ANNALES 2020

CONCOURS INTERNE

CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES

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

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 19 SEPTEMBRE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DE QUATORZE PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER 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 LE 19 SEPTEMBRE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

--------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 4

SUJET N°1

Ce sujet comprend 8 pages numérotées de 1 à 8. 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 quatre (4) documents proposés, vous relèverez ce qui selon vous permet de structurer l'enseignement de l'EPS comme un parcours d'apprentissage cohérent et progressif du cycle 1 au cycle 3.

Document n°1 : « A l'école de l'éducation physique, Guide pratique pour l'enseignant à l'école primaire », extrait ; Dir. M.Delaunay, CRDP Nantes, SCEREN 2013.

Document n°2 : « Caractéristiques des enfants et démarches d'apprentissage en EPS », extraits ; D.Girard, CPC EPS circonscription de Franconville, document de formation, 2009.

Document n°3 : « L'EPS à l'école primaire, comment mettre en œuvre son enseignement dans les classes ? », extraits du dossier suivi par C.Dabin, CP EPS, site DENC : https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/eps_enseigner_a_lecole_primaire.pdf

Document n°4 : ANNEXE 2 à la délibération n° 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, extraits ; DENC, 2012.

II. Deuxième partie (12 points)

Vous établirez une programmation d'activités pluridisciplinaire dans le domaine de l'éducation physique et sportive et dans le cycle de votre choix. Vous développerez une séquence (ensemble organisé de séances possibles) de cette programmation.

Document n°1 : « A l'école de l'éducation physique, Guide pratique pour l'enseignant à l'école primaire », extrait ; Dir. M.Delaunay, CRDP Nantes, SCEREN 2013.

« À l'école de l'éducation physique » présente une méthode pour l'enseignant. Guide pratique pour construire une programmation cohérente, il organise la progressivité des apprentissages des élèves dans le cadre des programmes de 2008 et du BO du 5 janvier 2012.

Introduction

[...] Le fait que l'éducation physique ait été longtemps rattachée à un ministère des Loisirs explique certaines attitudes et certains dessaisissements. L'éducation physique fut considérée, parmi d'autres matières, comme une discipline d'éveil. Mais l'on n'éveille que ce qui dort. Ce qui implique une conception dans lesquelles connaissances, compétences et capacités existeraient déjà dans l'enfant. Il suffirait alors de proposer des jeux, des situations diversifiées pour qu'advienne l'éducation. Inadmissible pour les apprentissages verbaux, cette a-didactie conviendrait pour les apprentissages moteurs. Pourtant, à l'arrivée à l'école, le « mouvement naturel » n'est guère plus développé que le « langage naturel » et les explications innéistes ni plus ni moins recevables au regard des théories connues du langage et de la motricité. Parce que l'éducation physique a été identifiée à une discipline d'animation pour laquelle pratiquer suffisait, la doter d'un programme d'enseignement ne se justifiait pas. Lui fixer des objectifs éducatifs nobles et des activités physiques diverses a semblé convenir jusqu'au jour où l'on a constaté qu'en matière d'enseignement un « chaînon manquant » existait : les contenus à faire acquérir aux différents âges.

Dès 1995, le programme pour l'école primaire indique des compétences et des capacités à acquérir grâce aux activités physiques regroupées en cinq domaines d'action. Enrichissant la même ligne pédagogique, le programme de 2008 propose quatre compétences disciplinaires EPS (sorte de reformulation des domaines d'action) qui doivent être articulées avec les compétences du socle commun (dont la formalisation est apparue entre-temps). Comme dans toutes les disciplines scolaires, les contenus à enseigner sont formulés désormais en connaissances, capacités et attitudes. En matière de motricité existent des principes et des règles d'action, des principes et des règles de gestion des actions motrices à faire apprendre. Ils sont les équivalents des règles de grammaire, des principes de physique, des lois en biologie, des théorèmes ou postulats en mathématique, du solfège en musique... Conformément à sa spécificité scientifique et épistémologique, l'EPS transmet et fait acquérir « ses » savoirs fondamentaux disciplinaires en les référant aux savoirs plus transversaux du socle commun. Pour les construire de façon harmonieuse, les élèves sont appelés à vivre des situations éducatives dans les quatre « compétences disciplinaires EPS ». Dans cet ouvrage, les auteurs préfèrent les dénommer quatre « types d'expérience motrice » pour être plus en adéquation avec la dimension constructrice et concrète de la pédagogie qu'ils proposent.

À l'école primaire, la polyvalence du maître renvoie à l'unicité de la personne de l'élève. Or, trop souvent, la réalité pédagogique à l'école élémentaire copie celle du secondaire, juxtapose les disciplines et fait vivre à l'enfant des univers successifs et éclatés : celui du français, puis celui des mathématiques, puis celui de l'éducation civique, puis de l'éducation physique, etc.

Au lieu de s'appuyer les unes les autres, les disciplines se distinguent, dans les temps scolaires, dans les didactiques, dans les méthodes d'enseignement. L'éducation physique, encore plus que d'autres, s'est (ou a été) repliée sur sa spécificité, son côté irremplaçable, d'autant plus que son existence était contestée (ou mal comprise) au sein des disciplines scolaires fondamentales et donc d'une véritable polyvalence des apprentissages.

Ceci à un point tel que les instituteurs ont trouvé de plus en plus naturel de confier cette discipline « si spécifique » à d'autres partenaires. Ce faisant, ils matérialisent dans l'enseignement la dichotomie corps – esprit. Ils confient les enfants dont ils ont la charge dans le temps scolaire à des spécialistes du temps extra-scolaire, celui de l'animation de loisir. Les propositions qui consistent à placer les matières intellectuelles le matin et les activités sportives l'après-midi participent du même courant de dissociation de la personne entre un esprit à éduquer « fondamentalement » et un corps à exercer « pratiquement ».

Les professeurs des écoles sont des professionnels de l'enseignement, c'est-à-dire de l'éducation des enfants par l'apprentissage de connaissances et de savoirs fondamentaux qui structurent le développement des personnes-élèves. S'ils sont des spécialistes, c'est de l'enfant, et les disciplines scolaires ne sont que leurs moyens. Encore faut-il qu'ils les connaissent.

Dans la formation initiale, la part réservée à l'éducation physique n'a cessé de diminuer et les maîtres se sont progressivement éloignés de cette discipline si particulière, pour laquelle ils recevaient de moins en moins de formation didactique. Pourtant, quasiment tous affirment, encore aujourd'hui, l'importance d'une éducation physique, discipline scolaire obligatoire. Comment, alors, permettre à l'école de prendre pleinement possession de son éducation physique et aux maîtres de l'intégrer quotidiennement dans leur polyvalence ? [...]

Document n°2 : « Caractéristiques des enfants et démarches d'apprentissage en EPS », extraits ; D.Girard, CPC EPS circonscription de Franconville, document de formation, 2009.

- **Au cycle 1 :**

Au plan du développement psychomoteur, l'enfant de cette tranche d'âge se caractérise par une motricité globale. Le tonus est mal maîtrisé et l'équilibre instable. Ceci cause des maladresses et des chutes. L'enfant découvre les différentes parties de son corps en même temps que ses propres possibilités. Les capacités d'attention sont limitées. La crise d'opposition autour des 3 ans affirme la construction du « JE ». L'enfant éprouve le désir de grandir, d'être autonome et le manifeste par la volonté de faire seul. La fonction symbolique est importante et l'enfant invente des histoires à partir des objets en les investissant de signification. Les notions abstraites comme « dehors/dedans », « avant/après » prennent peu à peu du sens. Par la répétition, par l'observation progressive des autres, l'enfant cherche à s'adapter à la situation, à atteindre le but qu'il s'est fixé.

La priorité pédagogique est donc de :

- *Aménager des conditions stimulantes et variées, riches en matériel.*
- *Créer un climat de confiance et de sécurité qui permet la prise de risques : « l'aventure motrice »*
- *Proposer des buts clairs qui orientent les recherches de solutions efficaces.*
- *Donner la priorité à l'expérimentation, au tâtonnement actif.*
- *Amener progressivement à une prise de conscience des effets obtenus par l'observation de l'autre et la construction des moyens d'attraction que vont constituer le langage, le dessin, le codage.*

- **Au cycle 2 :**

Le développement psychomoteur se caractérise par l'affinement des conduites motrices et le début des dissociations, une plus grande dextérité dans les manipulations. Les équilibres sont mieux maîtrisés. Latéralisation affirmée. Le besoin de mouvement est toujours très important. Il observe, prend appui sur les autres, pose des questions et recherche des explications. Les projets de l'enfant l'amènent à quitter l'imitation de l'autre. Les tâtonnements par essais et erreurs sont guidés par une véritable activité expérimentale. Une prise de conscience de l'écart entre ce qui est recherché et ce qui est obtenu devient possible et opératoire. L'enfant peut ainsi peu à peu mettre en relation l'effet qu'il obtient ou non, et la méthode qu'il a utilisée pour obtenir cet effet. Ses capacités d'abstraction se développent considérablement (représentation de l'espace, codage par symbolisation, utilisation de différents langages…). Les possibilités de communication (par le dire, le lire et l'écrire) s'accroissent également.

La priorité pédagogique est donc de :

- *Mettre en œuvre des démarches exploratoires actives, aidées par la verbalisation, la prise de recul, et la recherche de communication.*
- *Engager les enfants dans des projets qui ont du sens pour eux, se développant sur un temps long.*
- *Faire référence à ce qui a été fait, créer sans cesse des liens avec les autres activités de la classe.*

- **Au cycle 3 :**

Les progrès moteurs sont importants (anticipation, régulation rapide). La capacité à traiter différents types d'informations en simultané s'accroît. L'enfant est capable de comprendre le pourquoi des apprentissages, leur sens. Les projets doivent donc intégrer cette dimension fondamentale de la métacognition. La dimension des pratiques sociales de référence prend tout son sens au plan des activités proposées à la classe. On passe des « projets » aux « contrats de travail » individuels ou collectifs qui permettent la prise en compte des progrès au plan de l'autonomie.

La priorité pédagogique est donc de :

- *Créer des projets de classes avec les enfants, en intégrant leurs propositions, en les responsabilisant à l'ensemble des tâches possibles.*
- *Référer ces projets aux pratiques sociales en adaptant les conditions d'apprentissage pour aider la réussite pour tous.*
- *Développer les autres tâches liées à l'apprentissage : observation, arbitrage, aide, prise en charge de l'organisation matérielle.*
- *Inciter à la prise de responsabilité, à l'autonomie, et insister sur la dimension contractuelle des projets.*

Document n°3 : « L'EPS à l'école primaire, comment mettre en œuvre son enseignement dans les classes ? », extraits du dossier suivi par C.Dabin, CP EPS, site DENC : https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/eps_enseigner_a_lecole_primaire.pdf

LA PROGRAMMATION EN EPS

La programmation est un outil qui permet de s'assurer que chaque élève développe des compétences motrices évaluables à la fin du cycle 3.
La programmation, est un choix réfléchi et organisé d'APSA, permettant d'atteindre les objectifs fixés par le projet EPS de l'école, en relation avec les compétences spécifiques visées. Ce n'est en aucun cas une juxtaposition d'activités.

➔ Programmer, c'est proposer un « menu » complet et équilibré.

Les éléments à prendre en compte

- Prendre en compte ses propres compétences ainsi que celles de ses collègues,
- Prendre en compte le projet de circonscription : calendrier des rencontres sportives USEP, le projet d'école et le projet de cycle,
- Recenser les moyens en installations, en matériel et en personnes ressources,
- Tenir compte des périodes scolaires. L'année scolaire est découpée en 5 périodes. Au cours de chacune d'elles, 2 activités au moins seront abordées par les élèves,
- Elaborer un planning rendant opérationnelle la programmation en coordonnant les emplois du temps de l'école,
- Elaborer des unités d'apprentissage,
- Elaborer des outils d'observation afin de mettre en place des situations pertinentes, en fonction du niveau de la classe et des besoins moteurs, cognitifs et affectifs des élèves.

Les éléments à respecter

- Respecter les principes d'équilibre :
→ En choisissant des activités variées dans les 3 ou 4 compétences spécifiques,
→En tenant compte de la pratique antérieure.
- Respecter la complémentarité :
→ En prévoyant la pratique de plusieurs activités dans chaque compétence, dans l'année, et au cours de la scolarité.
- Respecter la continuité des APSA :
→En affinant celles déjà abordées au cours des années précédentes et en les faisant évoluer.

