

ANNALES 2021

CONCOURS INTERNE

***CORPS DES PROFESSEURS DES
ECOLES***

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

**CONCOURS INTERNE OUVERT LE 02 OCTOBRE 2021 POUR LE
RECRUTEMENT DE ONZE PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT
DU 1^{ER} DEGRE DE LA NOUVELLE-CALEDONIE**

EPREUVE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4 HEURES

COEFFICIENT : 4

**DEUX SUJETS VOUS SONT PROPOSES, VOUS TRAITEREZ
L'UN DES DEUX SUJETS CI-APRES A VOTRE CHOIX EN
INDIQUANT LE NUMERO DU SUJET CHOISI.**

**CONCOURS INTERNE 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**

SUJET N°1



EPREUVE ECRITE : Analyse de documents pédagogiques

DUREE : 4 HEURES

COEFFICIENT : 4

Ce sujet comprend 7 pages numérotées de 1 à 7. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

Rappel de la notation : dans l'ensemble de l'épreuve écrite, il est tenu compte, à hauteur de trois points maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

I. Première partie (8 points)

Après avoir analysé et commenté les trois documents proposés, vous préciserez le rôle et l'importance de l'enseignement du langage à l'école maternelle et les conceptions pédagogiques qu'ils suggèrent.

Document n°1 : « L'école maternelle », rapport n°2011-108, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, octobre 2011

Document n°2 : « L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle « davantage inclusive », Séverine Behra et al., Le français aujourd'hui 2016/4 (N°195), p. 47-62.

Document n°3 : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », Ressources maternelle, Eduscol, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, septembre 2015

II. Deuxième partie (12 points)

En vous appuyant sur les éléments contenus dans les documents proposés, vous établirez une programmation d'activités pluridisciplinaire dans le cycle et dans le domaine d'activité ou la discipline de votre choix, en développant au sein de cette dernière des situations de langage intégré.

Vous développerez une séquence (ensemble organisé de séances possibles) issue de votre programmation.

Du langage, mais peu de réelles situations d'apprentissage

En règle générale, dans les classes, il est indéniable qu'il y a du langage, mais le volume et le temps de parole des enfants sont parfois peu élevés, surtout dans les écoles qui accueillent massivement des élèves de milieux défavorisés. Partout l'on observe peu d'activités structurées, peu ou pas d'interventions didactiques explicites. Ce déficit qui n'est pas nouveau est peut-être plus évident aujourd'hui du fait de la priorisation plus forte des objectifs langagiers.

En classe maternelle, on souhaiterait trouver, d'une part, des temps de pratiques pour chaque enfant intégrés aux jeux, aux activités, à sa vie à l'école (motivés par de réels besoins de communication) et, d'autre part, de manière croissante au fur et à mesure que les enfants grandissent, des moments dédiés au « travail » du langage entraînant une amélioration des conduites langagières et favorisant des prises de conscience sur ce qui est dit, comment on le dit, comment on pourrait le dire, comment on le comprend.

En initiant des échanges en grand groupe ou dans un groupe restreint, les enseignants sont sensibles à une forme de communication dans laquelle il y a des prises de parole, une apparence d'écoute et une progression du propos. De fait, il se trouve presque toujours quelques élèves qui parlent, même si, dans une seule des situations observées, les inspecteurs rapportent le cas d'« élèves silencieux, peu toniques ». Et ceux qui parlent font avancer l'échange ; le maître suit alors son fil directeur, attend les bonnes réponses, voire les suggère, mais sollicite peu les enfants silencieux qui assistent à une conversation souvent décousue, plus ou moins compréhensible, surtout quand les tentatives langagières approximatives ne sont pas reprises par l'enseignant.

Souvent, c'est par une grêle de questions magistrales que le langage des enfants est suscité. « Tout se passe comme si "faire s'exprimer l'élève" signifiait le rendre capable de répondre aux questions devant les autres. L'objectif est clairement quantitatif (savoir prendre la parole souvent) ; il est clairement social (devant tous) », analyse un inspecteur. Il poursuit : « Il y a visiblement une forte confiance dans l'effet d'entraînement du groupe. Il apparaît toutefois que celui-ci masque l'hétérogénéité des savoirs et des apprentissages en termes de productions langagières. »

Les interactions (souvent la seule relation question-réponse) se déroulent entre le maître et un enfant ; on observe peu d'échanges entre enfants. S'il en existe lors de jeux libres ou dans les ateliers, ils sont rarement, y compris en section de grands, le résultat d'une situation organisée par l'enseignant.

La présence diffuse du langage oral, à tel point que certains enseignants répondent y passer tout leur temps parce que « il y a du langage partout », leurre : des pratiques réelles mais aléatoires ne peuvent tenir lieu d'enseignement. Or, de manière trop fréquente, pour ce qui est de l'oral, l'enseignement du langage n'est ni programmé, ni organisé : les « progressions » affichées ne font souvent que reprendre l'annexe au programme de 2008 relative aux repères de progressivité pour l'école maternelle sans explicitation ni aménagements adaptés à la classe et l'emploi du temps ne comporte aucune séance véritablement dédiée au travail du langage, sauf dans quelques cas où la bonne compréhension des attendus pédagogiques et la qualité de la préparation garantissent des réussites. [...]

Des objectifs variés insuffisamment clairs pour les enseignants

L'expression

Le premier objectif, celui-ci toujours présent, est que chaque élève « parle », « s'exprime » même si cela doit se réduire à répondre à des questions, comme on l'a vu plus haut. Le silence est perçu comme problème et il importe pour les enseignants que les élèves en sortent. Or, pour parler, il faut avoir des sujets de conversation (avoir quelque chose à dire, avoir envie de dire quelque chose) ; c'est à l'école de les créer car la libre expression, à partir des expériences extérieures à l'école, désavantage les moins favorisés. Beaucoup d'inspecteurs regrettent le « manque de choses à découvrir », le « manque d'éléments inattendus » qui peuvent provoquer du langage. Quand ils observent des moments de langage, ils rapportent le sujet ou l'objet, déclencheur ou support ; sur l'ensemble des rapports et des comptes rendus de visite, la typologie est réduite :

- les situations de « surprise » ou d'« énigme », créées par le maître. Il peut s'agir d'une lettre ou d'un colis, d'un objet caché dans un sachet ou une boîte, d'une image ou d'une affiche plus ou moins masquée à découvrir sur la base de quelques indices apparents ; c'est un jeu de devinettes qui s'engage alors dans lequel chacun peut apporter ses propositions ou interroger le maître ;
- les situations d'échanges intégrées aux jeux et aux ateliers. Les exemples n'en sont pas nombreux ; rares sont aussi les manipulations de marionnettes, marottes ou mascottes avec

lesquelles les enfants peuvent s'inventer des rôles ou rejouer des situations empruntées aux histoires connues ;

- des moments que l'on peut dire d'expression libre (à la manière du texte libre, ou du dessin libre) souvent nommés « Quoi de neuf ? ».

Les enjeux d'échanges sont plus ou moins mobilisateurs (les prises de parole dans le « quoi de neuf » se juxtaposent ou s'enchaînent par association d'idées mais il n'y a pas d'interactions alors qu'il peut y en avoir dans les autres cas), les ressources pour parler sont plus ou moins installées (le rappel d'activités ou de récit est plus nourri quand les temps antérieurs ont été riches alors que la découverte d'un objet caché suppose les mots pour dire des hypothèses).

Il est d'observation courante dans les classes de pouvoir apprécier de hautes performances langagières des enfants quand ils s'expriment entre eux librement, dans le coin-livres, dans les temps informels ou lors d'ateliers non dirigés alors que l'écoute des moments spécifiques de langage laisse une impression globale de pauvreté : les enfants « répondent », ils ne s'expriment pas, n'échangent pas comme ils sont – une partie d'entre eux au moins – capables de le faire. Le rituel scolaire du dialogue didactique propre aux niveaux ultérieurs semble s'imposer aux maîtres de maternelle qui ne parviennent que, rarement, à susciter de réelles conversations.

Dans les différents domaines d'activités et dans les jeux, le langage n'est guère mobilisé par les enseignants ; or, ces domaines sont riches à proportion de ce que le travail du langage l'est. Nous ne ferons ici que rappeler que ce sont les phases de rétroaction et d'anticipation, qui sont des temps de langage, qui permettent de distinguer l'action seule et l'apprentissage qui suppose une activité mentale. En sortant du registre affectif ou utilitaire banal de la vie quotidienne, les expériences proposées dans les divers domaines d'activités, dans un univers plus large et plus riche que celui de la maison pour nombre d'enfants, apportent des soubassements de sens à un vocabulaire neuf et plus étendu ; en ce sens, elles sont irremplaçables. [...]

L'amélioration linguistique des énoncés

Il y a enfin l'objectif d'amélioration linguistique des énoncés afin qu'ils soient de plus en plus longs et structurés, de plus en plus précis du point de vue lexical. Nombre de nos interlocuteurs considèrent que les difficultés sont plus importantes qu'auparavant en lexique, que ce soit du point de vue de la compréhension ou en expression. L'attention au vocabulaire s'est considérablement renforcée dans les classes ; les enseignants planifient des séances *ad hoc* mais le choix des mots privilégiés reste aléatoire, plus souvent fonction du « thème » en vigueur ou du « projet » de classe que référé à des critères de fréquence et donc de priorité pour les apprentissages. Les activités restent assez stéréotypées : étiquetage du monde (association d'un mot à un objet ou une image), désignation (de l'image au mot, du mot à l'image). Le nombre de supports fabriqués dans les classes est significatif de cette logique : imagiers, dictionnaires, répertoires collectifs et/ou individuels qui deviennent supports de remémoration. Il y a là une première étape mais il faudrait des enrichissements : des moments dévolus à des activités de catégorisation, à des mises en relation entre les mots selon des relations de sens (synonymes, contraires, etc.) et, surtout, des situations de réemploi du vocabulaire étudié car c'est à cette condition qu'il deviendra actif. Ce sont les usages effectifs en situation qui aident à distinguer les sens d'un même mot (pour un enfant, cette prise de conscience est difficile).

Vers une école maternelle « davantage inclusive » ? Les représentations de l'enseignant

D'après certains psychologues (Rokeach 1976 ; Bandura 1986 ; Pajares 1992), les croyances constituent les meilleurs indicateurs des décisions que prennent les individus et, de ce fait, influencent leurs pratiques. Au début de cette contribution, nous avons indiqué le rôle central des représentations, d'une part, dans le fait qu'elles induisent et médiatisent la vision du monde et, d'autre part, dans le fait qu'elles construisent le monde « dans » et « par » le langage, et réciproquement.

Le traitement scolaire de la spécificité des enfants allophones observés ne permet généralement pas de proposer des réponses à des besoins, car il s'appuie sur des croyances concernant la langue et son enseignement-apprentissage. Par exemple, il apparaît que certains enseignants croient qu'en simplifiant la langue, en l'imitant et en répétant des énoncés figés, ou en proposant un modèle linguistique correct, les enfants accèderaient plus aisément à la construction de la langue de l'école. Rien n'indique que les langues des enfants ont une place dans ces approches. Rien n'indique non plus que le pair puisse être un partenaire privilégié de la communication, sans être pour autant un expert de la langue au plan linguistique. Nous nous sommes alors demandés si l'école pouvait être « davantage inclusive » et par le biais de quels leviers.

Les enseignants de nos terrains ont tendance à penser comme cette enseignante : « Il faudrait qu'il y ait plus d'enfants de leur âge qui parlent le français « bien ». Ceux qui parlent le plus n'ont pas forcément un français correct, pas très structuré. Et dans leur environnement autour de l'école, il y a beaucoup trop de langues autour. C'est presque quand ils ne sont pas avec moi qu'ils apprennent le plus le français. Les autres enfants ont un langage à leur portée alors que le mien est beaucoup trop riche, trop compliqué. » (entretien mené en 2014 par C. Maillard).

