et une attention qui peuvent permettre à un environnement alimentaire sain de prospérer et offrir des résultats positifs à tous les membres de la communauté. Dans la perception maori de l'espace, « papakāinga » est défini comme une base du foyer, du village ou de la communauté. C'est un endroit où les activités sont résolument tournées vers le développement du bien-être spirituel, social, culturel et économique des individus comme du groupe afin de soutenir la communauté.

Daysha Tonumaip'e'a, une candidate au doctorat, explique que [...] «le sanctuaire alimentaire inclus un sens de l'hospitalité et se concentre sur les habitudes alimentaires passées. Il s'agit moins de dire aux populations maori et océaniques 'voilà ce que vous devez manger' mais plutôt de permettre à nos populations de se réapproprier l'hygiène alimentaire – car nous avons nos propres solutions à ces problèmes et nous pouvons compter sur les façons d'être et de penser indigènes afin d'améliorer notre bien-être. »

Questions proposées avec les éléments de réponse attendus.

1- Question

Which population in New Zealand is more at risk regarding the problem of obesity?

Éléments de réponse attendus

Pacific and Maori peoples as well as those living in low socioeconomic areas.

2- Question

Can you define a "food haven"?

Éléments de réponse attendus

It's a place where people can gather to talk about healthy food, share experiences and take care of each other, based on the natives' food concept of "haven".

3- Question

Beside promoting healthy food and preventing from obesity, what may be another purpose to this "food haven"?

Éléments de réponse attendus

Réponse propre au candidat

4- Question

How could such a concept/idea be adapted to New Caledonia?

Éléments de réponse attendus

Réponse propre au candidat.

2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

- Épreuve facultative en anglais
« L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».
- Consigne. **Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.**
- Le sujet comporte 1 page y compris la page de garde.

SUJET N°2

Richard Branson talks dyslexia and what kids like him really need

1 Richard Branson, Virgin founder and self-made billionaire, says neurodiversity (which includes dyslexia, ASD¹
2 and ADHD² just to name a few) can give businesses a successful edge. [...] According to Branson, dyslexia is a
3 superpower that needs to be embraced and supported in schools.

4 **He explains, "When I was in school, the biggest challenge was that dyslexia wasn't really well-known. To**
5 **most people – my teachers, my friends – I was just another kid struggling to read and write. And while we**
6 **have made great progress in understanding dyslexia, it is still often treated as a disability and a distinct**
7 **disadvantage. It shouldn't be that way.** [...] Once I was freed from old fashioned schooling practices and
8 preconceptions about how things should be done, my mind opened up. Out in the real world, I feel my dyslexia
9 has been a massive advantage: it has helped me to think creatively, to see the big picture where others don't
10 and to view challenges as opportunities [...] My dyslexia has shaped Virgin right from the very beginning. The
11 heightened sense of imagination that comes with being dyslexic has been key to many of our successes (as a
12 company)". [...] Branson explains, "One of the strengths people with dyslexia often have is a strong
13 imagination. It's always helped me to have big dreams and to keep looking forward".

14 "Throughout history, dyslexics have imagined and achieved many things that have shaped our world. Thomas
15 Edison illuminated our lives, Henry Ford made cars accessible to all, Steve Jobs gave us pocket computers. The
16 other strength is problem-solving – I try and find an opportunity in every challenge that comes along. As an
17 entrepreneur, there are always lots of problems to try and solve".

18 So what role did school have to play in his future success? Little it turns out. Branson reflects, "I dropped out of
19 school when I was 16, but it wasn't until later on in life that I learned I had dyslexia. At school, my teachers
20 thought I was lazy, and I couldn't keep up or fit in. So, it's not a surprise that school didn't work out for me." [...]

21 Schools aren't set up to support different thinkers, says Branson. "Despite the world really needing dyslexic
22 thinking, children are still being taught to conform and do well on tests. We should be supporting children with
23 dyslexia to realise their potential, starting at school and running right through to the world of work. Many of
24 the skills that dyslexic children have are the skills we desperately need more of – from creativity to problem-
25 solving to imagination". [...]