LE MODULE D'APPRENTISSAGE

Le module d'apprentissage est un cadre méthodologique qui va permettre de structurer l'enseignement d'une activité physique et sportive pour concevoir des situations pédagogiques articulées entre elles. Il doit permettre de placer les élèves en situation de projet et leur permettre de donner du sens aux apprentissages.
Pour que les apprentissages soient réels, le module d'apprentissage doit être composé de 8 à 12 séances (possibilité de couper un module en 2 X 6 séances consécutives).

Les différentes étapes à travers les séances

Phase d'entrée (1 à 2 séances) → Temps pour entrer dans l'activité.
- *Pour l'élève :* premier contact avec le projet de travail afin d'établir une relation positive avec l'activité proposée.
- *Pour le maître :* apprécier le niveau de compétences antérieurement acquis, identifier les représentations des élèves à travers une situation de référence :
- pour faire le point de ce que les élèves savent, peuvent accepter de réaliser, pour permettre de déterminer les problèmes pour lesquels les élèves n'ont pas encore de solutions,
- pour organiser progressivement la classe, aider les enfants à analyser leurs besoins.

Phase d'apprentissage (6 à 8 séances) → Temps pour apprendre et progresser.

- *Pour le maître :* guider dans les apprentissages :
- au moyen de tâches « semi-définies » ou de situations problèmes en fonction des objectifs posés,
- au moyen de tâches « définies » permettant d'intégrer et d'automatiser les règles d'action retenues en classe,
- en prenant appui sur les différentes observations réalisées.

Le maître organise un ensemble de situations d'apprentissages propices aux progrès des enfants en fonction d'objectifs clairs.

Ce temps d'apprentissage doit être suffisamment long pour permettre à l'enfant d'exercer sa pratique.

Evaluation (1 à 2 séances) → Temps pour évaluer.

- Evaluation du niveau d'acquisition de la compétence.
- Retour à la situation de référence (identique ou modifiée).
- Formulaire de critères de réussite liés aux différents niveaux d'acquisition possible.

Document n°4 : ANNEXE 2 à la délibération n° 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, extraits « Agir et s'exprimer avec son corps, EPS » ; DENC, 2012.

Cycle 1 (p.13)

L'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant. Elles sont l'occasion d'explorer, de s'exprimer, d'agir dans des environnements familiers, puis, progressivement; plus inhabituels. Elles permettent de se situer dans l'espace. [...]
Les enseignants veillent à proposer des situations et des activités renouvelées d'année en année, de complexité progressive ; ils s'attachent à ce que les enfants aient assez de pratique [...]

1 - Par la pratique d'activités physiques [...] dans des milieux variés, les enfants développent leurs capacités motrices dans des déplacements [...], des équilibres, des manipulations [...] ou des projections et réceptions d'objets. Des jeux de balle, d'opposition, d'adresse complètent ces activités.	2 - Par la pratique d'activités qui comportent des règles, ils développent leurs capacités d'adaptation et de coopération, ils comprennent et acceptent l'intérêt et les contraintes des situations collectives.	3 - Les activités d'expression à visée artistique que sont les rondes, les jeux dansés, le mime, la danse permettent tout à la fois l'expression par un geste maîtrisé et le développement de l'imagination.

A la fin du cycle 1 l'enfant est capable de :
- adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés ;
- coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement ; accepter les contraintes collectives ;
- s'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ;
- exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement ;
- se repérer et se déplacer dans l'espace ;
- décrire ou représenter un parcours simple.

Cycle 2 (p.25-26)

L'éducation physique vise le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices et offre une première initiation aux activités physiques, sportives et artistiques. Tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger, elle permet de développer le sens de l'effort et de la persévérance. [...] Les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres ; ils apprennent aussi à veiller à leur santé. La pratique des activités est organisée sur les deux années du cycle en exploitant les ressources locales [...]

1 - Réaliser une performance mesurée - mettant en jeu des actions motrices variées [...] (par ex. : sauter loin, lancer fort, courir vite) ; - dans des espaces et avec des matériels variés; - dans des types d'efforts variés (... vitesse, distance, durée) ; - de plus en plus régulièrement.	2 - Adapter ses déplacements à différents types d'environnement - dans des formes d'actions inhabituelles [...] (grimper, rouler, glisser, flotter...) ; - dans des milieux variés [...] ou sur des engins instables (bicyclette, patins à roulettes...) ; - dans des environnements progressivement [...] chargés d'incertitude (forêt, montagne, mer...).	3 - Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement - rencontrer un adversaire dans des jeux d'opposition duelle ; - coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs - adversaires dans un jeu collectif, comme attaquant et comme défenseur.	4 - Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive - exprimer corporellement des personnages, des images, des états, des sentiments ; - communiquer aux autres des sentiments ou des émotions ; - réaliser des actions acrobatiques mettant en jeu l'équilibre ; - s'exprimer de façon libre ou en suivant différents rythmes [...] avec ou sans engins.

A la fin du cycle 2 l'enfant est capable de :

Compétences spécifiques
Être capable, dans différentes activités physiques, sportives et artistiques, de :
• réaliser une performance mesurée ;
• adapter ses déplacements à différents types d'environnement ;
• coopérer et s'opposer individuellement et/ou collectivement ;

• concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique et/ou expressive.

Compétences générales et connaissances
Être capable, dans différentes situations, de :
• s'engager lucidement dans l'action ;
• construire un projet d'action ;
• mesurer et apprécier les effets de l'activité ;
• appliquer des règles de vie collective.

Cycle 3 (p.46-47)

L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui).
La pratique des activités est organisée sur les trois années du cycle en exploitant les ressources locales. Elle se donne pour objectif de permettre à chaque élève de :

1 - Réaliser une performance mesurée	2 - Adapter ses déplacements à différents types d'environnement	3 - Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement	4 - Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive
- de différentes façons [...] par exemple : sauter haut, courir vite... ; - dans des espaces et avec des matériels variés, par exemple : lancer loin un objet lourd, courir en franchissant des obstacles... ; - dans différents types d'efforts (relation vitesse, distance, durée), par exemple : nager longtemps ; - régulièrement et à une échéance donnée (battre son record).	- dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (grimper, rouler, glisser, ... flotter, nager) ; - dans des milieux ou sur des engins instables de plus en plus diversifiés (terrain plat, vallonné, boisé, piscine, mer, bicyclette, VTT, patins à roulettes, kayak, optimist, ...) ; - dans des environnements de plus en plus éloignés et chargés d'incertitude (forêt, montagne, mer); - en fournissant des efforts de types variés (par exemple : marcher longtemps, rouler vite).	- jeux de lutte : affronter un adversaire dans des jeux d'opposition duelle ; - jeux de raquettes : marquer des points dans un match à deux ; - jeux sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball...) : coopérer avec des partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).	- danse : construire à plusieurs une phrase dansée (chorégraphie de 5 éléments au moins) pour exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et pour communiquer des émotions, sur des supports sonores divers ; - activités gymniques : construire et réaliser un enchaînement de 4 ou 5 éléments « acrobatiques » sur divers engins.

A la fin du cycle 3 l'enfant est capable de :

Compétences spécifiques
Être capable, dans différentes activités physiques, sportives et artistiques, de :
- réaliser une performance mesurée ;
- adapter ses déplacements à différents types d'environnement ;
- coopérer et/ou s'opposer individuellement et/ou collectivement ;
- concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique et/ou expressive.

Compétences générales et connaissances
Être capable, dans différentes situations, de :
- s'engager lucidement dans l'action en fonction de ses capacités ;
- construire un projet d'action ;
- mesurer et apprécier les effets de l'activité ;
- appliquer des règles de vie collective ;
- connaître, comprendre et adopter des règles de sécurité.

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 19 SEPTEMBRE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

———⏮⏭———

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 4

CORRIGE N°1

Le corrigé comporte 3 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

Il s'agit de la mise en place d'un enseignement de l'EPS structuré et spiralaire du cycle 1 au cycle 3, tenant compte du développement psychomoteur de l'enfant.

ii. Présentation succincte des documents

Le document 1 reproduit l'introduction d'un ouvrage à vocation pratique mettant en perspective la place de l'EPS dans les enseignements.
Le document 2, croise les principaux éléments du développement psychomoteur des enfants d'âge primaire avec les priorités pédagogiques qui peuvent en découler.
Le document 3 traite de la mise en œuvre pratique de l'enseignement de l'EPS.
Le document 4 est un résumé des programmes, constitue une ressource pour le candidat.

b. L'analyse des textes

i. Document n°1 : « A l'école de l'éducation physique, Guide pratique pour l'enseignant à l'école primaire », extrait ; Dir. M.Delaunay, CRDP Nantes, SCEREN 2013.

Les idées essentielles :
Le document présente l'introduction d'un ouvrage à vocation pratique rappelant l'aspect « naturel » d'une éducation physique essentiellement attachée à la notion d'animation ou de loisir jusqu'en 1995. A cette date apparaissent 5 domaines d'action, puis 13 ans plus tard 4 compétences disciplinaires en lien avec le socle (associant connaissances, capacités, attitudes). Mais de façon générale, la polyvalence des apprentissages à l'école primaire profite encore peu à l'EPS, largement mise à l'écart des disciplines dans son enseignement, comme dans l'organisation de la journée scolaire. Représentant pourtant le 3e volume des horaires scolaires, l'EPS pâtit toutefois d'une faible représentation en formation, et partant, d'un moindre engagement des maîtres dans son enseignement.

ii. Document n°2 : « Caractéristiques des enfants et démarches d'apprentissage en EPS », extraits ; D.Girard, CPC EPS circonscription de Franconville, document de formation, 2009.

Les idées essentielles :
Le second document croise les principaux éléments du développement psychomoteur des enfants d'âge primaire avec les priorités pédagogiques qui peuvent en découler selon leur âge.
Ainsi au cycle 1, l'enfant se caractérise par une motricité globale mal maîtrisée (équilibre instable), la découverte des différentes parties de son corps et la prédominance du « JE ». C'est la répétition et l'observation de l'autre qui lui permet de s'adapter à la situation.

Au cycle 2, l'enfant se caractérise par un affinement de ses conduites motrices, des équilibres mieux maîtrisés et la latéralisation. On passe de l'imitation au tâtonnement par essais et erreurs, et une mise en relation entre l'effet recherché et le résultat obtenu. Capacités d'abstraction (représentation dans l'espace) et de communication se développent.
Le cycle 3 est marqué par la capacité de l'enfant à traiter plusieurs informations en simultané, et par le développement de capacités d'anticipation et de régulation. Les pratiques sociales de référence prennent du sens, la mise en « contrat » permet la prise en compte des progrès, la prise de responsabilités et l'engagement dans la valeur citoyenne du sport s'accroit (arbitrage, autonomisation, organisation).

iii. **Document n°3 : « L'EPS à l'école primaire, comment mettre en œuvre son enseignement dans les classes ? », extraits du dossier suivi par C.Dabin, CP EPS, site DENC.**

Les idées essentielles :
Il est ici question de la mise en œuvre de l'enseignement de l'EPS à travers les points essentiels permettant d'établir une programmation d'activité (compétences propres et contexte d'enseignement, contraintes matérielles et calendaires, équilibre des composantes de l'activité physique), et les différentes phases de la conception d'un module d'apprentissage. Celui-ci comprend trois phases incontournables : un temps pour entrer dans l'activité (premier contact, évaluation diagnostique, mise en projet), un temps apprendre et progresser (appuyé sur un nombre suffisant de situations permettant le progrès des enfants) et un temps pour évaluer (niveau d'acquisition, retour à la situation de référence).

iv. **Document n°4 : ANNEXE 2 à la délibération n° 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, extraits « Agir et s'exprimer avec son corps, EPS » ; DENC, 2012.**

Constitue un appui à la rédaction et au traitement de la question pour le candidat, en rappelant les éléments essentiels des programmes sur le domaine concerné et dans les trois cycles.

c. Le commentaire

Les commentaires du candidat doivent le conduire à mettre en relation les 3 premiers documents proposés afin d'y trouver des complémentarités favorables à un enseignement progressif et structuré de l'EPS du cycle 1 au cycle 3. Une mise en relation entre ces documents et les éléments du programme rappelés dans le document 4 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 clairement que/qu':

- un lien indiscutable entre développement psychomoteur, capacités de l'élève et programmation des activités physiques est à prendre en compte ;
- l'EPS répond à un besoin physiologique des élèves ;
- l'EPS s'enseigne comme toutes les autres disciplines au travers de programmations d'activités ;
- l'EPS dispose d'une structure programmatique spiralaire qui permet d'envisager un enseignement progressif et cohérent s'inscrivant dans une continuité d'activité du cycle 1 au cycle 3 à travers 3 champs (C1) puis 4 composantes (C2 et 3) ;
- ce domaine est avant tout l'affaire de l'enseignant.

d. La conclusion

Elle peut rappeler les points essentiels issus de l'analyse et de la mise en lien des différents documents.
Elle peut aussi proposer une ouverture ou un élargissement de la question. Par exemple :

- L'EPS et les croisements entre enseignements, son rôle dans l'éducation à la santé notamment ;
- Les intérêts et limites des intervenants extérieurs ;
- La dimension de « projet intégré » (classe de voile) ;
- La dimension d'éducation à la citoyenneté.