Cet énoncé laisse percevoir des croyances contradictoires : d'une part, une langue riche est correcte et seule l'enseignante peut en être le modèle ; d'autre part, les enfants de la classe dont le français n'est pas la langue de la maison sont perçus comme perturbants. L'enseignante fait pourtant le constat que les interactions entre pairs pourraient développer le langage oral de tous les enfants. Mais elle ne sait qu'en faire.

Vers un enseignement « davantage inclusif »...

Selon D. Macaire (2015 non publié), l'intégration permet d'accueillir l'autre en tant qu'élément extérieur, posé dans sa différence à un « nous la classe », institué comme le modèle dominant. Cette vision permet l'éducation interculturelle et l'acceptation du plurilinguisme. Mais elle ne suffit pas à résoudre les tensions. L'inclusion, en revanche, pose l'acceptation des diversités comme constitutive de la classe et l'instaure en termes de besoins. Ainsi, l'école peut accueillir une « superdiversité » sociale et scolaire. Un enseignement inclusif s'appuie non pas sur des théories subjectives, mais sur des savoirs et savoir-faire développés par la didactique et la recherche sur l'acquisition des langues. Un certain nombre de concepts et de procédés didactiques permettant d'appréhender les compétences de l'enfant est effectivement proposé.

Vers un enseignement « davantage inclusif » grâce à des mesures d'étaillage

Avant de concevoir une séquence d'enseignement, l'enseignant devrait connaître (ou, à tout le moins, avoir la curiosité de...) les niveaux de langue de la classe, ainsi que les parcours langagiers et culturels des enfants qu'il accueille. L'évaluation des acquis nécessite une compétence de diagnostic permettant d'anticiper les capacités des enfants à comprendre et à s'exprimer.

À l'évaluation des compétences disponibles s'ajoute une analyse des besoins langagiers pour réaliser une tâche. La comparaison des deux évaluations peut révéler des manques potentiellement bloquants. Des mesures d'aide dénommées « étaillage » dans la littérature scientifique (*cf. Scaffolding, Wood et al. 1976*) pourraient alors être mises en place. L'enseignant peut proposer une sorte d'échafaudage temporaire qui permettrait à l'enfant d'être capable de réaliser une tâche, sans que sa compétence linguistique défaillante devienne un obstacle. Le choix des mesures est fonction de la connaissance des processus d'apprentissage. Il repose sur des connaissances didactiques multiples et variées en langue et dans des domaines dits non linguistiques. Il doit permettre la réalisation par tous les enfants des objectifs pédagogiques élémentaires. Le principe d'étaillage n'exclut pas la définition d'objectifs supplémentaires accessibles aux enfants les plus avancés, voire les plus motivés ou encore les plus téméraires, par exemple. L'étaillage dans la communication en classe de maternelle concerne tant la compréhension que la stimulation de la production orale. Afin de pouvoir participer à la communication et aux apprentissages, les enfants doivent d'abord comprendre de quoi il s'agit. La compréhension est difficile dans un bain de langue

non contrôlé où tous les enfants sont exposés au même discours. Le traitement uniforme engendre des inégalités dans les apprentissages. Les enfants vulnérables ont besoin d'aides spécifiques pour comprendre la langue de l'école. Divers moyens non verbaux facilitent l'accès à la signification. En premier lieu, le comportement et les pratiques communicatives de l'enseignant méritent de faire l'objet d'une auto-observation et d'une réflexivité. Le choix du lexique ainsi que des structures syntaxiques et discursives doit se conformer aux compétences des enfants. Ce contrôle s'impose tout particulièrement lorsque les consignes introduisent ou commentent des apprentissages nouveaux.

Vers un enseignement « davantage inclusif » grâce à des pratiques routinières

Dans les temps de langage observés dans le cadre du programme *Kidilang* (Macaire *et al.* 2015), nous avons constaté un appauvrissement de l'*input* langagier pour ces enfants dont le français n'est pas la langue de la maison, tout comme pour les enfants peu parleurs, et non la mise en place de stratégies adaptées à la zone proximale de développement des enfants. Or un niveau faible de pratique de l'oral ne signifie pas qu'il faille renoncer à un environnement langagier riche. Selon les psychologues de l'enfance (Kail 2012 ; Rondal et Esperet, dir., 1999), les enfants en maternelle apprennent grâce aux routines, au moyen de la perception et de l'expérience concrète. En effet, « l'organisation de routines finalisées, intégrables dans des routines ultérieures d'ordre supérieur, préfigure la construction syntaxique des énoncés du langage » (Rondal et Thibault, dir., 1987 : 382). L'utilisation ciblée de tels moyens s'imposerait alors pour rassurer les enfants au plan émotionnel et ancrer les apprentissages au niveau cognitif.

En maternelle, l'usage du langage est largement lié à des activités concrètes dont la perception peut servir à comprendre le message verbal. À titre d'exemple d'une stratégie d'aide à la compréhension, l'enseignant peut lier l'action et la parole : il dit puis fait ce qu'il vient de dire (ou l'inverse). Les objets concrets et les événements immédiatement perceptibles aident à décoder la signification des moyens linguistiques. Le langage du corps, la gestuelle, la mimique ou encore la posture de l'enseignant peuvent compléter l'expression verbale ou s'y substituer. Une large littérature en didactique des langues explicite l'usage et les effets de la communication multimodale. Chez les enseignants de notre étude, toutefois, le dire n'est pas souvent relié au faire. Le modèle oral proposé est expurgé et simplifié, souvent réduit à un mot, dont l'enjeu unique est la répétition à l'identique. Les observations indiquent que les formes discursives proposées aux enfants ne permettent que peu d'interactions orales. Si les enseignants observés utilisent parfois des stratégies d'étayage non verbales, les entretiens menés montrent que, pour eux, la communication est avant tout orale et non gestuelle.

Vers un enseignement « davantage inclusif » grâce à une réappropriation des espaces-temps

S'approprier la langue de l'école, ce n'est pas seulement la comprendre. C'est également savoir l'utiliser. Pour stimuler la production orale des enfants, les enseignants pourraient mettre davantage en place des tâches qui stimulent l'expression. Or ces tâches apparaissent relativement peu dans les observations menées. Des espaces au sein desquels les enfants peuvent exprimer librement leurs intérêts, leurs besoins et leurs émotions gagneraient à être créés dans la salle de classe. De plus, c'est effectivement dans les espaces-temps les moins formels, comme dans la cour de récréation, dans le couloir, etc. que les enfants se trouvent dans de réelles situations de communication, entre pairs, au cours desquelles se développent les échanges oraux reliés aux besoins et qui font sens (Macaire *et al.* 2015). Le discours magistral qui anticipe la réponse contraint l'initiative de l'enfant.

Des comportements coopératifs avec les pairs

L'adoption du principe de coopération devient alors incontournable pour compenser le défaut d'immersion dans les interactions. L'école inclusive repose, en effet, sur la collaboration et l'entraide. La coopération suscite la communication et le dialogue. Les conversations entre pairs pourraient, avec bénéfice, être considérées non comme des bruits qui dérangent, mais comme un champ d'exercice indispensable pour l'apprentissage de la communication et de la langue.[...]

Enseigner / apprendre le vocabulaire spécifique aux domaines d'apprentissage

Les locuteurs d'une langue partagent un vocabulaire commun ; mais à l'intérieur du lexique général, se développent des sous-ensembles relatifs à des pratiques sociales, des métiers ou des domaines particuliers : il y a ainsi, dans la langue française, une terminologie propre à l'informatique, aux sports, à la médecine, à la philatélie, etc. Les domaines d'apprentissage utilisent également des termes qui, en rapport avec leur science de rattachement, constituent une partie du stock lexical à acquérir à l'école. Le cycle 1 est concerné par ce vocabulaire spécialisé.[...]

Même si les enfants apprennent essentiellement le vocabulaire lors des moments fonctionnels de la vie de la classe, des lectures, des projets, etc., ils acquièrent une partie non négligeable du vocabulaire, lors de ces situations. Le maître y porte donc beaucoup d'attention car il connaît toute l'efficacité de ce type d'apprentissage.

- Enseignement du vocabulaire intégré aux domaines d'apprentissage

Prendre en compte les domaines d'apprentissage permet au maître d'enseigner le vocabulaire de façon intégrée. Les enfants acquièrent des mots que l'enseignant introduit en explorant le monde du vivant, des objets et de la matière, en découvrant les nombres et leur utilisation, en pratiquant des activités artistiques et physiques. Le maître donne ainsi du sens aux apprentissages car les mots sont utilisés en contexte, dans une situation de nécessité motivante.

- Enseignement lié aux observations et manipulations

Le maître organise donc les séances pour que ce vocabulaire soit accompagné d'observations et de manipulations qui aident à la mémorisation des termes : les enfants construisent, avec son aide un *terrarium*, en détaillent tous les éléments, en comprennent la fonction. L'observation des papillons leur permet de distinguer les *trompes* ; les *taches* qu'ils ont sur le dos s'expliquent par la volonté de tromper les *prédateurs*. De même, ils n'ont pas *étalé* la même chose ni de la même façon avec *une spatule*, *une cuillère* ou *un rouleau à pâtisserie*. Ou encore, c'est parce qu'ils ont *tamponné*, *frotté*, *étalé* ou mis de la couleur sur la feuille avec une *éponge* que les enfants peuvent utiliser et retenir ces termes. Partir des objets et des actions pour aller vers les mots est la solution la plus productive.

- Mise en lien de l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots

Ces situations sont donc porteuses d'apprentissage parce que l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots sont liées. Les enfants expérimentent et construisent en même temps les habiletés liées à l'action et les compétences langagières nécessaires à leur expression, grâce à la médiation de l'enseignant. A l'école, faire du jus d'orange ou des plantations oblige à désigner clairement les objets, les ustensiles utilisés et les actions entreprises. L'enseignant invite à dénommer précisément les actions ainsi que les objets, instruments, outils utilisés. Il ne presse pas l'orange sur le *chapeau* ou le *couvercle* (mots employés par les élèves) mais sur le *pressoir*. La verbalisation accompagne et / ou commente les gestes et permet le retour immédiat sur les mots employés et les constructions. L'action est accomplie ou évoquée avec les mots. [...]

- Enseignement intentionnel et explicite

L'enseignement du vocabulaire est intentionnel et explicite car l'enseignant décide, en amont de la séquence, des mots à faire apprendre lors de la séquence. Comme ils en font partie intégrante, il les note sur sa fiche de préparation. Si les enfants apprennent à faire de la pâte à papier, il leur faut pouvoir identifier et nommer les différents outils utilisés (*le tamis*, *la pipette*, *le rouleau à pâtisserie*, *le mixeur*,...) et les actions propres à l'activité (*malaxer*, *mixer*, *presser*...). En cours d'activité, il prononce clairement les termes nouveaux, en ayant soin parfois d'isoler le nom du déterminant : par exemple, « c'est un tamis, tamis, ta-mis ». Il les répète et fait en sorte que les enfants les emploient à bon escient. Ces mots sont utilisés dans des phrases donc avec des constructions syntaxiques obligeant à manipuler également des locutions prépositives (*avec*, *au-dessus de*, *par-dessus*, *au fond de*...). [...]

L'enseignant insiste pour obtenir les mots justes et la construction correcte car il y a nécessité à le faire : les billes d'argile doivent se trouver au fond du pot et la terre au-dessus, sinon les jacinthes ne pousseront pas. D'une manière générale, le rôle du maître est majeur pour la construction du vocabulaire spécifique à

un domaine car il profite de toutes les occasions pour employer lui-même les termes précis, appropriés à la situation, au geste : il *transvase* l'eau d'un récipient dans un autre, par exemple. Ses énoncés constituent la langue-cible.