10 June, 2021 NZ Herald, by Holly Jean Brooker <https://www.nzherald.co.nz/lifestyle/richard-branson-talks-dyslexia-and-what-kids-like-him-really-need/7AJUKGXFBIROC3Z73NOWFCUU>

¹ Autism Spectrum Disorder

² Attention-deficit/hyperactivity disorder

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°2

- Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.
- Niveau de difficulté du texte : 1- Facile ; **2- Moyen** ; 3- Difficile
- Thème général du texte : La dyslexie devrait être perçue comme étant un atout plutôt qu'un handicap.

Traduction du texte

Richard Branson parle de dyslexie et de ce dont les enfants comme lui ont vraiment besoin

Richard Branson, le fondateur de Virgin et milliardaire autodidacte, dit que la neurodiversité (qui inclut la dyslexie, le trouble du spectre de l'autisme (TSA) et le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) pour n'en citer que quelques-uns) peut mener les entreprises vers le succès. [...] D'après Branson, la dyslexie est un superpouvoir qu'il nous faut adopter et soutenir à l'école.

Il explique, « Quand j'étais à l'école, la plus grande difficulté résidait dans le fait que la dyslexie n'était pas vraiment connue. Pour la plupart des gens, mes enseignants, mes amis, je n'étais qu'un enfant ordinaire qui avait des difficultés à lire et écrire. Et alors que nous avons fait de grand progrès dans la compréhension de la dyslexie, elle est souvent considérée comme un handicap et un inconvénient certain. Il ne devrait pas en être ainsi. [...] Une fois libéré des méthodes scolaires démodées et des idées préconçues sur comment les choses devraient être faites, mon esprit s'est épanoui. Dans le monde réel, j'ai senti que ma dyslexie était un énorme avantage : elle m'a aidé à avoir des pensées créatives, à voir les choses en grand, ce qui n'était pas le cas des autres, et de percevoir les défis comme des opportunités. [...] Ma dyslexie a façonné Virgin dès ses débuts. Mon sens aigu de l'imagination qui me vient de ma dyslexie a été la clé de nombreux de nos succès à l'échelle de la compagnie. » [...] Branson explique, « l'un des atouts des personnes dyslexiques est souvent une étonnante imagination. Cela m'a toujours aidé à avoir de grands rêves et à regarder de l'avant. »

« Au cours de l'histoire, les dyslexiques ont imaginé et accompli de nombreuses choses qui ont façonné notre monde. Thomas Edison a illuminé notre vie, Henry Ford a rendu les voitures accessibles à tous, Steve Job nous a apporté les ordinateurs de poche. L'autre point fort est la résolution de problème. J'essaie et je trouve une opportunité dans chaque défi que je rencontre. En tant qu'entrepreneur il y a toujours quantité de problèmes à tester et à résoudre. »

Quel rôle joua l'école dans son futur succès ? Il semble quasi inexistant. Branson se souvient : « j'ai quitté l'école quand j'avais 16 ans mais ce n'est que bien plus tard dans la vie que j'appris que j'étais dyslexique. A l'école, mes enseignants pensaient que j'étais paresseux et je n'arrivais pas à suivre ni à m'intégrer. Ce n'est donc pas une surprise si je n'ai pas bien réussi à l'école. » [...]

L'école n'est pas faite pour soutenir les pensées différentes, dit Branson. « Malgré le fait que le monde a réellement besoin de la manière de pensée des dyslexiques, on enseigne toujours aux enfants à rentrer dans un moule et à réussir les évaluations. Nous devrions soutenir les enfants dyslexiques à réaliser leur potentiel, en partant de l'école et ce, jusqu'au monde du travail. Les nombreuses compétences des enfants dyslexiques sont celles dont nous avons désespérément le plus besoin : la créativité, la résolution de problème en passant par l'imagination. » [...]

Questions proposées avec les éléments de réponse attendus.

1- Question

According to Branson what are the skills and strengths of dyslexic children?

Éléments de réponse attendus

Dyslexic children have a great sense of creativity, good problem solving skills and a strong imagination.

2- Question

According to Branson, is school supportive enough of children with neurodiversity?

Éléments de réponse attendus

School considers neurodiversity as a disability rather than an advantage. Moreover, it does not encourage children to be different and think differently: school teaches children to fit in.

3- Question

Do you agree with Branson's vision of school as not answering the needs of children with neurodiversity?

Éléments de réponse attendus

Réponse propre au candidat.