Et pourquoi pas, une ouverture polémique sur le délaissement parfois constaté de l'EPS au profit des fondamentaux.

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

Critère d'évaluation	Barème	Note/appréciation/observations
1ère partie : 8 points		
Analyse et commentaire de documents pédagogiques		
Cohérence et organisation de l'analyse et du commentaire. Existence d'un plan avec : • **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	
• **Le développement :** - L'analyse des textes : 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.	3	
- Le commentaire : 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.	2	
• **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	

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 apparaitre 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)**

2ème partie : 12 points		
Programmation d'activités en classe : 8 points		
• **Choix de la programmation :** En lien avec le thème du dossier Pluridisciplinaire Claire : exposé linéaire/schéma/tableau	4	
• **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		
• **Le choix :** La séquence est choisie dans la programmation		*Si la séquence n'a pas été choisie dans la programmation : aucun point pour cette sous-partie.*
• **La rédaction :** Préciser la ou les compétences visées. Préciser le contexte : indiquer les modalités d'organisation/d'intervention.	1,5	
• **Présentation :** Clarté : lisibilité	1	
• **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 LE 19 SEPTEMBRE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 4

SUJET N°2

Ce sujet comprend 8 pages numérotées de 1 à 8. 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 quatre (4) documents proposés, vous préciserez l'intérêt de l'enseignement de la compréhension de textes documentaires et les pistes pédagogiques suggérées.

Document n°1 : « Conférence de consensus LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : comment soutenir le développement de compétences en lecture », Dossier de synthèse, remise des recommandations du jury, 16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon, CNESCO

Document n°2 : « Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ? », Martine Jaubert, Conférence de consensus LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : comment soutenir le développement de compétences en lecture », Note des experts, 16 et 17 mars 2016, CNESCO

Document n°3 : « Conférence de consensus LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : comment soutenir le développement de compétences en lecture », Recommandations du jury, 16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon, CNESCO

Document n°4 : Extraits du socle commun de connaissances et des compétences et des programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie, DENC, délibération n°191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie (cycle 1) / Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année, Eduscol, janvier 2012

II. Deuxième partie (12 points)

Vous établirez une programmation d'activités pluridisciplinaire visant à construire des compétences en compréhension de textes documentaires, dans le cycle de votre choix. Vous développerez une séquence (ensemble organisé de séances possibles) de cette programmation.

Document n°1 : « Conférence de consensus LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : comment soutenir le développement de compétences en lecture », Dossier de synthèse, remise des recommandations du jury, 16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon, CNESCO

[...]
Les recherches se sont fortement développées depuis 15 ans et ont confirmé que l'enseignement de la compréhension passe par :

- un enseignement explicite et très structuré au moins pour les élèves jeunes et tout au long de la scolarité pour ceux qui rencontrent des difficultés ;
- l'utilisation du langage oral du fait de la continuité et de la parenté des mécanismes de compréhension utilisés et du fait que la verbalisation peut rendre perceptible des processus ou mécanismes d'ordinaires non perceptibles. [...]

L'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension représente un cas particulier de l'enseignement direct. On dispose aujourd'hui d'un corpus très abondant de recherches qui ont montré que cet enseignement améliore les performances des élèves à tous les niveaux de scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles.
La caractéristique essentielle d'un enseignement explicite de la compréhension consiste à rendre perceptibles par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe. Cette forme d'enseignement fait donc appel à la réflexion consciente de l'élève en centrant son attention sur les obstacles qu'il est susceptible de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes et en lui proposant des raisonnements pour les surmonter. Cet enseignement propose également des moments d'entraînement afin que les mécanismes et les stratégies appris soient intégrés au bagage cognitif des élèves. [...]

La question de l'oral

[...] Pour être efficace et améliorer la compréhension, la discussion doit posséder des caractéristiques précises. Elle doit être centrée sur l'analyse des textes et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations ...). Elle doit comprendre des questions incitant les élèves à réfléchir de manière approfondie au contenu du texte (Pourquoi ? Que pensez-vous de..?...) et à utiliser les stratégies de compréhension qu'ils connaissent (Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? En relisant, est-ce qu'on peut trouver une information qui nous aidera à résoudre ce problème?). C'est donc évidemment, la qualité et le contenu du dialogue engagé qui importent.

Durée et simultanéité des enseignements

Il est désormais établi que toutes les habiletés concourant au développement de la compréhension de la lecture émergent très tôt, dès les premières années d'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle, mais se développent aussi sur un temps long, leur maîtrise n'étant souvent effective qu'à la fin de l'adolescence. En outre, certains secteurs du langage – le vocabulaire par exemple – évoluent tout au long de la vie en fonction notamment des opportunités de lecture. Ces constats ont conduit nombre d'auteurs à soutenir que les mécanismes et procédures de la compréhension en lecture doivent être enseignées très tôt, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité, parallèlement à l'enseignement de la lecture – identification.

Apprendre en lisant

Dès la troisième année de l'école élémentaire, les activités de lecture proposées dans le cadre scolaire ne concernent plus exclusivement la lecture pour elle-même, ni même la lecture pour comprendre, mais elles représentent un support pour l'acquisition de connaissances nouvelles. À mesure que l'on avance dans la

scolarité, l'activité de lecture sollicite de plus en plus fortement, des capacités d'analyse, d'évaluation, de jugement et de comparaison, autrement dit, des raisonnements qui dépassent le cadre du traitement d'un texte unique.

La capacité à analyser des dossiers documentaires requiert la construction d'habiletés spécifiques. Il s'agit d'acquérir des stratégies dépendantes des objectifs assignés à la lecture (repérer une information dans un ensemble, comparer, exercer une réflexion critique sur les informations, synthétiser, et.). Ces stratégies peuvent s'appuyer sur les marques spécifiques de la structuration de l'écrit (titres, sous-titres, etc.) ainsi que sur sa permanence. Ces stratégies de lecture peuvent être très efficaces pour peu qu'elles soient apprises et intégrées par le lecteur (Fayol, 1992). Maîtriser ce type de lecture revêt une importance particulière pour l'enseignement continu de la lecture, et plus encore aujourd'hui, dans la mesure où les technologies de l'information proposent à chacun l'accès à une profusion d'informations à partir de textes et documents multiples dans des « dossiers documentaires » gigantesques.

Document n°2 : « Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ? », Martine Jaubert, Conférence de consensus LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : comment soutenir le développement de compétences en lecture », Note des experts, mars 2016, CNESCO

[...]

Importance de l'ancrage contextuel de l'activité : l'inscription dans la discipline

L'émiettement du temps scolaire (*la forme scolaire*, G. Vincent, 1995) confronte les élèves à la nécessité, pour chaque discipline, de changer de point de vue, de mode d'agir-parler-penser et donc de mode de lecture, travail difficile et cognitivement coûteux. Cette difficulté est par ailleurs renforcée par l'hétérogénéité des points de vue des élèves au début des séances. Pour faciliter la lecture des textes disciplinaires et dépasser ce double obstacle, il est nécessaire de reconstruire points de vue et positionnements énonciatifs pertinents en chaque nouvelle séance, alors que c'est souvent un point aveugle dans l'enseignement. Les recherches menées sur les gestes professionnels en début de cours (Bucheton, 2008) montrent tout l'intérêt des rappels et *gestes de tissage* entre les séances pour ré-instituer la classe en chaque discipline et favoriser ainsi une position énonciative pertinente pour les activités de lecture à venir.

Nécessité d'un étayage fort : l'explicitation des stratégies

Comprendre les textes du savoir suppose de comprendre les questions qui les ont générés, les voix dont ils sont porteurs, leur dimension argumentative parfois occultée ou gommée, ce qui relève d'une lecture distanciée, critique. On ne peut pas laisser les élèves se débrouiller seuls avec ces textes, sans un enseignement-apprentissage explicite. D'où l'importance d'une lecture-interprétation collective et de la mise en œuvre d'activités qui favorisent la confrontation des significations construites par les élèves au cours de leur lecture, les reformulations, les reprises-modifications (François, 1990) et la verbalisation des stratégies mobilisées. La pluralité des interprétations permet ainsi d'élaborer un « parcours sur points de vue », d'évaluer et de négocier les significations proposées, d'interroger les stratégies, les modes de construction de preuve et d'argumentation, le sens donné à l'activité pour stabiliser les significations et les modes de travail pertinents.

Indispensable articulation lecture/écriture/échanges oraux : les discours réflexifs

Dans cette perspective, il semble heuristique d'articuler la lecture à des oraux et écrits réflexifs, dits « de travail » (Bucheton et Chabanne, 2000, 2002). Ces discours sont les outils de la pensée et favorisent la transformation progressive de la compréhension du texte, des savoirs qu'il contient et des manières pertinentes de le lire. Ils permettent en effet d'établir des ponts entre des façons de lire et de dire ordinaires des élèves et des façons de lire et de dire disciplinaires. Les reformulations ainsi suscitées peuvent soit déplier et mettre en cohérence des éléments signifiants explicites ou non, soit résumer dans un mouvement de dénivellation et de généralisation. Dans tous les cas, ces reformulations ouvrent d'autres possibles et favorisent une compréhension nouvelle. Les discours de travail permettent ainsi d'identifier et de stabiliser ce qui est considéré comme légitime, faisant preuve et dicible et d'éliminer le non pertinent.

Quelques propositions pour soutenir le travail de lecture dans les disciplines

L'analyse qui précède, nous conduit à formuler quelques propositions de travail.

Une longue acculturation : construire les pratiques de lecture dans la durée

Si le développement de l'enfant passe par l'acculturation aux œuvres et outils en dépôt dans la culture et par leur appropriation, alors il parait nécessaire que la lecture de textes documentaires soit mise en œuvre dès la maternelle. Les pratiques de lecture complexes qu'ils supposent pourront ainsi être sollicitées, montrées, explicitées, gérées conjointement, pour que les élèves se les approprient sur le long terme. Réciproquement, il semble nécessaire d'articuler à la lecture la production d'écrits informatifs.

Une fonction épistémique : donner leur finalité aux textes

Les textes informatifs ont pour fonction d'apporter une réponse à des questions propres aux disciplines.

C'est pourquoi ils prennent leur sens dans le cadre de questionnements et de recherches disciplinaires. Cela suppose d'inscrire le temps de l'apprentissage de leur lecture dans le temps scolaire de chaque discipline si on veut permettre à tous les élèves de développer des compétences interprétatives propres à chaque discipline et de construire ainsi les savoirs. Ce n'est pas du temps perdu. Au collège, cela ne peut être le fait du seul enseignant de français qui n'a ni la maîtrise des pratiques et des principes épistémologiques des autres disciplines ni la connaissance des controverses qui ont présidé à la construction de leurs savoirs.

Un apprentissage indispensable : construire un dialogue collectif autour/avec le texte

Le sens n'est pas donné par le texte, mais il est socialement construit. Ainsi l'apprentissage de la lecture de ces textes à fort contenu disciplinaire nécessite-t-il une médiation interactionnelle collective pilotée par l'enseignant qui demeure le garant de ce que construit collectivement la classe. Il s'agit de privilégier les processus de compréhension et d'interprétation des lecteurs pour essayer de cerner le contenu textuel et d'en évaluer la pertinence pour mieux les réorienter.