L'enseignant peut évaluer la maîtrise du vocabulaire par les enfants, en cours et à la fin du travail, mais aussi à l'occasion des réutilisations, en cours d'année. Il faut de multiples emplois pour affermir la connaissance d'un mot.

- **Extension à des sens spécialisés**

Ces situations incluses dans les domaines d'apprentissage permettent de découvrir des sens spécialisés ; les enfants élargissent ainsi, par exemple, la compréhension du verbe *ranger* utilisé au quotidien dans l'acception de « mettre de l'ordre » (« rangez les jeux, la classe ») mais qui en acquiert une autre, dans des activités d'exploration des formes et des grandeurs : « Rangez des objets par ordre de taille ». La multiplicité des emplois du verbe, dans des situations différentes, permet d'aborder la pluralité des sens. [...]

- **Enseignement articulé sur des supports concrets**

L'enseignant articule ce type d'apprentissage avec des supports concrets, des schémas, des dessins ou des photographies légendés et des écrits récapitulatifs, faits le plus souvent en dictée à l'adulte et qui varient dans leur forme, suivant les sections. A partir de la MS, les documentaires qui emploient le vocabulaire de spécialité et le mettent en scène de façon concrète, permettent de consolider les apprentissages lexicaux.

Le stock lexical des enfants, au fil des séquences, se trouve ainsi augmenté, enrichi ; à partir d'un noyau fondamental de mots très fréquents, il s'épaissit, par extensions successives, de termes techniques et spécialisés qui leur permettent de concevoir le monde différemment. Les linguistes ont montré que la langue assure pour un groupe social donné le découpage du réel et qu'il y a une constante interaction entre la culture humaine, la pensée et le lexique que les langues produisent sur le monde. La compréhension du réel dépend, en quelque sorte, de la langue parlée. En développant le vocabulaire des enfants, en leur permettant de nommer avec exactitude le monde, l'on précise les contours de celui-ci et l'on en élargit les possibles.

**CONCOURS INTERNE 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**

Sujet N°1

EPREUVE ECRITE : Analyse de documents pédagogiques

Eléments de correction

I. Première partie (8 points)

Après avoir analysé et commenté les trois documents proposés, vous préciserez le rôle et l'importance de l'enseignement du langage à l'école maternelle et les conceptions pédagogiques qu'ils suggèrent.

Introduction

Présentation de l'idée centrale qui unit les textes entre eux.

L'école maternelle est un lieu qui accueille des enfants se distinguant par leurs personnalités, leurs références sociales, leurs connaissances acquises dans le cadre familial et leurs attitudes. Le langage est souvent le premier reflet de cette diversité. Les capacités de compréhension et de production orales des enfants à l'école maternelle sont effectivement très hétérogènes, allant d'un langage pauvre et basique à un langage plus riche et complexe. Cette pluralité doit être prise en compte par l'enseignant dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'élaboration de ses enseignements.

A la lumière du document n°1 « L'école maternelle », rapport de 2011 élaboré par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, du document n°2 « L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle davantage inclusive » de Séverine Behra et al. et du document n°3 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » d'Eduscol, nous pouvons mettre en avant la problématique suivante : comment enseigner autrement le langage à l'école maternelle ?

Annonce du plan.

Analyse des documents

Document n°1 : « L'école maternelle », rapport n°2011-108, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, octobre 2011

Idées essentielles :

Dans ce rapport sur l'école maternelle rédigé en 2011, les auteurs dressent un portrait de l'enseignement du langage oral. Ils pointent du doigt le manque de structuration dans les enseignements et le manque de référence didactique des enseignants, ce qui nuit particulièrement aux enfants issus de milieux défavorisés.

Il est préconisé de construire les compétences langagières des enfants par des activités de langage intégrées aux autres disciplines et par des activités de langage structurées, permettant de mettre en évidence le fonctionnement de la langue. Les enseignements langagiers doivent faire l'objet d'une programmation élaborée de manière rigoureuse, tant dans les attendus que dans la progressivité.

Les attitudes des enseignants demandent à être enrichies. Il convient d'accorder davantage de temps et de sollicitations aux enfants silencieux, d'étayer les propos de chacun et de dépasser la simple représentation quantitative des productions orales.

Les interactions entre les enfants doivent être favorisées, tant au sein des activités libres que lors des activités construites par l'enseignant au service des apprentissages.

Afin de répondre à des objectifs ciblés, les enseignants doivent dépasser leurs représentations de l'enseignement du langage oral. Les contenus dispensés lors des séances de langage manquent d'ambition et doivent être revisités. Il convient d'enrichir les situations classiques d'expression autour de devinettes ou d'objets à découvrir, de varier les supports et d'utiliser davantage les marionnettes par

exemple. A noter l'intérêt des situations d'expression libre entre les enfants durant lesquelles ces derniers s'expriment davantage que lors des activités proposées par l'enseignant.

Enfin, il est primordial de développer les activités de langage intégré au sein d'autres domaines d'activités, via les phases de rétroaction et d'anticipation qui s'avèrent être des temps porteurs d'apprentissage langagier, notamment pour l'acquisition du vocabulaire.

Dans le domaine de l'apprentissage du lexique et de la syntaxe, les enseignants doivent dépasser les enseignements par thème et sortir des stéréotypes classiques de l'étiquetage du monde et de la désignation. Certes, les supports fabriqués dans les classes dans ce domaine sont de plus en plus nombreux mais un enrichissement demeure nécessaire. Les rituels, les situations de réinvestissement, les activités de catégorisation régulières permettent de développer le vocabulaire actif des enfants.

Document n°2 : « L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle « davantage inclusive », Séverine Behra et al., Le français aujourd'hui 2016/4 (N°195), p. 47-62.

Idées essentielles :

L'auteur rappelle en introduction les croyances des enseignants sur l'enseignement du langage. Par exemple, certains enseignants croient qu'il est nécessaire de simplifier leurs propos lorsqu'ils s'expriment auprès de jeunes enfants afin de faciliter la compréhension de ces derniers. De même, certains enseignants sont persuadés du rôle fondamental joué par des enfants reconnus performants pour développer les compétences langagières de leurs pairs, notamment des enfants non locuteurs de la langue d'enseignement. Reste à savoir comment développer ces interactions et quel rôle l'enseignant doit-il adopter pour enrichir les productions des enfants ?

L'inclusion apparaît alors comme un élément de réponse. A l'appui de théories didactiques et de recherche sur l'acquisition des langues, le référencement des besoins de chaque enfant et une évaluation précise de ses compétences langagières s'avèrent être une étape essentielle. Celle-ci devrait être adossée à une analyse des besoins langagiers nécessaires à l'accomplissement d'une tâche afin de mesurer le chemin de l'apprentissage à parcourir. Des dispositifs d'étayage pourraient alors être mis en œuvre, avec une définition précise des objectifs à atteindre pour chacun des enfants, tant dans les situations de communication que de compréhension.

Il a été observé que des situations de classe peuvent appauvrir l'ensemble des données et informations langagières que l'enfant reçoit, notamment pour les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle. Il s'avère donc nécessaire de renforcer les séances routinières, afin de sécuriser les enfants sur le plan émotionnel et de fixer les apprentissages dans le temps. Les activités concrètes, via des objets ou des événements de la vie de la classe, donnent du sens aux activités langagières. Les mots utilisés, mais surtout les postures et les mimiques, ont toute leur importance. L'oral et la gestuelle sont complémentaires, de même que le dire et le faire.

Il est certes attendu des enfants qu'ils comprennent la langue, mais il est également indispensable de favoriser les situations d'expression orale. Des espaces-temps aménagés peuvent générer ces situations. De même, les situations de communication informelles entre pairs doivent être encouragées afin de développer les échanges oraux et de leur donner du sens. La coopération entre élèves devient alors effective et porteuse d'apprentissages langagiers.

Document n°3 : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », Ressources maternelle, Eduscol, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, septembre 2015

Idées essentielles :

L'apprentissage du vocabulaire spécifique à des domaines de la vie quotidienne est au cœur des enseignements prodigués à l'école maternelle. Cet apprentissage se fait certes au travers de séances dédiées spécifiquement à l'acquisition du lexique, mais il se réalise également lors des séances d'enseignement d'autres disciplines. Nous parlons alors d'un enseignement du vocabulaire intégré, où les mots sont utilisés en contexte, dans des situations réelles et porteuses de sens.

Les activités d'observation et de manipulations sont privilégiées et favorisent la mémorisation. Un lien est réalisé entre les sensations vécues et les représentations mentales. Par des situations d'étayage, l'enfant est invité à mettre en mots ses expérimentations. La verbalisation, via un lexique précis et une syntaxe construite, accompagne l'action.

Lors de l'élaboration des séances d'apprentissage, l'enseignant veille à lister les mots qui seront utilisés. Leur répétition et leur utilisation explicite et régulière par l'enseignant permettront aux enfants de les intégrer dans leur propos. Un accent particulier sera mis sur la pluralité des mots. Enfin, des supports concrets et variés seront privilégiés dans les situations d'apprentissage.

Tous ces éléments visent à donner aux enfants les moyens de nommer le monde avec précision et exactitude, et développent ainsi les interactions entre la parole et la pensée.

Commentaires

Les commentaires du candidat peuvent le conduire à mettre en relation les trois textes proposés afin d'y trouver des points communs, des points de divergence.

Il est attendu du candidat qu'il illustre son propos soit en utilisant des exemples rencontrés dans sa vie professionnelle soit en en proposant issus de ses recherches et de sa réflexion pédagogique.

Les trois documents indiquent clairement que :

- les enseignements langagiers doivent s'appuyer sur une didactique rigoureuse et faire l'objet d'une progressivité et d'une programmation basées sur une évaluation précise des besoins des enfants ;
- les apprentissages langagiers doivent, certes, se faire lors de temps structurés mais également être intégrés lors de séances d'enseignement relatives à d'autres disciplines, afin de leur donner du sens en contexte ;
- les interactions entre pairs doivent être favorisées, notamment lors de situations de communication informelles, dans des espaces aménagés ;
- l'étayage de l'enseignant, les activités ritualisées et les situations de réinvestissement permettent de stabiliser dans le temps les apprentissages langagiers des enfants.

Conclusion

Rappel des points essentiels issus de l'analyse et de la mise en lien des différents documents. Ouverture et élargissement du débat.

II. Deuxième partie (12 points)

Programmation

Programmer, c'est prévoir, organiser et planifier.

Choix de la programmation : elle doit être en lien avec le thème du dossier, claire (exposé linéaire, schéma, tableau...), en mesure de faire apparaître les éléments suivants :

- compétences visées
- intitulé
- niveau
- contexte
- période de l'année
- nombre de séances
- fréquence
- progression
- type d'activités
- organisation
- évaluation.

Elle doit être pluridisciplinaire.

Séquence

Le choix : la séquence est choisie dans la programmation.

La rédaction : préciser la ou les compétences visées, indiquer les modalités d'organisation et d'intervention.

La présentation : claire et lisible.