4- Question

According to you, why is it sometimes difficult at school to take into consideration children who are different? What could ideally be done for these children?

Éléments de réponse attendus

Réponse propre au candidat.

2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION :

ANGLAIS

PREPA : 30 minutes

ORAL : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

- Épreuve facultative en anglais
« L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».
- Consigne. **Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.**
- Le sujet comporte 1 page y compris la page de garde.

SUJET N°3

Finland's secret weapon in the fight against fake news: its kindergarten children

[...] Finland recently topped a European annual index measuring resistance to misinformation and disinformation – the United Kingdom came in 12th – and the country puts its success down to targeting its children.

5 In 2014 the government embedded¹ media literacy² – which has been practised since the '70s – into the curriculum, teaching children from the age of six to read sources critically. **Teachers encourage children to evaluate and fact check websites, ask students to hunt for dubious news and find its source, and demonstrate how easy it is for statistics to be manipulated. It's taught across all disciplines. In art children might see how images can be digitally altered; in history propaganda campaigns are analysed; and in science vaccine disinformation is put to the test. [...]**

10 Jussi Toivanen [chief communication specialist at the Finnish prime minister's office] places the country's success down to its teachers: "Our education system plays a very crucial role in combating disinformation." Minna Harmanen, counsellor for education and a former teacher, says that with increasing use of the internet and social media there's a need for a more "profound literacy." [...]

15 "Propaganda, misinformation and 'fake news' have the potential to polarise public opinion, promote violent extremism and hate speech and ultimately, to undermine democracies and reduce trust in the democratic processes." Ms Harmanen says that Finnish schools have a tradition of analysing current affairs and using contemporary sources, such as news reports. They'll run mock debates and write essays on how those debates went. [...] Students are taught "to critically understand and assess information reported by all forms of media." [...]

20 The principles taught are followed throughout a child's education. "Teaching and learning about media literacy and critical thinking is a life-long journey. It starts at kindergartens and continues at elementary schools, high schools and universities," Mr Toivanen says. [...] "Countering disinformation is a daily activity for us and no one wins this battle alone".

By Harriet Barber, 16 February 2021

Source: <https://www.telegraph.co.uk/global-health/climate-and-people/finlands-secret-weapon-fight-against-fake-news-kindergarten/>

¹ (To) embed: to insert

² Media literacy: éducation aux médias

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

PREPA : 30 minutes

ORAL : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°3

- Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.
- Niveau de difficulté du texte : 1- Facile ; **2- Moyen** ; 3- Difficile
- Thème général du texte : La Finlande est récemment arrivée en tête d'un classement européen concernant la résistance à la mal-information et à la désinformation. Le pays attribue sa réussite aux enseignements dispensés dès la maternelle. Depuis 2014, l'éducation aux médias fait partie intégrante des programmes scolaires nationaux. Les enfants apprennent à lire un article en prenant du recul, découvrent comment analyser une image et comment vérifier les informations. Pour les spécialistes, ces enseignements leur permettront d'acquérir un esprit critique pour ne pas être manipulés par les fausses informations.

Traduction du texte

L'arme secrète de la Finlande dans son combat contre les fausses informations : ses enfants de maternelle

[...] La Finlande est récemment arrivée en tête d'un classement annuel européen pour mesurer la résistance à la mal-information et à la désinformation – le Royaume-Uni a été classé 12^{ème} – et le pays attribue sa réussite aux enseignements dispensés aux enfants.

En 2014, le gouvernement a inclus l'éducation aux médias – qui est pratiquée depuis les années 70 – dans les programmes, enseignant aux enfants dès l'âge de six ans à lire des sources avec l'esprit critique. **Les enseignants encouragent les enfants à évaluer et vérifier les faits transmis par les sites internet, demandent aux étudiants de faire la chasse aux informations suspectes et retrouver leur source et démontrent avec quelle facilité on peut manipuler les statistiques. Ces enseignements se retrouvent dans toutes les matières. En arts plastiques, les enfants peuvent ainsi voir comment les images peuvent être numériquement transformées ; en histoire, les campagnes de propagande sont analysées ; et en sciences, la désinformation sur les vaccins est mise à l'épreuve. [...]**