Conclusion

Il est important de ne pas laisser croire aux élèves que les textes se lisent de manière identique, quelles que soient les disciplines. Les pratiques de lecture sont tributaires de l'épistémologie des disciplines scolaires de sorte que les codes et modes de lecture pertinents pour les différents supports utilisés doivent être explicités ainsi que les démarches de mise en lien des données éparses et multiformes du texte à partir desquelles construire une représentation cohérente. De ce fait, continuer d'apprendre à lire doit se faire dans toutes les disciplines, le développement des compétences de lecture étant aussi lié à la connaissance des univers sociaux. La mise à distance des pratiques de lecture est donc nécessaire en chaque discipline et la comparaison des différentes pratiques disciplinaires pourrait être mise en œuvre en classe de français, dans le cadre de la variation langagière. Les élèves sont en effet régulièrement confrontés à la nécessité de changer de mode d'utilisation de la langue et de modalités de lecture et cette variation, intrinsèque à l'école et aux enseignements disciplinaires, devrait être l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage explicites, non seulement en situation, dans les disciplines, mais aussi de manière plus formelle, dans le cadre de la maitrise de la langue. La question se pose aujourd'hui de savoir par qui, quand et dans quel contexte disciplinaire ces variables langagières dont la maitrise conditionne une lecture efficiente des textes sont enseignées et dans quelle mesure l'enseignement du français prend en charge leur objectivation. Il semble pourtant que ce soit une condition pour permettre à tous les élèves de lire de manière profitable les textes de savoir et d'en construire une représentation solide et raisonnée à partir des éléments fragmentés qui en assurent sa légitimation.

Document n°3 : « Conférence de consensus LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : comment soutenir le développement de compétences en lecture », Recommandations du jury, 16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon, CNESCO

R30 : La lecture d'ensembles composites de textes documentaires doit être amorcée dès l'école maternelle.

Commentaires : En maternelle, les textes documentaires peuvent être utilisés pour s'informer et pour valider ce qu'on a pu observer de manière ponctuelle dans le cadre de projets en découverte du monde. Divers textes (par exemple : recettes alliant image et texte, flèches, nombres, etc.) peuvent être présentés aux élèves sous forme d'affiches suffisamment grandes et claires pour faire un travail collectif sur l'information proposée. Peu à peu, les textes peuvent, à l'inverse, être le fruit d'un récapitulatif, d'une activité construite également en collectif. Il est, alors, nécessaire pour l'enseignant d'avoir une vision claire et préalable de l'information à faire communiquer (choix des images, choix des mots, des connecteurs, etc.) et de s'appuyer sur le collectif pour faire émerger la démarche informative de ces textes. On peut aussi solliciter les élèves en leur proposant d'écrire des comptes rendus d'observations, de visites, d'expériences réalisées en sciences, etc. La formation des enseignants doit leur donner des outils pour aborder cette dimension explicite de l'enseignement de la lecture documentaire.

R34 : Il est nécessaire que l'enseignement mette en place et développe chez les élèves les compétences de planification, de contrôle et de régulation impliquées dans l'acte de lire.

Commentaires : Afin de développer des compétences dans la lecture de tout type de texte, il est important de s'exercer à hiérarchiser et décomposer l'activité même de lecture, cognitivement complexe et donc pouvant engendrer de la surcharge cognitive, afin qu'elle facilite la compréhension du texte :

- prélecture : explorer le sommaire, le résumé, les titres et intertitres, etc. ; clarifier l'objectif de la lecture ; activer les connaissances antérieures (sur le sujet, la structure du texte, les stratégies) ;
- pendant la lecture : construire une représentation à partir du texte et de sa connaissance du monde (le modèle de situation), souligner, prendre des notes, mettre en lien des informations entre elles et avec les connaissances préalables ;
- après la lecture : relire, critiquer, évaluer, résumer et susciter des échanges entre les élèves à propos de ces activités.

R36 : Dans l'analyse des textes documentaires, il faut adopter régulièrement une forme collaborative de travail entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves.

Commentaires : Le travail collaboratif en grand groupe classe ou en petits groupes est particulièrement important pour reformuler, confronter les compréhensions, verbaliser les stratégies, etc. Il doit permettre d'entendre le point de vue de chacun. Il développe la forme argumentaire chez les élèves et permet de déconstruire des savoirs erronés. Si la seule parole entendue est celle de l'enseignant, certains élèves ne feront pas évoluer leur point de vue. La parole des pairs est souvent plus recevable. La verbalisation collective est menée par l'enseignant (l'enseignant donne la parole, reformule si besoin, réinterroge en cas de désaccords, se saisit des démarches pour les collecter sous forme d'écrits au tableau et les fait comparer, etc.). Le travail collectif peut porter sur une question de compréhension où chacun développe son point de vue éclairé par sa propre culture, ou verbalise sa démarche de travail ou de compréhension, ses stratégies pour comprendre. À condition que l'enseignant veille à ce que les élèves qui ont des difficultés à s'exprimer soient effectivement impliqués, cela peut permettre de légitimer leurs points de vue et leur donner les moyens (notamment le vocabulaire) pour les exprimer. Pour des enseignants, cela permet de prendre conscience de la diversité des élèves dans la classe. Il peut également être intéressant de susciter des discours oraux et écrits « intermédiaires » (de travail) produits par les élèves régulés par les enseignants.

Document n°4 : Extraits du socle commun de connaissances et des compétences et des programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie, DENC, délibération n°191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie (cycle 1) / Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année, Eduscol, janvier 2012

Cycle 1

Comprendre

Une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant. Les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit. Ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisés dans ce cadre. [...]

Objectifs d'acquisition :

- comprendre un texte documentaire lu par l'enseignant ; faire des liens avec des questions qu'il se posait ou/et avec ce qui a été découvert en classe.

Découvrir les supports de l'écrit

Compte-tenu de la forte tradition orale en Nouvelle-Calédonie, les fonctions sociales de l'écrit doivent occuper une place privilégiée à l'école. Les enfants découvrent ses usages sociaux en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école (affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes...). Ils apprennent à les nommer de manière exacte et en comprennent les fonctions. Ils observent et manipulent des livres, commencent à se repérer dans une page, sur une couverture.

Objectifs d'acquisition :

- reconnaître les types d'écrits rencontrés dans la vie quotidienne (livres, affiches, journaux, revues, enseignes, plaques de rue, affichages électroniques, formulaires...) et avoir une première idée de leur fonction.

Cycle 2

Langage oral

[...] Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions. [...]

Objectifs d'acquisition :

- manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant. [...]

Lecture, écriture

[...] Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire. [...] La lecture de textes documentaires et de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire. [...]

Objectifs d'acquisition :

- dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.

Cycle 3

Langage oral

L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments.

Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. [...]

Objectifs d'acquisition :

- participer aux échanges de manière constructive : respecter les règles habituelles de communication, rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances.

Lecture, écriture

L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

Objectifs d'acquisition :

- lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...).
- adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc.
- lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte).
- repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 19 SEPTEMBRE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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 documents et commentaires (8 points)

1.1. Introduction :

- Présentation de l'idée centrale qui relie ces documents : Comprendre est un acte qui mobilise des connaissances, des capacités et des attitudes spécifiques qui s'appuient sur l'ensemble des disciplines enseignées à l'école. La compréhension du texte documentaire doit être abordée de manière spécifique puisqu'elle fait appel à des stratégies et des processus différents de ceux mobilisés dans la compréhension d'un texte littéraire.
L'idée principale qui relie les textes entre eux est centrée sur l'enseignement de la compréhension en général, et du texte documentaire plus spécifiquement.
- Présentation succincte des textes du dossier : c'est à travers les quatre documents que le thème est développé.
- Annonce du plan : Après les avoir analysés successivement, nous essaierons de répondre à la problématique suivante : « Quels sont les éléments à prendre en compte dans l'enseignement de la compréhension à l'école, et notamment de la compréhension du texte documentaire ? »

1.2. Analyse des documents :

Document n°1 : « Conférence de consensus LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : comment soutenir le développement de compétences en lecture », Dossier de synthèse, remise des recommandations du jury, 16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon, CNESCO

Idées essentielles :

Il est préconisé que l'enseignement de la compréhension se fasse de manière explicite, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Cette explicitation permet de décrire les opérations mentales de la compréhension, provoquant ainsi une réflexion de la part de l'élève avec une focale sur les obstacles soulevés et une mise en œuvre de stratégies possibles.
Le langage oral est également un outil sur lequel s'appuyer pour faciliter les processus d'apprentissage dans ce domaine. Un questionnement pertinent doit être proposé aux élèves, les

incitant à réinvestir les stratégies de compréhension connues, avec des nécessaires allers-retours entre l'oral et l'écrit.
L'enseignement de la compréhension se construit depuis la maternelle, et jusqu'à la fin de la scolarité des élèves. Les préoccupations et les maîtrises lexicales de chacun évoluent avec le temps et doivent être prises en compte lors des enseignements de la compréhension en lecture.
Il convient dès la fin du cycle 2 de considérer la lecture comme un outil au service de la compréhension et non plus comme un objet pur d'apprentissage. Le recours aux textes documentaires, qui circulent à profusion dans notre société actuelle, contribue à développer chez les élèves des stratégies de lecture et de compréhension en parallèle d'un esprit critique et réflexif.

Document n°2 : « Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ? », Martine Jaubert, Conférence de consensus LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : comment soutenir le développement de compétences en lecture », Note des experts, mars 2016, CNESCO

Idées essentielles :

Dans cet extrait de conférence, l'accent est mis de nouveau sur l'apprentissage explicite de la compréhension et plus précisément des textes du savoir. Il s'agit de comprendre quelles pratiques enseignantes peuvent favoriser l'apprentissage continu de la lecture dans toutes les disciplines.
Les phases de verbalisation collective doivent inclure des phases d'échanges autour des différents points de vue, des temps de reformulation et des propositions de stratégies de compréhension. Ces activités permettent de stabiliser le sens donné et de construire des argumentaires justifiés. La lecture de textes documentaires est une activité complexe qui doit commencer dès le cycle 1. Aussi, la mise en lien du lire et de l'écrire des textes informatifs est nécessaire.
Les gestes professionnels, et particulièrement les gestes de tissage en début de séance, contribuent à ancrer les activités de compréhension au sein des différentes disciplines et de dépasser les obstacles liés à la pluralité des points de vue et des modalités de lecture.

Document n°3 : « Conférence de consensus LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : comment soutenir le développement de compétences en lecture », Recommandations du jury, 16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon, CNESCO

Idées essentielles :

Cette sélection des recommandations du CNESCO, relative aux textes documentaires, en synthétise les éléments saillants suivants :

- Les textes composites sont étudiés et produits dès le cycle 1 pour s'informer ou faire trace du vécu de la classe ;
- La dimension explicite de cet enseignement est centrale ; la formation des enseignants doit les doter d'outils efficaces ;
- La structuration de l'activité de lecture s'appuie sur la décomposition d'activités menées avant, pendant et après la lecture pour éviter la surcharge cognitive et pour développer chez les élèves, les compétences de planification, de contrôle et de régulation ;
- Le travail d'analyse des textes documentaires, implique la mise en place de travaux collaboratifs médiés par l'enseignant et pouvant donner lieu à des écrits de travail.

Document n°4 : Extraits du socle commun de connaissances et des compétences et des programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie, DENC, délibération n°191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie (cycle 1) / Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année, Eduscol, janvier 2012

Idées essentielles :

Les programmes mettent l'accent sur la nécessaire articulation entre les activités amenant l'élève à comprendre, dire, lire et écrire. Aussi la place du texte documentaire est donnée dans les trois cycles.

1.3. Commentaires

Ils peuvent conduire le candidat à analyser les documents les uns par rapport aux autres en y trouvant des similitudes. Le candidat pourra donner son opinion en illustrant son propos d'exemples personnels puis élargir le débat.

L'analyse des quatre documents met en avant l'intérêt, les démarches et les points de vigilance nécessaires à l'enseignement de la compréhension de l'écrit. La compréhension en lecture s'articule étroitement aux dire, lire et écrire. On n'apprend pas seulement à lire en français, mais un abord complet de cette compétence requiert un tissage dans toutes les disciplines, amenant notamment à aborder les textes documentaires sous le pilotage et la médiation de l'enseignant s'effectuant dans le cadre d'un enseignement explicite (stratégies de lecture, collaboration, argumentation, écrits de travail, entrainement).

1.4. Conclusion

Rappel des points marquants issus de la confrontation des documents. Élargissement du débat par une idée ouvrant des perspectives.