Les éléments incontournables :

- titre
- place dans la programmation
- objectif(s) opérationnel(s)
- matériel
- durée
- différentes phases de la séance
- évaluation

Grille critériée proposée

Rappel de la notation : il est tenu compte, à hauteur de trois points maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

Critère d'évaluation	Barème	Note/appréciation/observations
1^{ère} partie : 8 points		
Analyse et commentaire de documents pédagogiques		
Cohérence et organisation de l'analyse et du commentaire. Existence d'un plan avec : <ul style="list-style-type: none"> • Une brève introduction : Représenter l'idée qui amène au sujet du dossier (indiquer le problème central); présenter succinctement les textes des dossiers; annoncer le plan • Le développement : <ul style="list-style-type: none"> - <u>L'analyse des textes</u> : compréhension de chaque texte, capacité à saisir l'essentiel d'un problème (pas de contresens, pas d'omission sur des questions essentielles, pas d'extrapolation, pas d'amalgame anonyme, pas de jugements personnels); Qualité de neutralité, objectivité/ chaque idée présentée clairement identifiée et rendue à son auteur par une référence explicite. - <u>Le commentaire</u> : confrontation des documents sur des points essentiels qui seront dégagés; le candidat devra trouver des similitudes, des parallélismes, des oppositions; il pourra donner son opinion, illustrer ses propos à partir d'exemple pris dans les programmes. • Une conclusion : Rappel rapide des éléments les plus marquants de la confrontation des documents. Délimitation des positions du candidat. Elargissement du débat par une idée nouvelle ouvrant des perspectives. 	1,5	
	3	
	2	
	1,5	
2^{ème} partie : 12 points		
Programmation d'activités en classe : 8 points		
<ul style="list-style-type: none"> • Choix de la programmation : En lien avec le thème du dossier Pluridisciplinaire Claire : exposé linéaire/schéma/tableau • Éléments à faire apparaître : Compétences visées/intitulé/niveau Contexte/moment de l'année Durée/nombre de séances/fréquence La progression et le type d'activités Le mode d'organisation/évaluation. 	4	
	4	
Développement d'une séquence : 4 points		
<ul style="list-style-type: none"> • Le choix : La séquence est choisie dans la programmation • La rédaction : Préciser la ou les compétences visées. Préciser le contexte : indiquer les modalités d'organisation/d'intervention. • Présentation : Clarté : lisibilité • Éléments à faire apparaître : Titre/place dans la programmation / moments; objectifs de connaissances/matériel/durée/différentes phases de la séquence : évaluation 	1,5	<i>Si la séquence n'a pas été choisie dans la programmation : aucun point pour cette sous-partie.</i>
	1	
	1,5	

**CONCOURS INTERNE 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**

-----◀▶-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

SUJET N°2

Ce sujet comprend 9 pages numérotées de 1 à 9 Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

Rappel de la notation : dans l'ensemble de l'épreuve écrite, il est tenu compte, à hauteur de trois points maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

I. Première partie (8 points)

Après avoir analysé et commenté les cinq (5) documents proposés, vous relèverez ce qui selon vous permet de structurer la construction du nombre comme un apprentissage progressif du cycle 1 au cycle 3.

Document n°1 : Conférence de consensus « Nombres et calcul au primaire », extraits des recommandations du jury, CNESCO 11.2015. <http://www.cnesco.fr/fr/numeration/recommandations/>

Document n°2 : Le nombre en maternelle, M. Fénichel, MS. Mazolier, ouvrage numérique (extraits), ESPE de Créteil, CANOPE, 2015.

Document n°3 : « Le nombre au cycle2 : ressources pour faire la classe ». *Travail coordonné par J-L.Durpaire et Marie Mégard, IGEN, soutenu par le CRDP d'Orléans–Tours, 2010.*

Document n° 4 : « Le nombre au cycle 3 – Apprentissages numériques : ressources pour faire la classe ». *DGESCO A1-1. Coordonné par J-L.Durpaire et M.Mégard, IGEN avec l'appui du bureau des écoles, 2012.*

Document n°5 : ANNEXE 2 à la délibération n° 127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, extraits ; Gouv.NC, 2021 (pp.24-26, 59-61, 112-114).

II. Deuxième partie (12 points)

Vous établirez une programmation d'activités pluridisciplinaire dans le domaine des mathématiques et plus spécifiquement des nombres et du calcul dans le cycle de votre choix. Vous développerez une séquence (ensemble organisé de séances possibles) de cette programmation.

Principes généraux pour un meilleur enseignement des nombres et du calcul à l'école primaire

1. Que nous dit la recherche sur les apprentissages

L'apprentissage des nombres et du calcul est une activité complexe qui repose sur de nombreuses compétences (cognitives, langagières, visuo-spatiales). Les travaux de recherche [...] ont identifié trois moments clés de cet apprentissage, qui surviennent plusieurs fois dans la scolarité d'un élève : avec les nombres entiers au début de l'école, puis avec les nombres fractionnaires et décimaux.

Ces moments sont :

- La conception des nombres, c'est-à-dire le passage d'un traitement intuitif et approximatif des grandeurs et des quantités à un traitement exact des nombres ; ce passage concerne essentiellement l'acquisition des premiers nombres chez les jeunes enfants, mais d'autres découvertes, comme l'existence de nouveaux nombres entre deux nombres entiers, interviennent plus tard ;
- La désignation des nombres dans un langage spécifique (oral) et dans un système universel (écrit) ; pour les nombres entiers, cette étape doit satisfaire les irrégularités de la numération orale « à la française » (onze, soixante-dix, quatre-vingts), puis les codes de la numération écrite (groupements par 10, importance de la position des chiffres, rôle du « zéro ») qui permettent, grâce à l'introduction d'un nouveau symbole, la virgule, d'écrire les nombres décimaux ;
- L'utilisation d'opérations arithmétiques sur les nombres pour résoudre des problèmes ; l'emploi de symboles permet d'aboutir aux mêmes résultats que la manipulation concrète d'objets, il est même plus rapide grâce à certaines propriétés, et il rend possible le traitement de situations difficiles ou impossibles à matérialiser. [...] chacun (des trois points présentés) présente des difficultés d'apprentissage [...], et tous les élèves ne les acquièrent pas à l'issue de l'école primaire. La recherche a aussi montré que des différences de cheminements cognitifs existent chez les enfants, [...] et elle a permis de comprendre les troubles qui gênent l'apprentissage de certains d'entre eux.

Comment alors un enseignant peut-il intégrer dans l'exercice de son métier au quotidien ces différences ?

2. Conséquences transversales pour l'enseignement des nombres et du calcul

[...] les études empiriques, menées dans des classes, et qui permettraient d'identifier des pratiques « efficaces » restent peu nombreuses. Toutefois, les résultats d'études et la confrontation d'expériences de terrain permettent de dégager quelques grands principes susceptibles d'orienter le travail des enseignants :

1. les élèves ont des connaissances qui proviennent de capacités innées et des expériences de la vie quotidienne (sens des quantités, ou des grandeurs comme la monnaie ou les longueurs, ou encore la notion de partage, d'un gâteau par exemple) ;
2. le langage oral est essentiel dans la désignation et le passage à la symbolisation des nombres¹ (entiers, décimaux,...) ;
3. un formalisme prématuré nuit à la compréhension des nombres ; le recours à la manipulation et à l'expérimentation ne concerne pas seulement l'école maternelle, mais doit s'étendre à l'école élémentaire ;
4. l'acquisition de faits numériques² et d'automatismes est nécessaire ;
5. l'acquisition de procédures (ex : effectuer une soustraction) et leur compréhension sont complémentaires ;
6. les activités cognitives impliquées dans le calcul mental et par le calcul effectué par écrit (calcul posé) ne sont pas de même nature³ ;
7. le report de l'enseignement de notions qui apparaissent difficiles aux enseignants (par exemple celui des décimaux qui est souvent reporté à la fin du CM1) et un temps d'enseignement réduit de ces mêmes notions dessert les élèves ;
8. l'utilisation de méthodes et de matériaux diversifiés est un moyen de répondre à la variété des cheminements d'apprentissage et de développement ; les textes de savoir (ce que les élèves ont à retenir) sont des moyens de rassembler et de synthétiser les processus individuels d'apprentissage et l'histoire collective de la classe.

¹ Les élèves doivent assimiler différentes conventions de langage qui dépendent des cultures : on dit vingt-cinq en Français mais [...] cinq et vingt en Allemand. En outre, ces règles opposent des combinaisons de types additif et multiplicatif : par exemple, 108, c'est « cent et huit », alors que 800, c'est « huit fois cent ».

² La connaissance des tables d'addition et de multiplication, mais pas seulement ; par exemple, des relations multiplicatives simples entre les nombres (30 est le double de 15) ou l'association de deux écritures différentes d'un même nombre ($1/2 = 0,5$).

³ Le calcul posé repose sur des procédures standards, sur les chiffres et il exige de travailler « de droite à gauche » ; le calcul mental a un fondement heuristique, il opère sur les nombres au lieu des chiffres, et va « de gauche à droite ».

CONSTRUIRE UNE SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE : LES POINTS CLÉS

1. Les principes directeurs

1.1. Les apprentissages se construisent dans la durée

« Les élèves les moins performants à l'école maternelle ont particulièrement besoin de stabilité dans les modalités de présentation et de réalisation des activités » (Roland Goigoux).

1.2. Rester un temps conséquent sur une même situation

Il semble essentiel de proposer le même support et le même matériel durant un certain temps, en variant les modalités de l'activité, de manière à éviter que l'attention des élèves ne se focalise sur des détails empêchant de prendre en compte ce qui est essentiel. C'est ce qui peut se passer lorsque l'on propose des habillages excessifs ou lorsque l'on change trop rapidement de matériel.

1.3. Proposer différentes situations ayant un même objectif d'apprentissage

Avec des situations différentes (nature, habillage, type de matériel), contextualisées ou non, mais qui mobilisent de la part des élèves les mêmes connaissances, la tâche convoquée est la même

En faisant prendre conscience aux élèves de ce qui est pareil ou différent, on leur permet d'abstraire les connaissances en jeu, c'est-à-dire de les extraire du contexte.

2. Les variables pédagogiques

- La nature du matériel : par exemple, pour la situation « Boîtes à remplir » (voir l'article « Introduire les premières quantités en PS », partie 3), en petite section, pour remplir les boîtes, une enseignante a proposé des marrons et une autre des jetons. On peut aussi évoquer le caractère des éléments composant les collections (ils peuvent être identiques ou non).
- Les supports choisis : par exemple, en moyenne section, une enseignante a choisi de faire habiller un serpent alors qu'une autre a choisi de faire habiller une chenille.
- L'habillage des situations : par exemple, en grande section, dans « Autobus », « Grappe de raisin » et « Quadrillages », les habillages varient d'une situation à l'autre alors que la tâche reste la même.

Il est important d'« évacuer » le plus possible les indices de surface : un jeu, un support attrayant, des manipulations sur des objets peuvent masquer les connaissances visées si ces dernières ne sont pas explicitées. Il faudra donc, petit à petit, utiliser des supports plus neutres.

3. Les variables didactiques

Elles ont une influence sur les procédures que les élèves vont utiliser pour réaliser la tâche.

3.1. Les consignes

Selon les objectifs choisis, la consigne peut être énoncée différemment. Par exemple, lorsque les élèves doivent créer une collection ayant autant d'éléments qu'une collection de référence, on peut utiliser les consignes suivantes :

- « Prendre ou aller chercher le bon nombre ou la bonne quantité de... » ou « Prendre ou aller chercher autant de... que de... », lorsque l'objectif est de construire les premières quantités (jusqu'à trois) et de mémoriser leur nom.
- « Prendre ou aller chercher juste ce qu'il faut de... », « Prendre ou aller chercher exactement ce qu'il faut de... », ou encore « Prendre ou aller chercher autant de... que de... », lorsque l'objectif est de faire utiliser la procédure de comptage par les élèves. En effet, cette consigne ne fait pas référence à la procédure. Les élèves doivent y penser seuls. Il s'agit aussi, en fin de moyenne section et en grande section, d'utiliser le dernier mot énoncé pour mémoriser la quantité.

3.2. La taille des collections

Lorsqu'une collection a un nombre d'éléments inférieur ou égal à trois, les élèves peuvent utiliser le *subitizing* pour déterminer sa taille ; lorsque le nombre d'éléments devient supérieur à trois, selon la disposition de ces derniers (constellation ou non), les élèves peuvent reconnaître globalement le nombre d'éléments ou utiliser la procédure de comptage.

3.3. La disposition des collections

Lorsqu'il s'agit de créer une collection ayant autant d'éléments qu'une collection de référence ou de comparer deux collections selon leur taille, le fait qu'elles soient proches ou éloignées peut inciter les élèves à utiliser la correspondance terme à terme ou le comptage.