Jussi Toivanen [spécialiste principal de la communication au bureau du Premier ministre finlandais] attribue la réussite du pays à ses professeurs : « Notre système d'éducation joue un rôle vraiment crucial dans le combat contre la désinformation. » Minna Harmanen, conseillère d'éducation et ancienne enseignante, explique qu'avec l'utilisation en hausse d'internet et des réseaux sociaux, il y a un besoin pour une « plus profonde instruction. » [...] « La propagande, la mal-information et les fausses informations ont le potentiel de polariser l'opinion publique, de promouvoir l'extrémisme violent, le discours de haine et enfin, d'affaiblir les démocraties et réduire la confiance dans les processus démocratiques. » Mme Harmanen ajoute que les écoles finlandaises ont pour tradition d'analyser les affaires courantes et d'utiliser des sources contemporaines, telles que des reportages télévisés. Ces écoles organisent des simulacres de débats et écrivent des essais pour analyser ces débats. [...] On enseigne aux élèves à « comprendre avec un regard critique et évaluer l'information transmise par toutes les formes de médias. » [...]

Les principes enseignés sont suivis tout au long de l'éducation des enfants. « Enseigner, suivre l'éducation aux médias et la pensée critique dure toute une vie. Cela commence à la maternelle et continue dans les écoles primaires, dans l'enseignement secondaire et dans les universités, » dit M. Toivanen. [...] Contrer la désinformation est une activité quotidienne pour nous, et personne ne gagne ce combat seul. »

Questions proposées avec les éléments de réponse attendus.

1- Question

What is done in Finland to fight against fake news?

Éléments de réponse attendus

Sensitize children from a younger age to check news' reliability.

2- Question

What are the dangers of fake news?

Éléments de réponse attendus

They might promote violence and reduce trust in democracy.

3- Question

How can fake news deeply impact the social, political, or family life? Can you give examples?

Réponse propre au candidat.

Suggestions.

It is a manipulation of conscience and will and therefore a manipulation of populations.

It is a tool of undemocratic power and domination and a threat to democracy.

It is a denial of science and scientific truths.

It sometimes splits families apart (adepts of the conspiracy theory).

Examples: 1984, Animal Farm, Brave New World, all dystopic novels, The Handmaid's Tale, some science-fiction novels... Donald Trump accused of spreading fake news, North Korea's leader Kim Il-Jung, President of Russia Vladimir Putin, Hitler and the Nazi doctrine, all dictatorships.

4- Question

What is done in French schools to train children and students to exercise a critical mind? What other suggestions could you make?

Réponse propre au candidat.

Suggestions.

Philosophy as a compulsory subject (year 12 and 13).

History, geography, biology, French, where children are trained to justify and demonstrate, and not just to assume.

Examples: Mock-trials and roleplays.

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes

PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

- Épreuve facultative en anglais
« L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».
- Consigne. **Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.**
- Le sujet comporte 1 page y compris la page de garde.

SUJET N°4

Learning through drama in the primary years

1 Why use drama ?

Dramatic activity is already a natural part of most children's lives before they start school in the form of make-believe play, enabling them to make sense of their own identity by exploring meaningful fictional situations that have parallels in the real world. This can be utilised at school through structured play and drama to encourage pupils to learn actively and interactively throughout the primary years and across the curriculum.

5 Children like to move and to interact with others. In drama we ask them to do exactly this. Rather than sitting still and listening they are encouraged to move, speak and respond to one another. Students who are challenged by reading and writing (including those with English as a second language) often respond more positively to the imaginative and multisensory learning offered by drama. This in turn helps them develop such skills as creativity, enquiry, communication, empathy, self confidence, cooperation, leadership and negotiation. Most importantly, drama activities are fun-making learning both enjoyable and memorable.

10 Drama is ideal for cross-curricular¹ learning and is a valuable tool for use in many subject areas. This is explored further in *Drama Across the Curriculum* (p.5) and practical examples are given alongside each of the *Drama Strategies* (p.15). In particular, drama develops literacy skills² – supporting speaking and listening, extending vocabulary and encouraging pupils to understand and express different points of view. Dramatic activity motivates children to write for a range of purposes.

15 **Drama gives children opportunities to explore, discuss and deal with difficult issues and to express their emotions in a supportive environment. It enables them to explore their own cultural values and those of others, past and present. It encourages them to think and act creatively, developing critical thinking and problem-solving skills that can be applied in all areas of learning.** Through drama, children are encouraged to take responsible roles and make choices-to participate in and guide their own learning. Teachers can take a more open-ended³ approach, concentrating on the process of learning at least as much as – if not more than - the product.