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
1ère partie : 8 points		
Analyse et commentaire de documents pédagogiques		
Cohérence et organisation de l'analyse et du commentaire. Existence d'un plan avec : • **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 • **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. • **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	
2ème partie : 12 points		
Programmation d'activités en classe : 8 points		
• **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		
• **Le choix :** La séquence est choisie dans la programmation • **La rédaction :** Précisez le 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 1 1,5	*Si la séquence n'a pas été choisie dans la programmation : aucun point pour cette sous-partie.*

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 19 SEPTEMBRE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

----ooOoo----

EPREUVE :

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

DUREE : 3 HEURES **COEFFICIENT : 1**

Ce sujet comprend 5 pages numérotées de 1 à 5

Documents A et B : « Coutume Kanak » - L'espace identitaire kanak – Page 42 – Sébastien Lebègue - © Au Vent des îles – ADCK 2018 / En collaboration et avec le soutien de l'Agence de développement de la culture kanak – Centre culturel Tjibaou

Document C : « Espace » - Transcription d'une conférence de Mr Patrice Godin à l'attention des enseignants – Enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak - SELCK

Document D : « Les liens à la terre » - Les kanak et la nature – Par Florence Klein – Page 98 – Chroniques du pays kanak / Tome 2 « Gestes » - SARL Planète Mémo

PREMIERE PARTIE : 3 points
Résumer les idées essentielles qui émanent des documents A, B, C et D.

DEUXIEME PARTIE : 4 points
Expliquer les expressions suivantes :
- **« Son nom est bien plus qu'un toponyme »** - Document A
- **« dès que l'on est parent, on est aussi enraciné dans le sol »** - Document C
- **« l'esprit s'apaise au contact des terres cultivées »** - Document D
- **« aller « se ressourcer »** - Document D

TROISIEME PARTIE : 8 points
Dans les quatre documents proposés, il ressort que dans la culture kanak, la terre et l'espace sont intimement liés à l'identité des individus. **Dans une rédaction, développez votre point de vue sur la question en vous appuyant sur les documents, vos connaissances et en illustrant votre propos d'exemples.**

QUATRIEME PARTIE : 5 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, **proposer des activités pédagogiques concrètes dans le cycle ou la classe de votre choix, autour des éléments « terre et espace »**.

Document A : L'ESPACE IDENTITAIRE KANAK

Comprendre la relation entre l'homme et son territoire dans la période précoloniale permet de saisir l'importance du rapport au foncier sur les populations kanak d'aujourd'hui. Si le territoire représentait l'identité kanak dans une intemporalité en l'associant à son tertre d'origine, à son mythe, à la mémoire des lieux, les divers bouleversements historiques, si dramatiques soient-ils, n'ont rien changé à ce fait. L'homme kanak contemporain place son identité dans la terre, dans la cosmogonie liée à son ancêtre premier, et dans la transmission perpétuelle de ce savoir. Chaque homme connait le mythe intrinsèque de son clan et donc à son territoire. Il sait se placer socialement en fonction de sa lignée selon un rang bien précis établi par l'histoire. Son nom est bien plus qu'un toponyme, il renferme sa légitimité en tant qu'être appartenant à un espace géographique et cela sans limitation de temps depuis l'origine.

Avec les changements radicaux des aménagements politiques coloniaux, les hameaux des territoires claniques furent sédentarisés et réunis en espace tribaux. Les clans furent rassemblés en un conglomérat « villageois », nommé « chefferie » ou « tribu », mais les limites de leur territoire sont restées attachées au paysage, au relief et à l'histoire des relations intra ou inter-claniques.

Les délimitations géographiques des chefferies ou des grandes chefferies sont fondées sur le découpage des territoires claniques associés. Ces limites sont, dans leur majeure partie, pleinement connues et reconnues par les clans eux-mêmes mais aussi par les clans voisins. Les délimitations parcellaires des territoires sont notées dans un cadastre coutumier, cela depuis les premières réformes foncières de 1978 qui proposait de « régler le problème foncier dans la perspective du respect des droits historiques des communautés mélanésiennes ». Cet enregistrement a été effectué par l'Office foncier depuis 1982, puis par l'Agence de développement rural d'aménagement foncier (ADRAF) qui gère les questions parcellaires à l'échelle de la Nouvelle-Calédonie depuis 1986 et dont l'une des principales missions est l'attribution des terres coutumières. Toutefois, les délimitations peuvent être l'objet de controverse et de revendication, dans certains cas de déplacement des clans, de guerres ou d'attribution de terres claniques pendant la période coloniale. [...]

Document B : L'ESPACE IDENTITAIRE KANAK

« La toponymie et le nom des clans sont étroitement liés. Chaque famille est rattachée à un lieu particulier et chaque famille a un rôle qui correspond à son nom. Quand on donne un nom à un clan, il faut que ce clan joue un rôle spécifique à la chefferie. On n'a pas le droit de donner n'importe quel nom à un clan. Chaque clan à son propre nom.

Je fais partie du clan du lézard car nos grands-pères sont originaires de l'ile Beautemps-Beaupré et ont des liens avec des chefferies de la Grande Terre. C'étaient des clans qui voyageaient beaucoup. Notre totem du lézard nous donne des pouvoirs magiques dans des sites interdits. Souvent on dit que l'homme vient de cet animal. Si je parle du lieu d'origine du clan, d'où on sort, c'est un lieu qui est interdit. On n'a pas le droit d'y être sans l'autorisation du clan. L'île Beautemps-Beaupré, on l'appelle l'île du diable. Au niveau de la coutume, on dit que c'est une île qui était cachée par les dieux de la nature.
Le tertre de notre famille se trouve sur un endroit de cette île. Il n'est accessible qu'aux hommes de notre clan. Dans le tertre, il y a des arbres et un puits. Lorsqu'il y a des inondations sur la Grande Terre, on voit flotter les feuilles de taro dans le puits. Cela veut dire que l'on a des liens avec ceux de Paicî-Camùkî. Aussi, le chemin des morts part de l'embouchure de la Ouaième dans la commune de Hienghène et rejoint Héo à Ouvéa.

Guidony Wéa – Tribu de Gossanah, district d'Imone, Ouvéa, aire laai

Document C : L'ESPACE (transcription)

« Alors, on va parler de la terre et de l'espace, c'est extrêmement important. Marcel Mass qui était un très grand anthropologue dit *« on ne peut pas penser l'espace sans un lieu, un centre qui permet de penser cet espace ».* En l'occurrence, dans le monde kanak, cet espace est pensé à partir de la maison. Mais la maison elle-même est un modèle d'organisation de l'univers. Autrement dit la maison est un modèle d'organisation de l'univers qui se situe dans un espace, lui-même organisé sur le même modèle que la maison. On a comme ça des emboitements qui sont des emboitements traditionnels.

Mais cet espace-là, n'est pas simplement un espace qui est un modèle d'organisation. Vous pouvez reprendre l'organisation sociale de la tribu, vous pouvez reprendre l'organisation de la maison, l'organisation sociale d'un clan, la chefferie etc... Ce modèle d'organisation de l'espace c'est aussi une composante des relations sociales. Si je prends par exemple le tertre pour désigner la notion de relation sociale dans la région de Hienghène [...] « *Pwengen* » Quelle est votre relation ? Si je traduis littéralement, ça veut dire « P » c'est le préfixe de réciprocité qui indique la relation, « wengen » ça a plein de significations, vraiment un terme polysémique, ça veut dire : sa manière de faire, sa manière de voir, sa conception des choses, sa compréhension... Enfin ça a une grande signification, mais le sens premier c'est MAISON. Autrement dit, quand je pose la question à quelqu'un c'est « comment êtes-vous maison l'un par rapport à l'autre ? ». Donc d'une certaine manière, dès que l'on est parent, on est aussi enraciné dans le sol.

C'est très important parce que parmi les choses qui sont régulièrement dites, on vous dit dans le monde kanak « les femmes n'ont pas accès à la terre », c'est bien entendu une absurdité totale. Ce qui est vrai c'est qu'elles ne sont pas gardiennes de la terre, la transmission de la garde, de la responsabilité de la terre, passe à l'intérieur des clans par les hommes. Mais en même temps, si une femme n'est pas mariée elle a sa place à l'intérieur de ce clan. Et si demain elle a des enfants et que ces enfants ne sont pas pris par le père, qu'elle les garde parce qu'elle n'est pas mariée ; cet enfant prendra sa place à l'intérieur de ce clan-là. Et chacun, à partir du moment où on est parent, à une place à l'intérieur de la société. Cette place simplement suppose, comme toutes les relations de parenté, toutes les relations qui a à la maison, une hiérarchie. C'est-à-dire que bien sûr, par exemple, j'ai une grand-mère maternelle, chez cette grand-mère maternelle ce n'est pas chez moi, c'est chez son mari. Mais si demain moi, j'ai envie d'emmener des visiteurs parce qu'il y a une plage et que il n'y a pas de plage chez moi ; où que j'ai envie d'aller pêcher chez elle, rien ne m'empêche d'avoir l'usage de la terre. J'irai simplement faire un petit geste en disant « grand-mère, je t'annonce que je te demande la possibilité d'aller pêcher etc... » Et à partir du moment où il n'y a pas de problème, elle me dira « oui, tu peux y aller ». De même, si j'ai besoin de cultiver, je peux aller demander de la terre pour cultiver à un beau-frère, chez un oncle, ou chez un neveu si c'est l'inverse. Il y a toujours possibilité, par le jeu des relations sociales, d'accéder à la terre. Simplement, l'accès à la terre comme les relations de parenté sont hiérarchisées, il y a une gradation dans l'accès à la terre. Les trois premiers sont ceux qui vont être liés fondamentalement au clan, à la filiation patrilinéaire [...] mais ensuite, chaque parent, à partir du moment où on a un lien de parenté, on appartient forcément au moins à une maison en commun, et à l'intérieur de cette maison chacun à accès à la terre. Simplement de manière différenciée en fonction du statut social. Et les relations à la terre qui sont les relations entre les groupes, c'est la même chose. Je vous ai dit que chaque clan était pris dans des éléments de relation, ce sont les relations qui sont tissées au moment de la fondation des chefferies qui déterminent l'accès à la terre. Ce sont des éléments absolument essentiels.

Et bien entendu, le lien à la terre vous renvoie aussi, au-delà de toute cette organisation-là, à la cosmologie. [...] Il y a une cosmologie avec une organisation du monde où il y a le sous-terrain ou le sous-marin, la surface du sol puis ce qu'il y a au-dessus, cette organisation renvoie à toute une organisation cosmologique. Et notamment, par exemple si vous prenez le calendrier de l'igname, vous allez retrouver ces moments où l'igname est sous la terre et

les moments où elle va sortir de terre. Tout ce qui entre dans la terre, tout ce qui en sort, ce sont des éléments. Tout ce qui va monter dans le ciel et tout ce qui va en redescendre, ce sont des éléments qui vont noter, d'une certaine manière, les éléments fondamentaux du calendrier. Car le calendrier est calqué complétement dans la logique des mouvements dans l'espace. Le moment où les oiseaux vont monter dans la chaine pour chanter et redescendre sur le bord de mer [...] ce sont des éléments absolument fondamentaux où l'espace sert aussi donc pour mesurer le temps. Ce sont des éléments de ce type là que l'on va retrouver partout. Donc travailler sur l'espace, la mise en valeur de la terre, les relations sociales autour de la terre, c'est aussi une autre manière de rentrer à l'intérieur de la société kanak.

[...] Dans tous les contes, qui sont, je le rappelle, des récits publics à la différence de certains mythes qui sont des récits secrets, ces contes mettent en évidence un certain nombre de personnages, des mouvements dans l'espace, et ces mouvements on peut les décrire. Et en tant que tels, ils renvoient à des éléments essentiels de la structure de la société kanak. Donc c'est intéressant de prendre ces éléments-là, et de voir pour la terre et l'espace, comment l'homme établi le lien à la terre. Vous comprenez bien que si la terre c'est le sang des morts et qu'il y pousse les ignames, et qu'il y a un rapport avec les mouvements des astres par rapport à la Terre, les mouvements des hommes, les mouvements des oiseaux etc... A l'inverse, bien entendu, si vous êtes d'un clan et que vos morts sont enterrés à un endroit, le lien à la terre est beaucoup plus encore qu'un lien à une chose. C'est d'une certaine manière le sang des morts. [...]

Document D : LES LIENS A LA TERRE

La conception de la terre dans la culture kanak est issue du grand tissu collectif de l'humanité : terre-mère, terre-nourricière, terre d'où jaillit la vie et où repose les ancêtres.
Cependant, au fil des âges, cette conception s'est enrichie grâce à l'expérience, unique, du peuple kanak. En organisant la vie communautaire, les relations à la terre se sont elles aussi structurées, créant ainsi un univers équilibré où chacun trouvait sa place. Avec les bouleversements de la société traditionnelle, le lien à la terre s'est modifié. Face à cette nouvelle donne, c'est toute l'identité d'un peuple qui a été remise en question.