3.4. Le nombre de déplacements

Dans les deux tâches précédentes pour aller chercher des objets, lorsqu'un seul déplacement est autorisé, le recours à la procédure de comptage et à l'utilisation du dernier mot énoncé pour mémoriser la quantité est nécessaire.

D'autre part, l'accent doit être mis sur l'importance de proposer des situations de référence communes à tous les élèves pour que ceux-ci puissent s'appuyer sur elles afin de construire leurs connaissances. En jouant sur les variables, l'enseignante met en place des moyens de différenciation.

4. L'organisation de la classe

En général, deux types d'organisation de travail sont proposés à l'école maternelle :

- Le regroupement de tous les élèves face à l'enseignante pour les rituels (appel, date, organisation de la journée), les moments de récitation de comptines ou de chansons, des activités autour du langage, parfois des moments de retour sur le travail effectué, etc.
- Les moments d'atelier où les élèves sont répartis en petits groupes selon les tâches à accomplir, en autonomie ou en présence de l'enseignante. Trop souvent, on entend des expressions du type : « On va faire les ateliers. » Il est nécessaire d'utiliser un langage plus précis : « Vous allez travailler en atelier, dans chaque atelier il y aura un travail à effectuer. » L'enseignante devra en préciser les modalités dans chacun des ateliers.

Le choix de différentes formes d'organisation de la classe doit être en cohérence avec les intentions de l'enseignante, les objectifs qu'elle s'est fixés. Ce n'est pas l'organisation de la classe qui dicte les buts à atteindre, mais l'inverse. C'est parce que l'on a choisi tel objectif que l'organisation de la classe en petits groupes (ateliers) ou en classe entière (regroupement) est plus pertinente.

5. Les procédures mises en œuvre par les élèves

Il est possible de distinguer deux types de procédures : celles qui sont non numériques et celles qui sont numériques.

5.1. Les procédures non numériques

5.1.1. La procédure perceptive

Elle permet de comparer des collections selon leur taille, lorsqu'une des collections comprend beaucoup plus d'éléments que l'autre. Une telle procédure ne permet pas de déterminer la taille d'une collection.

5.1.2. La correspondance terme à terme

Elle permet de comparer deux collections du point de vue de leur taille sans avoir à la déterminer. Grâce à elle, il est possible de vérifier si deux collections ont autant d'éléments. Elle peut donc être utilisée comme validation.

5.2. Les procédures numériques

5.2.1. Le subitizing

Il met en jeu la capacité de l'être humain à énumérer de façon immédiate une collection comportant jusqu'à trois (ou quatre) objets. Il permet la quantification d'une collection dans le cas où le nombre d'éléments est très limité ou lorsque ces derniers sont organisés dans des dispositions spatiales régulières (les constellations du dé, par exemple).

5.2.2. L'usage de collections témoins

Une collection témoin peut être, par exemple, une collection de croix, une configuration de doigts, une constellation. Pour évoquer le nombre d'éléments d'une collection d'objets que l'on ne sait pas encore nommer, on peut avoir recours à une de ces collections témoins.

5.2.3. La procédure de comptage

Nous avons choisi d'associer au mot comptage la procédure qui met en correspondance terme à terme les éléments d'une collection avec les mots de la comptine et qui associe à chaque mot énoncé la quantité d'éléments déjà comptés. Cette procédure permet de quantifier une collection, de lui associer le nombre de ses éléments, donc de la dénombrer.

5.2.4. Les procédures s'appuyant sur les relations entre les nombres

Ce type de procédure peut être utilisé lorsque la collection de référence est, par exemple, la réunion de deux sous-collections d'objets dont l'une comprend quatre (ou trois) objets et l'autre un (ou deux) objet(s). C'est alors l'occasion de faire remarquer que « cinq, c'est quatre (trois) et encore un (deux) »

[...] De nouveaux savoirs scientifiques

L'ensemble des données recueillies a ainsi permis de faire apparaître quelques points cruciaux liés aux difficultés soulevées par l'apprentissage de l'arithmétique élémentaire.

La première difficulté majeure tient au passage au symbolique. Apparemment, la perception des quantités et de leurs transformations, la possibilité de les comparer, constituent des capacités de base ne nécessitant pas d'apprentissage. En revanche, la mise en correspondance de ces quantités avec des systèmes de symboles, qu'il s'agisse de la suite orale des noms de nombres, des configurations de doigts, des abaques ou des chiffres arabes pose problème à tous les enfants. À notre connaissance, entre 2 et 5 ans, tous les enfants, dans toutes les cultures comportant un système numérique oral, ont besoin de beaucoup de temps pour apprendre que « trois » correspond à un cardinal précis, indépendant des contenus (étoiles, voitures, fourmis...), incluant « un » et « deux », etc.

La connaissance de la suite des noms de nombres est une des composantes de cet apprentissage, mais elle n'est pas la seule. C'est l'activité de dénombrement qui semble primordiale, c'est elle aussi qui présente des difficultés et qui mérite d'être travaillée : utilisation des doigts, manipulation dans des situations diverses, emploi du langage ou non, etc. [...] Les difficultés associées aux traitements symboliques ne s'arrêtent pas à l'acquisition de la suite verbale ou à celle des chiffres arabes. Le passage d'un code à l'autre et la manipulation des nombres transcrits en chiffres arabes posent longtemps des problèmes. La compréhension de la numération de position et sa mobilisation dans la résolution des opérations nécessitent un enseignement long, soigneusement organisé, sans doute jusqu'en fin de CE2. [...]

La deuxième difficulté a trait au passage des transformations (analogiques) aux opérations (symboliques). Le fait que les enfants perçoivent et comprennent très précocement et facilement les effets des transformations affectant la quantité (ajout, retrait, partage...) laisse souvent penser à tort qu'ils maîtrisent ou au moins comprennent les opérations (addition, soustraction, multiplication, division...).

Cette surestimation des capacités des enfants est d'autant plus vraie lorsque lesdites opérations ne font que simuler le déroulement des transformations : si Paul a 3 billes et que je lui en donne 4, le fait de transcrire $3 + 4 = 7$ n'assure en rien que l'addition est acquise !

Dans l'état actuel de nos connaissances, il paraît vraisemblable que l'accès aux opérations permettant, par exemple, d'utiliser une addition pour traiter un retrait (Jean avait des billes. Il en a perdu 18 à la récréation. Il lui en reste 27. Combien en avait-il avant de commencer à jouer ?), est lent et requiert de nombreuses rencontres avec des situations diverses mobilisant chacune des opérations. Il faut donc envisager que c'est en variant les situations que l'élève peut être amené à découvrir le sens des opérations élémentaires et à en généraliser l'utilisation en s'éloignant d'une conception immature qui associe de manière sommaire des transformations (ajout) et des opérations (addition).

D'autres chercheurs ont relevé que les enfants les plus faibles tendent à se limiter à cette conception stéréotypée des opérations [...]. Ces difficultés ne sont pas homogènes : certaines concernent la compréhension des concepts et situations, d'autres ont trait aux procédures de résolution (addition avec retenue ; algorithme de la multiplication ou de la division...), d'autres enfin aux connaissances mémorisées (les tables). Chacune des acquisitions correspondantes doit être abordée et il faut parfois envisager une programmation sur plusieurs mois pour assurer une acquisition solide ; et il ne peut être exclu que la compréhension soit parfois rapide et que les apprentissages de procédures ou de faits arithmétiques ($3 \times 6 - > 18$) soient ceux qui demandent le plus de temps et d'effort.

Toutefois, il est établi que l'efficacité de la résolution des opérations passe à la fois par l'apprentissage et l'exercice de procédures (par exemple en calcul mental) jusqu'à leur automatisation, ceci afin de réserver l'attention aux activités qui ne peuvent être automatisées (compréhension des énoncés, raisonnement, etc.) et par la mémorisation de connaissances telles que les tables. La pratique des situations de résolution, si elle est fréquente et progressive, induit une mémorisation partielle de ces tables. Toutefois, avec le système numérique verbal français, il est rare que cette pratique suffise. Elle doit être complétée par des exercices systématiques de mémorisation. Toutefois, [...] il n'est pas certain qu'un entraînement de type « par cœur » soit pertinent pour tous les enfants et que le recours à des situations problèmes nombreuses et répétées ne soit pas plus efficace.

Les nombres entiers naturels au cycle 3

Aujourd'hui, beaucoup de pratiques sociales (utilisation de la carte bancaire au lieu de la monnaie, systèmes de mesures directs...) désincarnent le nombre, en réduisent la fréquentation et donc l'usage dans la vie courante de l'élève. Au XXI^e siècle, la responsabilité de l'école dans la construction du sens du nombre est donc plus que jamais engagée.

Au cycle 1 et au début du cycle 2, le nombre désigne avant tout le cardinal d'une collection. À partir du CE1, puis au cycle 3, l'extension du domaine des nombres bouleverse cette représentation. Et ainsi le terme « grand », dans l'expression les « grands » nombres, fait plus référence pour l'élève à un lexique entendu, qu'à un ordre de grandeur clairement appréhendé : au-delà de « beaucoup, énormément... », quelle représentation raisonnable peut-on en effet se faire du budget de l'État, du « trou de la Sécu », de la distance de la Terre à la Lune... ? À moins d'en avoir une connaissance formelle, pour la plupart d'entre nous, faut-il plutôt chiffrer ces sommes en millions d'euros ? En milliards d'euros ? Que représente le « trou de la Sécu » par rapport au budget de la France ? Et pour la distance Terre-Lune, s'exprime-t-elle mieux en millions de mètres ? en millions de kilomètres ?

Au cycle 3, l'élève devra donc franchir cette nouvelle étape dans l'abstraction et entrer dans une généralisation des principes de la numération étudiés jusqu'alors, en utilisant des puissances de dix de plus en plus grandes et de moins en moins significatives (10 ou 100 « parlent » mieux que 10 000 ou 100 000...). Cette étape est décisive et elle n'a rien d'évident ou de naturel. Elle relève d'un enseignement qui doit permettre à l'élève d'accéder à une compétence de haut niveau mobilisable dans différents contextes, et qui se manifestera notamment par :

- la connaissance formelle de ces nombres, leur désignation ;
- la capacité à les comparer, à les classer ;
- la perception de l'écart entre deux nombres, des « différences de taille » ;
- la compréhension et la pratique des approximations (arrondis à la dizaine, centaine...)
- la maîtrise de leurs utilisations dans divers contextes et notamment dans les opérations ;
- leur utilisation pertinente dans les autres champs disciplinaires (géographie, sciences... voir ci-dessous).

Pour réussir, ces apprentissages, considérés comme nouveaux, doivent s'appuyer sur une solide connaissance des nombres entiers inférieurs à la centaine ou au millier et des principes de la numération décimale, lesquels doivent donc être vérifiés, et confortés si besoin.

Ils s'appuient sur un enseignement explicite des écritures, des décompositions, du lexique et des principes de calcul, mais aussi sur la fréquentation et la pratique des différentes actions sur et avec ces nombres, dans des situations qui ont du sens et qui peuvent être issues de toutes les disciplines : en histoire, en géographie, en sciences, voire en EPS, on peut être amené à mesurer, dénombrer, évaluer, comparer... avec des grands nombres. Ces situations dans d'autres contextes permettent aux élèves d'appréhender les nombres autrement, de les manipuler avec des possibilités de contrôle, les utiliser efficacement, autrement dit, d'engager avec eux un rapport plus familier. Et de mieux percevoir la relativité de certains jugements sur la taille des nombres ; selon le contexte, on dit par exemple : « C'était il y a longtemps : il y a 1 000 ans », « Il y a peu d'habitants dans ce village : il y en a 1 000 ».