Auteur : David Farmer

Source : Book *Learning through drama in the Primary Years* 2011

¹ cross curricular : more than one subject

² skills : qualifications

³ open-ended : successful

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU
TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS
DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

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

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

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

CORRIGE N°4

- Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.
- Niveau de difficulté du texte : 1- Facile ; **2- Moyen** ; 3- Difficile
- Thème général du texte : Apprendre par le théâtre à l'école primaire

Traduction du texte

Pourquoi faire appel au théâtre ?

Les jeux de rôles font partie intégrante de la vie de la plupart des enfants avant même qu'ils n'entrent à l'école. Sous la forme du faux-semblant, cela leur permet de donner un sens à leur propre identité en jouant des situations fictives proches de la réalité. Cela peut être utilisé à l'école au travers de jeux de rôles et du théâtre ; permettant ainsi aux élèves d'apprendre de manière active et d'interagir dans les premières années de leurs vies et sur toute leur scolarité.

Les enfants aiment bouger et interagir avec autrui. C'est ce qui est demandé dans la théâtralisation. Plutôt que de rester assis et d'écouter, ils sont sollicités pour bouger, parler et échanger entre eux. Les élèves qui sont appelés à lire et écrire (ainsi que ceux ayant l'anglais comme seconde langue), sont plus réceptifs à l'apprentissage par l'imaginaire et les apprentissages multisensoriels proposés par les jeux de rôles. Ils développent ainsi des compétences telles que la créativité, l'interrogation, la communication, l'empathie, l'estime de soi, le leadership et la négociation. Plus important encore, les activités théâtrales sont des apprentissages ludiques appréciés et inoubliables.

Le théâtre est idéal dans la transdisciplinarité et est un support efficace dans la plupart des disciplines. On peut le retrouver *dans Drama across the Curriculum* (p.5) et des exemples de situations pratiques sont proposées dans *Drama strategies* (p.15). Les jeux de rôles développent les compétences littéraires, consolidant l'oralité et l'écoute, augmentant la qualité du lexique et contribuant à comprendre et exprimer des points de vue différents. Cette activité aide les élèves à écrire plus facilement dans différents domaines.

Le théâtre donne l'opportunité aux élèves d'explorer, de débattre et de proposer des solutions ; il permet aussi d'exprimer leurs émotions en fonction du contexte. Les valeurs culturelles personnelles peuvent être étudiées, ainsi que celles des autres, passées ou présentes. Les élèves sont amenés à penser et à agir de manière créative, développant ainsi la pensée critique et les compétences pour résoudre une problématique quelque soit le domaine disciplinaire.

A travers le théâtre, les élèves sont sollicités à prendre des rôles et faire leur choix, à participer et à être acteur de leur propre apprentissage. Une approche plus fructueuse des enseignants, leur permet de se concentrer sur le processus d'apprentissage aussi bien que, si ce n'est plus que, le produit final.

Questions proposées avec éléments de réponses attendus

1. Question

What can learning through drama bring to students?

Éléments de réponse

It helps develop creativity, enquiry, communication, empathy, self confidence etc..it also develops literature skills and expressing one's different point of views.

2. Question

Translate the passage in bold and comment. Do you think learning drama alongside with other artistic values is well developed in the French system? Compare to the English education system.

Éléments de réponse

The French system is a lot more academic and less centered on self fulfillment compared to the English education system that encourages and promotes art and music and also manual skills much more than in the French system. There are a lot of clubs and end of the year shows and time in general given to develop an individual's creativity.

3. Question

(Lines 17-18) : "In particular, drama develops literacy skills – supporting speaking and listening, extending vocabulary and encouraging pupils to understand and express different points of view".

If for example your students would do a role play entitled « going grocery shopping » what would be the vocabulary gained and the linguistic approach be based on ?

Éléments de réponse

Vocabulary : fruit and vegetables in english, how to ask the price and quantity with « how much » and « how many »

Linguistical approach: I would like, may I have, How much is it ? Do you have ?

4. Question

As a teacher how would you (and how often would you) include learning through drama in your class ?

Éléments de réponse.

Propre au candidat