Au milieu d'un champ, l'homme se tait. Peut-être observe-t-il la croissance des plantes ou éprouve-t-il l'humidité du sol à travers ses pieds nus... Doucement une brise passe... légère, presque imperceptible, juste de quoi faire frissonner les feuilles des lianes autour du tuteur. Alors l'homme sent la présence des ancêtres autour de lui et en lui. Il sait que chaque chose est à sa place, infiniment...
Il est dit que l'esprit s'apaise au contact des terres cultivées.
Naturellement exubérant, farceur et parfois violent, l'esprit n'est qu'énergie pure jaillie de la terre-mère. Souvent, il joue avec les hommes qui s'aventurent trop loin dans la forêt.
L'homme le craint et le respecte. L'esprit exige l'ordre en toutes choses, particulièrement dans la perpétuation de l'espèce : toute infraction grave dans le domaine sexuel, comme l'inceste par exemple, rejaillit sur la fécondité du sol. Si une faute a été commise, l'homme doit demander pardon, en effectuant un geste de coutume accompagné d'un discours humble. La terre-mère donne sans compter mais se fâche si ses enfants agissent contre elle. Pour se protéger des déchainements de l'eau, de l'air et du feu qui menace sa vie, l'homme kanak des temps anciens suit les règles immuables dictées par la nature. Il accepte les dons généreux de la terre et, en échange, lui voue son respect absolu.

La terre mythique

La terre est la puissance d'origine, productrice de biens inépuisables. Elle est aussi un centre sacré où se trouve concentrée la puissance génésique, celle qui non seulement est capable de créer une innombrable diversité d'espèces, mais d'imprimer en même temps un mode d'existence (un programme génétique) à chacune d'entre elles. La terre ne se contente donc pas de donner à profusion, elle indique aussi le chemin à suivre : elle offre

ainsi à l'homme la possibilité d'évoluer. C'est la terre mythique, celle du premier homme, qui, petit à petit, créé son propre destin au sein de la nature. En cultivant la terre, l'homme progresse, se constituant ainsi un savoir unique : il forge sa propre existence à partir de ses erreurs. Les ancêtres ont tracé les premiers pas et ceux qui suivent marchent dans leurs empreintes, modifiant progressivement les techniques pour le bien-être du groupe. Mais l'esprit d'origine demeure et avec lui survit le mythe de la terre-mère.

La terre et le clan

En faisant fructifier la terre, l'homme acquiert un pouvoir qu'il va naturellement vouloir protéger. De cette action a découlé la notion de propriété. Chez les Mélanésiens, le premier défricheur d'une terre est reconnu comme son propriétaire. Cependant, cette notion de propriété n'a pas la même consonance que dans la société moderne, car le clan appartient à la terre et non l'inverse. « Si elle résulte d'un travail, l'appropriation d'un espace est d'abord identique à la fondation d'un lieu, d'un espace nommé et humanisé ; plus que par ses potentialités agraires, la terre vaut comme support de lieu identitaire. » (Histoire de terres kanakes, Michel Naepels, 1998). Le lieu du premier défricheur sera désormais le lieu sacré du clan. L'homme, pendant sa vie, s'enracine dans sa terre, dans le clan paternel : il y prend son nom, y a ses plantations, sa demeure, il s'y marie, il y sera enterré. Aujourd'hui, on voit souvent des kanaks habitants loin de leur lieu d'origine, retourné sur leur terre où ils disent aller « se ressourcer ».

Acquisition de la terre

Le clan défricheur est maitre de la terre et ce titre ne sera jamais remis en cause, même après plusieurs générations : « le clan maitre du sol est le cadastre vivant de la chefferie. Ayant contracté avec le sol des liens sacrés, il a la charge de faire respecter l'intégrité du patrimoine foncier de tous les clans dépendants de la chefferie. » (Paysans mélanésiens en pays Canala, Jean-Pierre Doumengue)

L'acquisition de la terre s'effectue de différentes façons :
- par succession masculine à travers les lignées paternelles ; les lignées ainées gèrent la propriété foncière clanique et attribuent les parcelles de terre aux différentes lignées cadettes. Les chefs de chaque lignée attribuent ensuite des droits d'usage aux familles qui vont cultiver la terre et en récupérer les produits.
- par dotation à la fille lors d'un mariage.
- Par cession aux nouveaux arrivants. C'est l'hospitalité ancestrale qui ne peut être refusée sous peine d'attirer le courroux de l'esprit de la terre : les étrangers ont le droit, pour vivre, d'exploiter un terrain dont ils ont l'usufruit, jusqu'à ce que le clan maitre de la terre en décide autrement. C'est ce dernier qui détermine les règles à respecter, puisqu'il est détenteur du lien sacré. Les gestes de la coutume sont accomplis par les arrivants afin de sceller l'accord.
- par alliance coutumière : les membres d'un autre clan peuvent obtenir l'autorisation d'exploiter une parcelle de terre dont ils auront l'usufruit.
- par fait de guerre : les vainqueurs d'un conflit guerrier remportent des terres, généralement prélevées sur les parcelles des lignées cadettes, les branches ainées étant détentrices du lien sacré.

Etre propriétaire d'une terre n'est donc pas synonyme de possession mais implique une grande responsabilité, comme l'explique Jean-Pierre Doumengue : « Le maitre de la terre décide de la cession d'un terrain ; il joue le rôle de conciliateur en cas de conflit foncier [...]. Il est le seul capable de maintenir en équilibre l'organisation sociale mise à l'épreuve de façon chronique par les querelles des familles ou les desseins expansionnistes des clans turbulents. » Il est donc une sorte de garant de la cohésion spatiale du clan ; il respecte les clans accueillis et se doit de garder le silence absolu quant à leur histoire et les évènements qui ont causé leur venue sur de nouvelles terres.

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 19 SEPTEMBRE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---ooOoo---

EPREUVE :

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

DUREE : 3 HEURES **COEFFICIENT : 1**

Ce corrigé comprend 3 pages numérotées de 1 à 3

PROPOSITION DE CORRIGE

PREMIERE PARTIE : 3 points
Résumer les idées essentielles qui émanent des documents A, B, C et D.

Documents A et B : (1 point)
- L'espace sert d'archive vivante au groupe, il apparaît même comme un des éléments fondamentaux constituant la personnalité du Kanak.
- Le mythe, parole créative de l'univers kanak, organise la société et définit les structures sociales, les rapports entre l'homme, la divinité et le cosmos, ainsi que l'espace où a évolué le clan.
- L'arbre généalogique kanak prend l'allure d'un itinéraire qui commence avec le premier habitat construit par le fondateur et se repend dans l'espace géographique en fonction des emboitements de groupes, plus ou moins vaste.
- Toponymes et patronymes s'entremêlent de façon à détenir une valeur propre, qui définit les rangs au sein du système hiérarchique politique.

Document C : (1 point)
- La terre est constitutive de l'identité et du statut des groupes.
- Tous les descendants en ligne masculine de l'ancêtre qui construisit l'habitat originel, sont membres d'une même maison (case).
- La mémoire de l'identité kanak se déploie à travers la topographie des tertres anciens : De vallées en collines, ces derniers s'égrènent selon des itinéraires ramifiés, gages visibles des relations de filiations entre des lignages fondés par un ancêtre, ses frères et ses fils.
- Personne n'est jamais totalement dépossédé d'un accès à la terre ni d'un rang social.
- Le calendrier de l'igname est l'une des illustrations premières de ce lien à l'espace.

Document D : (1 point)
- « Liens du sang » et « liens du sol » sont indissociables.
- La terre est à la fois celle qui donne la vie avec l'igname qui symbolise les chefs ou la puissance du clan paternel, et celle où repose les ancêtres et rappelle « le sang des morts ».
- Parce qu'elle est « la puissance d'origine » qui dicte aussi la parole des esprits, la terre doit être respectée sous peine de sanctions.
- L'espace n'est pas appréhendé ici comme intéressant dans sa réalité objective de propriété ou de moyen de production. C'est l'homme qui appartient à la terre.
- Les différentes possibilités d'acquisition (succession, dotation, cession, alliances, guerre)
- Le « maitre de la terre » est avant tout, le garant de l'équilibre social.

DEUXIEME PARTIE : 4 points

Expliquer les expressions suivantes :

- « Son nom est bien plus qu'un toponyme » - Document A

Le toponyme ne se réduit pas à un simple repère géographique mais devient un élément distinctif au sein du système social kanak. Le recours au même nom propre pour dire la terre et rassembler les hommes fait de l'espace « une société de lieux-dits, comme les personnes sont des repères au sein du groupe » (Lévi-Strauss)

- « dès que l'on est parent, on est aussi enraciné dans le sol » - Document C

A partir du moment où l'on appartient à un groupe, des ramifications s'opèrent pour remonter jusqu'au fondateur et au tertre d'origine. L'espace où se dresse cet habitat premier donne son nom à la totalité des lignages qui s'y enracinent et ancre le clan dans un espace naturel.

- « l'esprit s'apaise au contact des terres cultivées » - Document D

Les esprits soutiennent les vivants dans leurs actes, dictent leurs paroles, orientent la vie de la tribu et entretiennent le lien spirituel du clan à son monde naturel. Ainsi, le travail de cette terre-mère, terre-nourricière, apaise autant l'ancêtre/esprit que l'esprit de l'homme qui la cultive.

- « aller « se ressourcer » - Document D

Cette expression signifie littéralement revenir à la source, aux origines. Et donc renouer avec son tertre, son ancêtre premier.

TROISIEME PARTIE : 8 points

Dans les quatre documents proposés, il en ressort que dans la culture kanak, la terre et l'espace sont intimement liés à l'identité des individus. **Dans une rédaction, développez votre point de vue sur la question en vous appuyant sur les documents, vos connaissances et en illustrant votre propos d'exemples.**

Barème de correction

- Forme de l'écrit : introduction, développement, conclusion **(3 points)**
- Développement de la pensée : cohérence du texte, structuration des idées **(2 points)**
- Argumentation, exemples (au moins 2 exemples) et références théoriques (**3 points**)

Quelques idées essentielles :

Les fondements de l'identité kanak

1. **Le mythe fondateur**

Le mythe est la parole créative de l'univers kanak qui amène le monde des hommes à l'existence. Il est la mémoire du clan, la "parole de vie". En conséquence, cette parole doit être dite, transmise et partagée, pour la survie du groupe.

2. **Le rapport aux ancêtres**

Pour les Kanak, toute initiative ne saurait aboutir sans l'accord et le soutien des ancêtres. À leur savoir-faire de jardiniers, de chasseurs ou de pêcheurs se mêlent des rites traditionnels restés très présents. Des pierres, où se condense la puissance vitale des ancêtres, sont enterrées avec les tubercules (ignames, taros) cultivés pour les faire croître et multiplier. De même, certaines plantes sauvages, symboles de vie et de fécondité, composent les bosquets magiques qui protègent les champs, les habitations et les personnes.

Dans chaque case, le poteau central est la métaphore du "chef " : il ne saurait se dresser et être stable sans la sollicitude de ceux qui l'installent ; ses "sujets", ni sans l'assistance conjointe des ancêtres. À la mort du gardien des lieux, la case et son emplacement seront rendus à la brousse, mais deviendront l'un des points de référence essentiels du clan, un site respecté.

Les ancêtres n'abandonneront jamais les espaces qu'ils habitaient et cultivaient autrefois. Leur souvenir structure toute la société kanak.

3. Le rapport à la terre

Plusieurs familles mélanésiennes, en se rattachant en ligne masculine à un aïeul commun, forment un groupe de parents. À ce clan correspondent tous les hameaux qu'occupèrent successivement les descendants de l'ancêtre. À chaque génération, de nouveaux sites sont édifiés. L'identité du clan se compose de noms de lieux insérés dans des discours imagés.dits par des orateurs lors des cérémonies.

4. La conception de l'espace

L'espace est connu de chacun, identifié par tous les membres de la tribu, chaque parcelle est reconnue par tous. Chacun la désigne par son nom et son nom est connu comme faisant partie des lieux attachés au nom de tel ou tel clan.
« L'espace de la tribu apparaît comme un théâtre perpétuel où chacun joue son rôle à une place assignée, au moment qu'il faut » (extrait de «Kanaké, mélanésien de Nouvelle-Calédonie»).
Un clan qui perd son territoire est un clan qui perd sa personnalité. Il perd ses lieux sacrés, ses points de référence géographique mais également sociologique. L'espace ainsi conçu n'est pas regardé comme une chose à part ; il est le tissu par lequel s'organise le réseau des relations entre les hommes.