Pour conclure, disons que de la maternelle à la fin de l'école élémentaire le sens du nombre se construit en cours de mathématiques à l'occasion d'exercices de dénombrement et de mesurage qui sollicitent le code (écritures chiffrées, nom des nombres, unités de numération) et d'apprentissage du fonctionnement du code. Il se construit aussi dans des exercices d'estimation qui peuvent induire des calculs (combien y a-t-il de lettres (environ) dans ce texte ?). Il s'exerce et se consolide aussi dans les autres disciplines et dans le contexte culturel dans lequel vit l'enfant.

CYCLE 1 (pp.24-26)

4. CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSÉE

4.1. DÉCOUVRIR LES NOMBRES ET LEURS UTILISATIONS

Depuis leur naissance, les enfants ont une intuition des grandeurs qui leur permet de comparer et d'évaluer de manière approximative les longueurs (les tailles), les volumes, mais aussi les collections d'objets divers (« il y en a beaucoup », « pas beaucoup »...). À leur arrivée à l'école maternelle, ils discriminent les petites quantités, un, deux et trois, notamment lorsqu'elles forment des configurations culturellement connues (dominos, dés). Enfin, s'ils savent énoncer les débuts de la suite numérique, cette récitation ne traduit pas une véritable compréhension des quantités et des nombres. L'école maternelle doit conduire progressivement chacun à comprendre que les nombres permettent à la fois d'exprimer des quantités (usage cardinal) et d'exprimer un rang ou un positionnement dans une liste (usage ordinal). Cet apprentissage demande du temps et la confrontation à de nombreuses situations impliquant des activités pré-numériques puis numériques.

4.1.1. OBJECTIFS VISÉS ET ÉLÉMENTS DE PROGRESSIVITÉ

La construction du nombre s'appuie sur la notion de quantité, sa codification orale et écrite, l'acquisition de la suite orale des nombres et l'usage du dénombrement. Chez les jeunes enfants, ces apprentissages se développent en parallèle avant de pouvoir se coordonner : l'enfant peut, par exemple, savoir réciter assez loin la comptine numérique sans savoir l'utiliser pour dénombrer une collection. Dans l'apprentissage du nombre à l'école maternelle, il convient de faire construire le nombre pour exprimer les quantités, de stabiliser la connaissance des petits nombres et d'utiliser le nombre comme mémoire de la position. L'enseignant favorise le développement très progressif de chacune de ces dimensions pour contribuer à la construction de la notion de nombre. Cette construction ne saurait se confondre avec celle de la numération et des opérations qui relèvent des apprentissages de l'école élémentaire.

4.1.2. CE QUI EST ATTENDU DES ENFANTS EN FIN D'ÉCOLE MATERNELLE

Domaines du socle	Attendus
1, 2, 4	<p style="text-align: center;">DÉCOUVRIR LES NOMBRES ET LEURS UTILISATIONS</p> <p>Construire le nombre pour exprimer les quantités</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer et comparer des collections d'objets avec des procédures numériques ou non numériques. - Mobiliser des symboles analogiques, verbaux ou écrits, conventionnels ou non conventionnels pour communiquer des informations orales et écrites sur une quantité. - Avoir compris que le cardinal ne change pas si on modifie la disposition spatiale ou la nature des éléments. <p>Stabiliser la connaissance des petits nombres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser une collection dont le cardinal est donné. - Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée. - Avoir compris que tout nombre s'obtient en ajoutant un au nombre précédent et que cela correspond à l'ajout d'une unité à la quantité précédente. - Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix. - Parler des nombres à l'aide de leur décomposition. <p>Utiliser le nombre pour désigner un rang, une position</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet ou d'une personne dans un jeu, dans une situation organisée, sur un rang ou pour comparer des positions. <p>Construire des premiers savoirs et savoir-faire avec rigueur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire la suite des nombres jusqu'à trente. - Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à dix. - Quantifier des collections jusqu'à dix au moins, les composer et les décomposer par manipulations effectives puis mentales.

CYCLE 2 (pp.59-61)

3. MATHÉMATIQUES

[...] Les élèves consolident leur compréhension des nombres entiers, déjà rencontrés au cycle 1. Ils étudient différentes manières de désigner les nombres, notamment leurs écritures en chiffres, leurs noms à l'oral, les compositions-décompositions fondées sur les propriétés numériques (le double de, la moitié de, etc.), ainsi que les décompositions en unités de numération (unités, dizaines, etc.).

L'étude des quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division) est réalisée à partir de problèmes qui contribuent à leur donner du sens, en particulier des problèmes portant sur des grandeurs ou sur leurs mesures. La pratique quotidienne du calcul mental conforte la maîtrise des nombres et des opérations et permet l'acquisition d'automatismes procéduraux et la mémorisation progressive de résultats comme ceux des compléments à 10, des tables d'addition et de multiplication.

NOMBRES ET CALCULS

La connaissance des nombres entiers et du calcul est un objectif majeur du cycle 2. Elle se développe en appui sur les quantités et les grandeurs, en travaillant selon plusieurs axes.

Des résolutions de problèmes contextualisés : dénombrer des collections, mesurer des grandeurs, repérer un rang dans une liste, prévoir des résultats d'actions portant sur des collections ou des grandeurs (les comparer, les réunir, les augmenter, les diminuer, les partager en parts égales ou inégales, chercher combien de fois l'une est comprise dans l'autre, etc.). Ces actions portent sur des objets tout d'abord matériels puis évoqués à l'oral ou à l'écrit ; le travail de recherche et de modélisation sur ces problèmes permet d'introduire progressivement les quatre opérations par leur sens (addition, soustraction, multiplication, division). Le choix des applications ou exemples de contextualisation proposés aux élèves en mathématiques est propice à une découverte des problématiques de protection de l'environnement et de la biodiversité.

L'étude de relations internes aux nombres : comprendre que le successeur d'un nombre entier c'est « ce nombre plus un », décomposer/recomposer les nombres additivement, multiplicativement, en utilisant les unités de numération (dizaines, centaines, milliers), changer d'unités de numération de référence, comparer, ranger, itérer une suite (+1, +10, +n), etc.

L'étude des différentes désignations orales et/ou écrites : nom du nombre ; écriture usuelle en chiffres (numération décimale de position) ; double de, moitié de, somme de, produit de ; différence de, quotient et reste de ; écritures en ligne additives/soustractives, multiplicatives, mixtes, en unités de numération, etc.

L'appropriation de stratégies de calcul adaptées aux nombres et aux opérations en jeu. Ces stratégies s'appuient sur la connaissance de faits numériques mémorisés (répertoires additif et multiplicatif, connaissance des unités de numération et de leurs relations, etc.) et sur celle des propriétés des opérations et de la numération. Le calcul mental est essentiel dans la vie quotidienne où il est souvent nécessaire de parvenir rapidement à un ordre de grandeur du résultat d'une opération, ou de vérifier un prix, etc.

Une bonne connaissance des nombres inférieurs à mille et de leurs relations est le fondement de la compréhension des nombres entiers et ce champ numérique est privilégié pour la construction de stratégies de calcul et la résolution des premiers problèmes arithmétiques.

Attendus de fin de cycle

- Comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer.
- Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers.
- Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul.
- Calculer avec des nombres entiers.

CYCLE 3 (pp.112-114)

Dans la continuité des cycles précédents, le cycle 3 assure la poursuite du développement des six compétences majeures des mathématiques : chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner et communiquer. La résolution de problèmes constitue le critère principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines des mathématiques [...].

Le cycle 3 vise à approfondir des notions mathématiques abordées au cycle 2, à en étendre le domaine d'étude, à consolider l'automatisation des techniques écrites de calcul introduites précédemment (addition, soustraction et multiplication) ainsi que les résultats et procédures de calcul mental du cycle 2, mais aussi à construire de nouvelles techniques de calcul écrites (division) et mentales, enfin à introduire des notions nouvelles comme les nombres décimaux, la proportionnalité ou l'étude de nouvelles grandeurs (aire, volume, angle notamment). [...]

NOMBRES ET CALCULS

Au cycle 3, l'étude des grands nombres permet d'enrichir la compréhension de notre système de numération (numération orale et numération écrite) et de mobiliser ses propriétés lors de calculs. Les fractions puis les nombres décimaux apparaissent comme de nouveaux nombres introduits pour pallier l'insuffisance des nombres entiers, notamment pour mesurer des longueurs, des aires et repérer des points sur une demi-droite graduée. Le lien à établir avec les connaissances acquises à propos des entiers est essentiel. Avoir une bonne compréhension des relations entre les différentes unités de numération des entiers (unités, dizaines, centaines de chaque ordre) permet de les prolonger aux dixièmes, centièmes... Les caractéristiques communes entre le système de numération et le système métrique sont mises en évidence. L'écriture à virgule est présentée comme une convention d'écriture d'une fraction décimale ou d'une somme de fractions décimales. Cela permet de mettre à jour la nature des nombres décimaux et de justifier les règles de comparaison (qui se différencient de celles mises en œuvre pour les entiers) et de calcul.

Le calcul mental ou le calcul en ligne, le calcul posé et le calcul instrumenté sont à construire en interaction. Ainsi, le calcul mental est mobilisé dans le calcul posé et il peut être utilisé pour fournir un ordre de grandeur avant un calcul instrumenté. Réciproquement, le calcul instrumenté peut permettre de vérifier un résultat obtenu par le calcul mental ou par le calcul posé. Le calcul, dans toutes ses modalités, contribue à la connaissance des nombres. Ainsi, même si le calcul mental permet de produire des résultats utiles dans différents contextes de la vie quotidienne, son enseignement vise néanmoins prioritairement l'exploration des nombres et des propriétés des opérations. La pratique du calcul mental est quotidienne et inscrite à l'emploi du temps des élèves de CM1 et de CM2. En sixième la pratique du calcul mental, des activités mentales sera régulière tout au long de la semaine sur des créneaux identifiés comme tels. Il s'agit d'amener les élèves à s'adapter en adoptant la procédure la plus efficace en fonction de leurs connaissances mais aussi et surtout en fonction des nombres et des opérations mis en jeu dans les calculs. Pour cela, il est indispensable que les élèves puissent s'appuyer sur suffisamment de faits numériques mémorisés et de modules de calcul élémentaires automatisés. De même, si la maîtrise des techniques opératoires écrites permet à l'élève d'obtenir un résultat de calcul, la construction de ces techniques est l'occasion de retravailler les propriétés de la numération et de rencontrer des exemples d'algorithmes complexes.

Les problèmes arithmétiques proposés au cycle 3 permettent d'enrichir le sens des opérations déjà abordées au cycle 2 et d'en étudier de nouvelles. Les procédures de traitement de ces problèmes peuvent évoluer en fonction des nombres en jeu et de leur structure. Le calcul contribuant aussi à la représentation des problèmes, il s'agit de développer simultanément chez les élèves des aptitudes de calcul et de résolution de problèmes arithmétiques (le travail sur la technique et sur le sens devant se nourrir l'un l'autre).

Attendus de fin de cycle

- Utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples, les nombres décimaux.
- Calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux.
- Résoudre des problèmes en utilisant des fractions simples, les nombres décimaux et le calcul.

**CONCOURS INTERNE 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-CALÉDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

CORRIGE N°2

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

Rappel de la notation : il est tenu compte à hauteur de 3 points maximum de la qualité orthographique de la production des candidats.

1. Première partie : analyse des 4 documents et commentaires

a. Introduction

i. Présentation de l'idée centrale qui unit les textes entre eux

Tout au long de sa scolarité primaire, l'élève va être quotidiennement confronté à des situations lui permettant d'expérimenter les notions liées aux nombres et au calcul. Le passage du concret vers l'abstrait s'opère par l'observation, la manipulation, l'expérimentation menant progressivement à la représentation analogique ou symbolique abstraite. Les textes sont centrés sur l'enseignement de la construction du nombre du cycle 1 au cycle 3.

ii. Présentation succincte des documents

Le document 1 présente les apports de la recherche sur la construction du nombre.

Le document 2 est centré sur les points-clés d'une séquence mathématique en maternelle.

Le document 3 met l'accent sur les difficultés rencontrées au cycle 2.

Le document 4 précise l'entrée de l'élève dans l'abstraction, et rappelle l'ancrage nécessaire de la construction du nombre dans les autres disciplines.

Le document 5 est un résumé des programmes, constitue une ressource pour le candidat.

b. L'analyse des textes

i. Document n°1 : Conférence de consensus « Nombres et calcul au primaire », extraits des recommandations du jury, CNESCO 11.2015.

Les idées essentielles :

Le document proposé met en avant la complexité de l'apprentissage des notions relatives aux nombres et au calcul à l'école primaire, mettant l'accent sur trois moments clés de l'apprentissage : la conception des nombres (d'un traitement intuitif à un traitement exact des nombres), la désignation des nombres dans un langage spécifique et dans un système universel, et l'utilisation d'opérations arithmétiques sur les nombres pour résoudre des problèmes.

Ces éléments doivent être pris en compte dans les apprentissages quotidiens relatifs aux nombres. L'enseignant doit s'appuyer sur les capacités innées et sur des expériences ancrées dans le réel des élèves, et sur l'activité fondamentale de verbalisation qui permet le passage à la symbolisation.

La manipulation, omniprésente en maternelle, doit se poursuivre à l'école élémentaire.

Les automatismes doivent être développés et s'accompagnent de procédures conscientisées.

Il convient également de distinguer les activités de calcul mental et de calcul posé.

Enfin, il est indispensable d'utiliser des méthodes et matériaux diversifiés pour prendre en compte les différents cheminements des élèves et différencier les approches.

ii. **Document n°2 : Le nombre en maternelle, M. Fénichel, MS. Mazolier, ouvrage numérique (extraits), ESPE de Créteil, CANOPE, 2015.**

Les idées essentielles :

Le document propose des éléments à prendre en compte pour concevoir une séquence d'apprentissage en maternelle. Les compétences mathématiques se construisent dans la durée, à l'appui d'une même situation en variant les modalités de l'activité. Un même objectif d'apprentissage est abordé dans des situations diverses (transfert).

Trois variables pédagogiques sont à prendre en compte : la nature du matériel, le support et l'habillage des situations.

Les variables didactiques, quant à elles, sont de 4 ordres et vont influencer sur les procédures des élèves pour réaliser la tâche : les consignes, la taille des collections, leur disposition, et le nombre de déplacements.

Deux types de modalités de travail sont à privilégier : en collectif (avec l'enseignant) par le biais d'activités ritualisées et en ateliers autonomes ou dirigés en petits groupes.

Les procédures mises en œuvre par les élèves peuvent être non numériques (procédures perceptive ou correspondance terme à terme), ou numériques (subitizing, usage de collections témoins, comptage, relation entre les nombres).

iii. **Document n°3 : « Le nombre au cycle2 : ressources pour faire la classe ».Travail coordonné par J-L.Durpaire et Marie Mégard, IGEN, soutenu par le CRDP d'Orléans-Tours, 2010.**

Les idées essentielles :

Les difficultés soulevées par l'apprentissage des nombres au cycle 2 sont de deux ordres :

- le passage au symbolique, lié au développement de l'enfant et au système numérique oral, nécessite du temps. A cela s'ajoute la capacité de dénombrer qui dépasse la simple acquisition de la suite orale des nombres et s'appuie sur la compréhension de la numération de position et sa mobilisation pour résoudre des problèmes ;
- le passage des transformations aux opérations ; soit transcrire par la bonne opération une situation mathématique donnée.

Il est donc nécessaire de varier les situations pour chaque opération afin d'en délimiter le sens et leur utilisation à bon escient.

Les difficultés rencontrées par les élèves sont diverses : la compréhension des concepts et situations, les procédures de résolution, les connaissances mémorisées. Une conception spiralaire des apprentissages sur le long terme doit être envisagée.

Tout comme au cycle 1, l'accent est mis sur l'automatisation, la prise en compte et la verbalisation des procédures, afin de libérer de l'attention pour la compréhension et le raisonnement. Les exercices de mémorisation sont systématisés au travers de situations problèmes régulières, sans s'inscrire pour autant dans du « par cœur ».

iv. **Document n° 4 : « Le nombre au cycle 3 – Apprentissages numériques : ressources pour faire la classe ». DGESCO A1-1. Coordinné par J-L.Durpaire et M.Mégard, IGEN avec l'appui du bureau des écoles, 2012.**

Les idées essentielles :

De nos jours, les pratiques sociales désincarnent le nombre et en réduisent l'usage (carte bancaire, mesure directe). Au cycle 3, outre la notion de cardinal telle qu'elle est enseignée aux cycles 1 et 2, les élèves font appel à des ordres de grandeur difficilement appréhendables. Le passage du concret vers l'abstrait est de plus en plus fréquent, compétence de haut niveau qui nécessitera d'être mobilisée dans des contextes variés (par exemples, la désignation des nombres, la comparaison, la perception de l'écart, les approximations, leur utilisation dans des opérations et dans les autres champs disciplinaires).

Un enseignement explicite est préconisé et ancré dans d'autres disciplines.

Document n°5 : ANNEXE 2 à la délibération n° 127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, extraits ; Gouv.NC, 2021 (pp.24-26, 59-61, 112-114).

Au C1, « Dans l'apprentissage du nombre à l'école maternelle, il convient de faire construire le nombre pour exprimer les quantités, de stabiliser la connaissance des petits nombres et d'utiliser le nombre comme mémoire de la position. »

Au C2, « Les élèves consolident leur compréhension des nombres entiers, déjà rencontrés au cycle 1. Ils étudient différentes manières de désigner les nombres », et étudient les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division) à partir de problèmes qui contribuent à leur donner du sens. « La pratique quotidienne du calcul mental conforte la maîtrise des nombres et des opérations et permet l'acquisition d'automatismes procéduraux et la mémorisation progressive de résultats comme ceux des compléments à 10, des tables d'addition et de multiplication. »

Ces apprentissages se poursuivent au « cycle 3 [qui] assure la poursuite du développement des six compétences majeures des mathématiques : chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner et communiquer. La résolution de problèmes constitue le critère principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines des mathématiques [...]. »

Le cycle 3 vise à approfondir des notions mathématiques abordées au cycle 2, à en étendre le domaine d'étude, à consolider l'automatisation des techniques écrites de calcul introduites précédemment (addition, soustraction et multiplication) ainsi que les résultats et procédures de calcul mental du cycle 2, mais aussi à construire de nouvelles techniques de calcul écrites (division) et mentales, enfin à introduire des notions nouvelles comme les nombres décimaux, la proportionnalité ou l'étude de nouvelles grandeurs (aire, volume, angle notamment). [...]

c. Le commentaire

Les commentaires du candidat doivent le conduire à mettre en relation les 4 premiers documents proposés afin d'y trouver des complémentarités favorables à l'enseignement de la construction du nombre et du calcul du cycle 1 au cycle 3. Une mise en relation entre ces documents et les éléments du programme rappelés dans le document 5 sera également recherchée.

Le candidat peut illustrer son propos en utilisant des exemples rencontrés dans sa vie professionnelle ou en en proposant issus de ses recherches et de sa réflexion pédagogique.

Les documents indiquent que/qu' :

- Les obstacles à la construction du nombre et au calcul sont très liés à la maturité des élèves ; obstacles que les documents présentés s'attachent à décrire ;
- Cette construction s'appuie d'abord sur la perception de l'enfant et certaines compétences innées qu'il ne faut pas négliger ;
- Elle s'appuie ensuite sur un passage progressif de la manipulation à l'abstraction, adossé à l'automatisation de certaines procédures destinée à alléger la charge cognitive de l'élève ;
- Un enseignement explicite est requis.

d. La conclusion

Elle peut rappeler les points essentiels issus de l'analyse et de la mise en lien des différents documents.

Elle proposera une ouverture ou un élargissement de la question. Par exemple :

- La place centrale des problèmes en mathématiques ;
- L'importance de la contextualisation du nombre (rituels en C1, dispositif « Maths Envie » en C2 et C3, projets impliquant les nombres et le calcul...) ;
- Les croisements entre enseignements et l'utilisation quotidienne des nombres dans d'autres disciplines ;
- Rappeler les risques d'innumérisme, dont la prévention constitue une priorité gouvernementale.

e. Grille critériée proposée pour la première partie (sur 8 points)

Critère d'évaluation	Barème	Note/appréciation/observations
1^{ère} partie : 8 points		
Analyse et commentaire de documents pédagogiques		
Cohérence et organisation de l'analyse et du commentaire. Existence d'un plan avec :		
<ul style="list-style-type: none"> • Une brève introduction : Représenter l'idée qui amène au sujet du dossier (indiquer le problème central); présenter succinctement les textes des dossiers; annonce le plan 	1,5	
<ul style="list-style-type: none"> • Le développement : - <u>L'analyse des textes</u> : compréhension de chaque texte, capacité à saisir l'essentiel d'un problème (pas de contresens, pas d'omission sur des questions essentielles, pas d'extrapolation, pas d'amalgame anonyme, pas de jugements personnels); Qualité de neutralité, objectivité/ chaque idée présentée clairement identifiée et rendue à son auteur par une référence explicite. - <u>Le commentaire</u> : confrontation des documents sur des points essentiels qui seront dégagés ; le candidat devra trouver des similitudes, des parallélismes, des oppositions ; il pourra donner son opinion, illustrer ses propos à partir d'exemple pris dans les programmes. 	3	
<ul style="list-style-type: none"> • Une conclusion : Rappel rapide des éléments les plus marquants de la confrontation des documents. Délimitation des positions du candidat. Elargissement du débat par une idée nouvelle ouvrant des perspectives. 	2	
	1,5	

2. Deuxième partie : programmation d'activités

a. Programmation

- i. Programmer c'est : prévoir, organiser, planifier
- ii. Choix de la programmation, elle doit être :
 - En lien avec le thème du dossier
 - Pluridisciplinaire
 - Claire (exposé linéaire, schéma, tableau...)
 - En mesure de faire apparaître les éléments suivants : disciplines, compétences visées, niveaux, contextes, périodes, nombre de séquences et de séances, fréquence, progression, type d'activités, organisation, évaluation.

b. Développement d'une séquence

- i. Le choix : la séquence est choisie dans la programmation
- ii. La rédaction : elle précise la ou les compétences visées, elle indique les modalités d'organisation et d'intervention
- iii. La présentation : claire et lisible
- iv. Les éléments essentiels : titre, place dans la programmation, objectifs opérationnels, matériel, durée, phases de la séance, évaluation.

c. Grille critériée proposée pour la deuxième partie (sur 12 points)

2^{ème} partie : 12 points		
Programmation d'activités en classe : 8 points		
<ul style="list-style-type: none"> • Choix de la programmation : En lien avec le thème du dossier Pluridisciplinaire Claire : exposé linéaire/schéma/tableau 	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Éléments à faire apparaître : Compétences visées/intitulé/niveau Contexte/moment de l'année Durée/nombre de séances/fréquence La progression et le type d'activités Le mode d'organisation/évaluation. 	4	
Développement d'une séquence : 4 points		
<ul style="list-style-type: none"> • Le choix : La séquence est choisie dans la programmation 	1,5	<i>Si la séquence n'a pas été choisie dans la programmation : aucun point pour cette sous-partie.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La rédaction : Précisez la ou les compétences visées. Préciser le contexte : indiquer les modalités d'organisation/d'intervention. 	1	
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation : Clarté : lisibilité • Éléments à faire apparaître : Titre/place dans la programmation / moments ; objectifs de connaissances/matériel/durée/différentes phases de la séquence : évaluation 	1,5	

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2021 POUR LE
RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU
1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

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

---ooOo---

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT : 1

Ce sujet comporte 3 pages numérotées de 1 à 3.