5. Le calendrier de l'igname

La civilisation kanak appelée aussi Civilisation de l'igname a apprivoisé d'une manière continue l'espace naturel de la montagne à la mer, au-delà de la ligne d'horizon.
L'igname a une place importante dans la culture. Sa présence dans les cérémonies coutumières marque la qualité des savoir-faire, le prestige et l'ancrage des clans dans leurs terroirs. Les diverses étapes de la pousse de l'igname sont annoncées par la faune et la flore.

La mesure du temps et la conception de l'espace sont indissociables. Le calendrier des saisons agricoles, qui double celui des lunes, se réfère à un très grand nombre de phénomènes naturels aussi décrits comme gouvernés par des cycles d'ascensions et de descentes. Tout le cycle agricole, en tout quatre saisons de durée inégale, est perçu comme une succession de mouvements vers le haut et vers le bas en fonction du développement du tubercule et/ou de la tige de l'igname qui sert ici de référence ultime. D'une manière générale, les lunes et saisons ne se superposent pas avec exactitude et c'est le calendrier écologique de la plante alimentaire la plus valorisée qui sert de repère au spécialiste des cultures de chaque terroir ou au chef de clan pour fixer le rituel qui ferme une année et ouvre la suivante.

QUATRIEME PARTIE : 5 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, **proposer des activités pédagogiques concrètes dans le cycle ou la classe de votre choix, autour des éléments « terre et espace »**.

Barème de correction :
- Activités **(4 points)**
- La valorisation **(1 point)**

Quelques pistes possibles :
- Visiter une tribu.
- Réaliser une maquette de la tribu.
- Réaliser d'une carte d'identité culturelle.
- Réaliser l'arbre et la carte généalogiques d'un clan.
- Réaliser un champ d'ignames.
- Etudier des mythes d'origine (arrivée des ignames à Maré) ;
- Danser, chanter et/ou mettre en scène l'arrivée de l'ancêtre premier.

CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 20 minutes
PREPARATION : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

SUJET N° 1

Bush schools are increasing in Australia and teachers say they're achieving amazing results

Each Tuesday after their morning lessons, the students at a small regional school on the New South Wales mid-north coast leave the classroom and head outdoors to learn and play, exploring, experimenting, creating and getting dirty.

"Because children these days are stuck inside a classroom for a long time they are fairly inactive," Ms Hillsdon, a teacher, said. "We come out here not only to give them physical activity but to teach them things like resilience, to develop confidence. They get to exercise choice, they get to exercise freedom. A lot of them play in the mud which they've never done before. The children lead us and tell us what things they're interested in and then we support their learning."

'Anxiety of being in the classroom vanishes'

Ms Hillsdon, said even just one day a week in the bush was resulting in positive changes. "General wellbeing has improved. The students are more calm in class. They listen better, and I have seen academics improve as the result of just one day a week in the bush. Parents just came to me and said 'Whatever you are doing with our children, please keep doing it, because they are just amazing at home'," she said.

Full bush schools offer alternative to mainstream

Elsewhere in Australia, some primary schools have taken the outdoor learning model a step further by becoming full bush schools, where students spend the majority of their time learning outdoors every day. They are also reporting positive changes in their students and strong demand for places.

Barbara Jones, Principal of the Upper Sturt Primary in South Australia, said : "We've adapted our curriculum to be nature based because that's the children's world. It's so obvious and tangible to them. So if we are learning about the wind we can incorporate our maths and writing and science experiments. All those things associated with the wind. And it's just so easy for the children to understand and engage."

https://www.abc.net.au, ABC Mid North Coast, by Emma Siossian, posted 7 April 2019
Site consulté le 27/06/2020

CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 20 minutes
PREPA : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°1

- **Niveau de difficulté du texte** :

1 - facile **2 - moyen** 3 – difficile

- **Thème général, idées générales** :

Sujet portant sur les écoles du Bush qui permettent aux élèves de sortir de la salle de classe et d'apprendre en plein air.

- **Traduction du texte** :

Chaque mardi, après leurs cours du matin, les élèves d'une petite école régionale sur la côte semi-septentrionale de la nouvelle Galles du Sud quittent leur salle de classe et s'en vont en plein air pour s'instruire et jouer, en explorant, expérimentant, créant et en se salissant.

« Parce que les enfants de nos jours restent enfermés à l'intérieur d'une salle de classe pendant un long moment, ils sont plutôt inactifs » déclare une professeure, Mademoiselle Hillsdon. ». Nous venons ici non seulement pour leur faire faire de l'exercice physique, mais aussi pour leur apprendre des choses telles que la résilience, et développer leur assurance. Ils ont à faire des choix, ils font l'expérience de la liberté. Beaucoup d'entre eux jouent dans la boue, ce qu'ils n'avaient jamais fait auparavant. Les élèves nous entraînent et nous disent quelles choses les intéressent, alors nous les soutenons dans leurs apprentissages.

L'anxiété associée à la salle de classe s'évanouit

Mademoiselle Hillsdon dit que rien qu'une journée par semaine dans le bush a des résultats positifs. « Le bien être général est accru. Les élèves sont plus calmes en classe. Ils sont plus attentifs et j'ai vu leurs résultats scolaires progresser rien qu'à raison d'une journée par semaine dans le bush. Les parents sont simplement venus me voir, et m'ont dit : 'Quoi que vous soyez en train de faire avec nos enfants, je vous en prie, continuez, parce qu'ils sont juste épatants à la maison' » dit-elle.

L'école 100% bush, une alternative à l'école classique

Ailleurs en Australie, certaines écoles primaires ont poussé plus loin l'expérience en devenant des écoles du bush à temps complet, où les élèves passent l'essentiel de leur temps à s'instruire en plein air chaque jour. Ils constatent également des changements positifs parmi leurs élèves et une forte demande pour les inscriptions.

Barbara Jones, Principale de l'école primaire d'Upper Sturt en Australie du Sud, dit : « Nous avons organisé nos programmes autour de la nature parce que c'est l'environnement des enfants. Pour eux, c'est tellement évident et concret. Ainsi, si nous étudions le vent nous pouvons aborder les maths, la rédaction et mener nos expériences scientifiques. Toutes ces choses qui sont reliées au vent. Et c'est tellement plus facile pour les enfants de comprendre et de s'investir ».

Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question : In which ways are Bush schools different (from traditional schools)?
Eléments de réponse :
_Students spend from half a day to everyday outdoors in the bush
_ Students get to study what they're interested in and teachers have to support them on the spot,

2. Question : What do parents think of this approach? Do they support it?
Eléments de réponse : Yes, they do. The text reads '*Whatever you are doing with our children, please keep doing it, because they are just amazing at home'*

3. Question : What is your opinion about Bush schools?
Eléments de réponse : à la convenance du candidat

4. Question : What about primary schools in New Caledonia? Are there moments in our students' school year when they get to learn outdoors, outside the classroom?
Eléments de réponse : Physical education is part of the curriculum, teachers have to teach P.E. at least 3 to 4 hours a week. There are also school outings and "green-classes" and "sea-classes".

5. Question : Do you think we have become over-protective with children in New Caledonia?
Eléments de réponse : à la convenance du candidat

6. Question : As a teacher. What would you allow your students to do at recess?
Eléments de réponse : à la convenance du candidat

7. Question : In your opinion, should we introduce more outdoor activities or give the students more freedom at school?
Eléments de réponse : à la convenance du candidat

CONCOURS INTERNE AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 20 minutes
PREPARATION : 20 minutes
COEFFICIENT : 1

SUJET N°2

The Best Way to Help Children Remember Things? Not "Memorable Experiences"

The difference between "Episodic Memory" and "Semantic Memory,"
and what it means for teaching and learning
By Clare Sealy 09/26/2019

(...] When we look back on our own school days, our strongest memories are probably a mix of big occasions — field trips, plays, and sports days alongside more personal events [...] with strong emotion [...] really funny or sad, or that made us feel excited, interested, exhilarated, or angry. [...]

All of which leads to us making the entirely reasonable hypothesis that if we want students to remember what we teach them, then we need to make our lessons more like the spectacular one-off special events, or, [...], involve something specially selected because it's exciting and possibly unusual. Memorable events, [...] creating memorable lessons.
As reasonable as this seems, this is a myth. It is a myth because human memory works in two different ways, both equally valid but one of which is much better at enabling[1] us to transfer what we have learnt to new contexts. This transfer is an essential prerequisite for creativity and critical thinking.
The two forms of memory are known as episodic and semantic memory. Episodic memory is the memory of the 'episodes' of our life—our autobiographical memory. This takes no effort on our part, it simply happens [...] automatically. But there is a downside. Episodic memory is "easy come, easy go." [...]
Semantic memory, on the other hand, involves much harder work. We have to expend effort to create semantic memories. This is the kind of memory we use when we consciously study something because we want to remember it. Unlike episodic memory, it does not just happen. The upside, however, is that the effort involved results in a long lasting memory.
[...]
Semantic memories have been liberated from the emotional and spatial/temporal context in which they were first acquired. Once a concept has been stored in the semantic memory, it is more flexible and transferable between different contexts. Semantic memory is central, therefore to long-term learning, learning that can be put to use in novel[2] contexts to solve unexpected problems. Semantic memory is what we use when we are problem-solving or being creative. Those involve applying something learnt in one context to another, novel context. Episodic memories, by contrast, aren't flexible and don't easily transfer, because they are anchored in specifics.
This explains the frustration teachers feel at the beginning of each school year when children they have been assured are very competent appear to have absolutely no clue. [...] Move the child to a different classroom, with a different teacher, sitting next to different classmates, and, without the familiar context, the learning simply cannot be recalled.

https://www.educationnext.org/best-way-to-help-children-remember-things-not-memorable-experiences-excerpt/

[1] Enabling : authorizing
[2] novel : new

CONCOURS INTERNE AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 20 minutes PREPA : 20 minutes COEFFICIENT : 1

CORRIGE sujet 2

The Best Way to Help Children Remember Things? Not "Memorable Experiences

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

Thème général, idées générales La mémoire sémantique et la mémoire épisodique : laquelle de ces mémoires est efficace pour les élèves ?

- **Traduction du texte** :

Nos plus beaux souvenirs à l'école sont vraisemblablement un ensemble d'évènements personnels liés à de fortes émotions : sorties scolaires, pièces de théâtre, rencontres sportives...des moments vraiment amusants ou tristes, qui nous ont intéressés, exaltés, excités ou même contrariés.

Ainsi, très logiquement, nous pouvons avancer l'hypothèse que si nous voulons que nos élèves se rappellent de tout ce qu'on leur enseigne, alors nous nous devons de rendre nos leçons exceptionnelles, et nous devons sélectionner de préférence des leçons particulièrement passionnantes et uniques, afin d'offrir une expérience mémorable et des leçons inoubliables à nos élèves.

Même si tout cela semble très sensé, ce n'est qu'un mythe. C'est un mythe car on distingue deux types légitimes de mémoire, mais l'une d'entre elles nous permet plus facilement de transférer ce que nous avons appris dans de nouveaux contextes. Et ce transfert est une condition indispensable et préalable à la créativité et à l'esprit critique.

On distingue deux types de mémoire : la mémoire épisodique et la mémoire sémantique. La première est la mémoire autobiographique, on se souvient des évènements vécus dans leur contexte. Cela ne demande aucun effort, cela se fait automatiquement mais l'inconvénient de ce type de mémoire réside dans son caractère instable.

La seconde, la mémoire sémantique, réclame bien plus d'efforts. Ce type de mémoire est celle que l'on utilise quand on apprend consciencieusement quelque chose afin de s'en rappeler. Et contrairement à la première, ce n'est pas automatique. Mais l'avantage de cette mémoire réside dans le fait que les informations seront stockées dans la mémoire à long terme grâce à tous les efforts qui auront été faits.

Les souvenirs issus de la mémoire sémantique ne sont pas liés au contexte émotionnel ou spatio-temporel dans lequel ils ont été acquis initialement. Une fois le concept stocké dans la mémoire sémantique, il devient adaptable et transférable dans d'autres contextes. Donc la mémoire sémantique est primordiale pour l'apprentissage à long terme, ce même apprentissage peut être réinvesti dans d'autres contextes pour résoudre de nouveaux problèmes. Cette mémoire est celle que nous utilisons quand nous sommes dans une démarche créative ou problématique. Cela implique que nous appliquons quelque chose en le décontextualisant.