Première partie : 3 points

- 1/ Quel rôle et quelle fonction détient l'oncle maternel à la naissance d'un enfant dans la culture kanak ?
- 2/ Quel est le lien entre l'individu et son esprit dans la culture kanak ?
- 3/ Quels rôles jouent le clan maternel et le clan paternel lors de la cérémonie de deuil ?

Deuxième partie : 7 points

Le Projet Educatif de la Nouvelle-Calédonie se fixe comme ambition N°2 de «Développer l'identité de l'école calédonienne, pour favoriser le vivre ensemble».

Dans le cadre de l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak :

- 1/ Vous préciserez les objectifs de cet enseignement étayés des valeurs dominantes de la culture kanak. (4pts)
- 2/ Vous exposerez un des éléments fondamentaux de la culture kanak qui émane de ce corpus en utilisant vos connaissances culturelles. (3pts)

Troisième partie : 10 points

Proposez une exploitation pédagogique détaillée à partir de l'élément fondamental dégagé dans la partie 2 en corrélation avec les documents A et B.

Document A : L'enterrement, le monde des esprits

L'enterrement se fait dans la nuit sur le territoire du clan du père, mais il sera réalisé par les maternels qui en ont la responsabilité. Pour rejoindre la tombe, il faut traverser la rivière qui sépare le monde des vivants et celui des esprits. Les hommes portent le cercueil à bout de bras et gravissent le promontoire. La cérémonie est principalement religieuse. Les familles entourent le cercueil, le moment est solennel.

Après la mise en terre, tout le monde se place aux abords de la rivière. Sous l'appel d'un ancien et dans un mouvement commun, tous plongent les pieds dans l'eau et remontent aussitôt sur la berge. Ils s'y ébrouent énergétiquement pour laisser les esprits dans le monde des morts, puis ils traversent à nouveau la rivière pour rejoindre le monde des vivants.

Pendant ce temps, les représentants du clan du père, qui n'assistent pas à l'enterrement, partagent les dons qui ont été déposés par les familles et préparent le premier geste de retour. Chaque clan est appelé afin de lui remettre un don qui remercie pour la présence et l'accompagnement mais qui *invite* également à préparer les grandes cérémonies coutumières du lendemain. Tous les clans reviendront dès le matin pour présenter à la famille du défunt un geste plus conséquent composé d'ignames et de divers biens.

Extrait de COUTUME KANAK –Sébastien Lebègue – édition au vent des îles.

Document B : La personne et les échanges dans la région de Hienghène

Dans cette représentation ancienne, il y a donc un apport du père et de la mère, mais cela ne suffit pas à faire un enfant. En effet dans le sang de la mère, il y a quelque chose qui existe à l'état dormant, qui n'est pas éveillé et qui est l'esprit de l'enfant. Plutôt que d'esprit, il faudrait d'ailleurs parler d'âme car c'est le terme plus juste, mais on hésite à l'utiliser du fait de ses connotations religieuses assez fortes chez nous. Cette âme de l'enfant est une émanation, au sens philosophique du terme, quelque chose qui émane d'un personnage qu'on appelle souvent en littérature, depuis Leenhardt, le « *totem* », et qui en fait est l'ancêtre primordial, le premier être à avoir donné naissance à un clan ou à un sous clan. C'est un être qui provient du mode de *jinu*, c'est à dire du monde des esprits, et qui possède des pouvoirs absolument extraordinaires, notamment des pouvoirs de métamorphose, qui font qu'en plus d'une forme humaine il a aussi plusieurs formes naturelles. Il peut être tonnerre, requin, une multitude d'autres êtres, il est toujours multiple. Si vous allez à Hienghène, quelqu'un vous dira par exemple que son totem, c'est la raie. Mais en même temps si on pousse un peu plus loin, on va s'apercevoir que c'est à la fois un homme, un lézard, un requin, une anguille ; que l'esprit ancestral en question a plusieurs formes selon les lieux dans lesquels il se meut. Donc, quelque chose de cet esprit ancestral émane, sort de lui et vient s'incarner dans le corps que fabrique la mère. Mais il demeure à l'état dormant, qu'il faudra éveiller. Pour cela il faudra un rituel, quelques jours après la naissance au cours duquel l'oncle maternel viendra éveiller cet esprit. C'est un rituel qui aujourd'hui se pratique avec plus ou moins de complexité, mais dans sa forme traditionnelle, c'est d'abord une prière dans la vapeur d'une marmite dans laquelle cuit une igname qui a été envoyée par le père à l'oncle. A cette occasion l'oncle maternel prononce des paroles destinées à son esprit ancestral, à l'esprit ancestral de son groupe, pour lui demander d'éveiller l'esprit de l'enfant. Et en même temps, qu'il éveille l'esprit de l'enfant, l'oncle attache ensemble les trois composantes de la personne qui sont l'os, le sang et l'âme, ou l'esprit, selon le mot que vous choisirez. Il attache ces composantes et, à partir du moment là, l'enfant est considéré comme viable à partir du moment où l'oncle maternel a fait ce geste là.

Extrait de la conférence de Patrice Godin – Les Cahiers des conférences de l'A.D.C.K.

**CONCOURS INTERNE 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-CALÉDONIE**

----ooOoo----

EPREUVE :

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

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT : 1

Ce corrigé comprend 4 pages numérotées de 1 à 4

PROPOSITION DE CORRIGE

Première partie : 3 points

1/ Quel rôle et quelle fonction détient l'oncle maternel à la naissance d'un enfant dans la culture kanak ?

La naissance implique la reconnaissance du lien de sang avec l'oncle maternel

Le sang, source de la vie qui coule dans les veines d'un enfant, provient de **l'oncle maternel** .

C'est à lui que revient la responsabilité de suivre et de veiller sur le parcours de l'enfant de sa naissance à sa mort.

L'enfant, à la naissance, reçoit **le souffle de la vie de son oncle maternel**.

2/ Quel est le lien entre l'individu et son esprit dans la culture kanak ? Quels rôles jouent le clan maternel et le clan paternel lors de la cérémonie de deuil ?

Le cycle de la vie lie l'individu à son ancêtre-esprit, au cosmos et à la nature.
A sa mort, la personne se décompose en esprit et en corps putrescible.
L'esprit du défunt rejoint l'esprit de ses ancêtres.

Le clan maternel accompagne le défunt lors de son passage dans le monde des esprits.

Le clan paternel organise les dons et le partage de la coutume.

Deuxième partie : 7 points

Le Projet Educatif de la Nouvelle-Calédonie se fixe comme ambition N°2 de «Développer l'identité de l'école calédonienne, pour favoriser le vivre ensemble». Dans le cadre de l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak.

1/ Vous préciserez les objectifs de cet enseignement étayés des valeurs dominantes de la culture kanak. (4pts)

2/ Vous exposerez un des éléments fondamentaux de la culture kanak qui émane de ce corpus en utilisant vos connaissances culturelles. (3 pts)

Barème de correction

1/ Les objectifs de cet enseignement :

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

- **Affirmer l'identité de l'école calédonienne** en s'imprégnant de la découverte des valeurs dominantes de la culture kanak qui ont une portée universelle et renvoient aux notions d'humanité et de vivre ensemble :

- valeur de respect (écoute et bienveillance),
- valeur de solidarité (partage, accueil, hospitalité),
- valeur d'harmonie (cohésion, consensus),
- valeur d'appartenance,
- valeur de réciprocité (échanges).

- **Partager un patrimoine commun** que l'École contribue à faire connaître, comprendre et transmettre.

L'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak permet d'établir un parallèle avec les autres cultures dont sont porteurs les élèves, notamment les cultures océaniques et contribue à la formation civique en s'interrogeant sur d'autres modes de vie et patrimoines culturels et en appréhendant les différences avec curiosité et respect.

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

2/ Présentation de l'élément fondamental choisit

Le candidat peut choisir l'élément **Personne et Clan** ou l'élément **Langue et Parole** liés tous les deux au corpus des textes proposés :

Elément : Personne et Clan

Le nom donné en langue kanak lie la personne à son clan et à la terre. Il traduit l'histoire de son clan dans le cycle intergénérationnel dans l'espace et le temps. Chaque kanak a son nom personnel qui figure sur le registre coutumier.

Chaque individu se détermine par rapport à son clan paternel et à son clan maternel. L'enfant, à la naissance, reçoit le souffle de la vie de son oncle maternel.

L'appartenance et la relation sont des données fondamentales de la personne Kanak qui est toujours référencée à son groupe social. Chaque personne est toujours au centre de deux systèmes relationnels, paternel et maternel. Le clan regroupe toutes les lignées qui se revendiquent d'un ancêtre-esprit commun. Le discours sur le mythe clanique situe le moment dans l'espace où est apparu l'Ancêtre.

Le rapport qui lie un clan/son ancêtre-esprit à un espace naturel donné marque intrinsèquement l'identité propre d'un clan et des individus qui le composent. **Les étapes de ce cycle sont la conception de l'enfant et la gestation (grossesse), dans le monde de l'obscurité ou domaine des ancêtres, puis la naissance ou irruption à la lumière du jour, synonyme de réincarnation, ensuite son adolescence, sa vie d'adulte et sa vieillesse avec le dépérissement du corps et la préparation de l'esprit à poursuivre le cycle continu de la vie.**

Le clan regroupe toutes les lignées qui se revendiquent d'un ancêtre-esprit commun. Le discours sur le mythe clanique situe le moment dans l'espace où est apparu l'Ancêtre.

Le nom du clan est lié à l'origine des ancêtres, de ses diverses relations qui sont définies dans sa zone d'influence. Chaque clan a un totem qui définit son origine mythique.

Les grandes chefferies et les chefferies sont des regroupements qui ont sous leur autorité des chefs de clans. Au niveau de la tribu, les clans composent le conseil des chefs des clans que l'on peut retrouver au niveau des conseils de districts.

Elément : Langue et Parole :

La parole kanak est d'abord la parole spirituelle et sacrée née de l'Ancêtre et qui arrive dans le visible avec la mission première d'organiser **l'espace** et d'établir **des relations**. C'est aussi elle qui fait naître en soi la conscience d'exister et d'occuper un espace défini.

La force de l'oralité dans la Coutume procède de la pratique continue et répétée des discours coutumiers à l'occasion des cérémonies ainsi que des contes, des berceuses, des chants « *Aé, Aé* » et des danses. Elle constitue une composante importante des rituels coutumiers forgeant inlassablement les mentalités et les pratiques de génération en génération.

La Parole des vieux est un patrimoine oral et immatériel que détiennent chaque clan et chaque chefferie et qu'ils doivent entretenir et perpétuer.
L'oralité de la Coutume est maintenue et préservée.
On pourra aussi définir : la tradition orale
Les chants et danses
Le palabre
Les mythes
La parole symbolique et les gestes coutumiers

Troisième partie : 10 points

Proposez une exploitation pédagogique détaillée à partir de l'élément fondamental dégagé dans la partie 2 en corrélation avec les documents A et B.

Barème proposé:

- Pertinence et diversité des activités inscrites dans les domaines d'enseignement **(4 points)**
- Liens symboliques et culturels identifiés. Référence aux programmes EFCK **(2,5 points)**
- Démarche cohérente au niveau de l'exploitation pédagogique **(3 points)**
- Valorisation exposée **(0,5 point)**

Quelques pistes possibles :

Personne et clan

- Réaliser d'une carte d'identité culturelle.
- Réaliser l'arbre et la carte généalogiques d'un clan.
- Définir une chefferie, son organisation, la fonction de chef
- Définir la notion de personne
- Comprendre l'origine d'un nom kanak

Langue et parole

- Etudier l'aspect culturel et symbolique des contes, des légendes et des mythes
- Connaître le rôle de l'oralité dans les pratiques culturelles
- Pratiquer et comprendre un geste coutumier
- Acquérir un répertoire commun de contes et légendes issus de la tradition orale