En revanche, les souvenirs issus de la mémoire épisodique ne sont ni adaptables, ni transférables car trop ancrés au sein d'un contexte spécifique.

Cela explique donc la frustration que ressentent les enseignants au début de l'année scolaire à qui l'on présente des élèves qui ont acquis toutes les compétences de l'année précédente, mais qui ne se souviennent de rien l'année d'après.

Changer un élève de classe, d'enseignant, de camarades, et de contexte familier et la connaissance ne semble plus disponible.

- **Questions proposées avec éléments de réponse attendus**

1. Question : What are the two forms of memory?
   Eléments de réponse : The two forms of memory are known as episodic and semantic memory.
2. Question : What is episodic memory?
   Eléments de réponse : Episodic memory is the memory of the 'episodes' of our life—our autobiographical memory. This takes no effort on our part, it simply happens. [...] happen automatically. But there is a downside. Episodic memory is "easy come, easy go." [...]
3. Question : What are the benefits of semantic memory?
   Eléments de réponse : This is the kind of memory we use when we consciously study something because we want to remember it. The upside is that the effort involved results in a long lasting memory. Once a concept has been stored in the semantic memory, it is more flexible and transferable between different contexts. Semantic memory is central, therefore to long-term learning, learning that can be put to use in novel contexts to solve unexpected problems. Semantic memory is what we use when we are problem-solving or being creative. Those involve applying something learnt in one context to another, novel context.
4. Question : What is the « myth » ?
   Eléments de réponse : The entirely reasonable hypothesis that if we want students to remember what we teach them, then we need to make our lessons more like the spectacular one-off special events, or, [ ], involve something specially selected because it's exciting and possibly unusual. Memorable events, [...] creating memorable lessons
5. Question : why is transfer so important?
   Éléments de réponse : because learning can be put to use in novel contexts to solve unexpected problems. Those involve applying something learnt in one context to another, novel context.
6. Question : What are your own school memories? Eléments de réponse : réponse libre
7. Question : How can pupils transfer learning ? How can the teacher help them remember the lessons in the long term ? Eléments de réponse : réponse libre

CONCOURS INTERNE AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 20 minutes
PREPA : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

SUJET N°3

Is Wi-Fi a Health Threat in Schools?

By Kenneth R. Foster SUMMER 2019 / VOL. 19, NO. 3

[...] Digital learning and wireless connectivity have become so entrenched[1] in schools that many educators now consider high-speed Internet access a requirement for effective teaching. The federal government [...] subsidizes wireless connectivity and other technology in schools. [...] Some school districts are providing Wi-Fi access to places like football fields and school buses to help students without reliable Internet access at home complete and submit assignments.

But schools are finding that a substantial number of people have health concerns about the radio frequency, or RF, signals emitted by Wi-Fi devices, even as exposure levels are far below government safety limits. Objectors have banded together to protest what they consider to be the health hazards[2] of wireless technologies, including Wi-Fi in schools. The 2018 documentary *Generation Zapped* chronicled the efforts of key players in this campaign, who blame RF exposures from low-level sources such as Wi-Fi for a host of detrimental health effects, from headaches and hearing loss to Alzheimer's and brain cancer. [...]

In France, for example, the Agency for Food, Environmental and Occupational Health & Safety has extensively reviewed the issue of radio frequency exposure and health. [...] The final report, issued in 2013, concluded that "no available data makes it possible to propose new exposure limit values for the general population," but it listed a number of questions needing further study.

In 2016, the same French agency issued an opinion on RF exposures to children age six and under who (the review pointed out) are exposed to such signals from a number of sources, including remote-controlled toys, walkie-talkies, and cell phones. [...] The committee found "limited evidence" for effects of cell phone use on cognitive function and general well-being, adding that "these effects may however be linked to the use of the mobile telephones rather than to the frequencies they emit." The opinion mentions Wi-Fi only once, in passing.

[...] France has also banned the marketing of child-friendly cell phones to children under six, and using wireless devices in daycare centers and nurseries for children under three. The country allows Wi-Fi to be used in primary schools, but requires that Wi-Fi networks be deactivated except when they are used for educational activities.

Kenneth R. Foster is professor emeritus of bioengineering at the University of Pennsylvania and an engineering consultant to government and industry.

https://www.educationnext.org/is-wi-fi-health-threat-schools-sorting-fact-fiction/

[1] Entrenched : rooted
[2] hazards : dangers

CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 20 minutes PREPA : 20 minutes COEFFICIENT : 1

CORRIGE SUJET N°3
Is Wi-Fi a Health Threat in Schools?

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

Thème général, idées générales :Est-ce que le wifi dans les écoles représente un danger pour la santé ?

Traduction du texte :Le numérique, les réseaux sans fil, le wifi et la technologie sont tellement ancrés dans les écoles que la plupart des enseignants considèrent désormais que l'accès à internet à haut débit est une réelle nécessité au service des apprentissages. D'ailleurs, le gouvernement américain subventionne les réseaux sans fil et les autres outils numériques dans les écoles. Dans certains quartiers, les écoles fournissent même un accès au wifi sur les terrains de sport, ou dans les bus scolaires afin d'aider les élèves qui n'ont pas d'accès à internet chez eux à terminer et rendre leurs devoirs.

Mais dans les écoles, certaines personnes s'inquiètent des conséquences sur la santé de ces radiofréquences, RF, et de ces signaux émis par les dispositifs sans fil, même si les mesures du niveau d'exposition sont bien plus faibles que les limites réglementaires du gouvernement. Ces opposants aux RF ont manifesté contre les risques sanitaires liés aux nouvelles technologies, y compris le wifi dans les écoles. En 2018, un documentaire *Generation Zapped* retrace le combat de ces opposants aux réseaux sans fil qui accusent les RF même de faible intensité d'être responsables de maux de têtes, de pertes d'audition, de la maladie d'Alzheimer, de tumeurs au cerveau et autres effets négatifs sur la santé.

En France, par exemple, l'agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail, a largement reconsidéré la question de l'exposition aux RF et ses conséquences sur la santé. Un rapport de 2013 certifie qu'aucune donnée ne permet actuellement de revoir à la baisse les limites de cette exposition aux RF mais plusieurs autres questions nécessitent de nouvelles recherches.

En 2016, cette même agence publie une étude portant sur les enfants de moins de 6 ans qui sont exposés aux RF et à tous ces signaux provenant de sources variées comme les jouets télécommandés , les talkies walkies et les téléphones portables. Elle dispose d'assez peu d'éléments mettant en évidence les effets négatifs de l'utilisation du téléphone portable sur le développement cognitif et sur le bien être des enfants, et de plus ces effets peuvent être associés à l'utilisation du téléphone portable lui même plutôt qu'aux fréquences qu'il émet ; le wifi n'a été mentionné qu'une seule fois.

La France a aussi interdit la commercialisation des téléphones portables adaptés aux enfants de moins de 6 ans, ainsi que l'utilisation d'appareils sans fil dans les crèches et les garderies pour les enfants de moins de 3 ans. La France autorise le wifi dans les écoles primaires mais il doit être désactivé dès qu'il n'est plus utilisé à des fins pédagogiques.

Questions proposées avec éléments de réponse attendus

Question: Why do some people consider wifi a health threat in schools?

Éléments de réponse : A substantial number of people have concerns about the radio frequency, or RF, signals emitted by Wi-Fi devices, even as exposure levels are far below government safety limits. They report the health hazards of wireless technologies, including Wi-Fi in schools : detrimental health effects, from headaches and hearing loss to Alzheimer's and brain cancer.

Question : What did France do to protect kids against wireless devices?

Eléments de réponse : France has also banned the marketing of child-friendly cell phones to children under six, and using wireless devices in daycare centers and nurseries for children under three. The country allows Wi-Fi to be used in primary schools, but requires that Wi-Fi networks be deactivated except when they are used for educational activities.

Question: Why are digital learning and internet access considered as a requirement for effective teaching?

Eléments de réponse : for kids and teachers: internet access allows access to more information (eg: Google); modern tools such as interactive whiteboards, ipads, online class allows the use of animation, powerpoint slides, images to capture the students' attention, the use of social media allows effective exchanges…

Question: What are the benefits of digital learning?

Eléments de réponse : Digital learning allows students to access more and more information, tablets use software programs, teaching tools, kids can be more interested in learning, it develops self directed learning skills, critical thinking skills.

5. Question : What is your point of view about wifi in schools?

Eléments de réponse : réponse libre

6. Question : What is your point of view about technology in schools ?

Eléments de réponse : réponse libre

CONCOURS INTERNE AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 20 minutes
PREPARATION : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

SUJET N°4

Why children become bullies at school

Bullying behaviour often emerges in childhood, and the consequences for victims can last a lifetime. But what makes a child become a bully?

When RubySam Youngz was singled out by a bully at the age of 10 in her last year of primary school, she felt isolated and confused. She'd just moved with her family from England to Wales and the bully honed in on[1] her accent. They then started mocking her appearance. [...]

Youngz says the relentless bullying, which continued through secondary school, had a knock-on effect in all areas of her life, and she took up smoking and drinking in an attempt to cope[2]. Now aged 46, it is only in the past year that she has come to terms with the effect that the bullying had on her. [...] Her experience underlines a painful truth. Children, for all their innocence and inexperience of the world, can be some of the most vicious bullies. Their actions [...] can have life-long implications for the victims.

But what makes a child become a bully?

"For the longest time, in the research literature, we thought there was just one type of bully: a highly aggressive kid that had self-esteem issues that may come from a violent home or neglectful home," [...]. That picture is now changing. [...]

Researchers' picture of the typical school bully has become more nuanced in recent years.

[...] While domestic violence and sibling[3] aggression are still risk factors for children becoming bullies, they're not the only reason[...]. Aside from the blunt and open aggressor, another more Machiavellian kind of bullying has come to be recognised. Children who fall into this category tend to have better social skills, are often charismatic and liked by teachers [...].

"Socially dominant bullies want to be the leader of the crowd, [...] and the way that they do that is to push kids down the hierarchy." [...]

Bullying has also taken on new forms in recent years. One common characteristic of bullying as previously defined by academics is that the aggression towards the victim is repeated. But the online world is blurring this due to the potential impact that just one instance of cyberbullying can have. "Does it have to happen more than once, when you've posted something that's gone to a million people?" [...]. "Probably not." [...]

By Kelly Oakes 16th September 2019
Source : https://www.bbc.com/future/article/20190913

[1] (to) hone in on : (to) target
[2] (to) cope : (to) deal with something
[3] Sibbling : brother or sister

CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 20 minutes
PREPARATION : 20 minutes COEFFICIENT : 1

CORRIGE SUJET N°4

- **Niveau de difficulté du texte** : **2 - moyen**
- **Thème général, idées générales** :

Le harcèlement scolaire, son évolution actuelle et ses répercussions à long terme sur les victimes

- **Traduction du texte** :

Pourquoi les enfants deviennent des harceleurs à l'école.

Les tendances à harceler se déclarent souvent au cours de l'enfance et pour les victimes, les conséquences peuvent perdurer toute une vie. Mais pourquoi un enfant devient-il un harceleur ?

Lorsque RubySam Youngz s'est vue mise à l'écart par un harceleur à l'âge de 10 ans au cours de sa dernière année d'école primaire, elle s'est sentie isolée et perdue. Elle venait de déménager d'Angleterre pour le Pays de Galles et l'agresseur s'est focalisé sur son accent. Puis ils ont commencé à se moquer de son apparence.

Selon Youngz, le harcèlement qui s'est poursuivi tout au long de son parcours secondaire a eu des répercussions sur tous les aspects de sa vie. Elle s'est mise à fumer et à boire pour essayer de le supporter. Aujourd'hui âgée de 46 ans, elle n'a réussi à accepter les effets du harcèlement sur sa vie que l'année passée. Son expérience souligne une douloureuse vérité. Les enfants, tout innocents et inexpérimentés qu'ils soient, peuvent être les harceleurs les plus néfastes. Leurs actes peuvent avoir des conséquences à vie sur leurs victimes.

Mais comment un enfant devient-il harceleur ?

Depuis très longtemps, dans le littérature de la recherche, on a pensé qu'il n'existait qu'un type de harceleur : un enfant hautement agressif ayant des problème d'estime de soi et éventuellement élevé dans un environnement violent et négligeant. Ce profil est en train de changer.

Le portrait du harceleur scolaire typique dressé par les chercheurs se nuance depuis quelques années.

Alors que la violence des parents ou l'agression au sein de la fratrie restent des facteurs de risque qu'un enfant devienne harceleur, Ce ne sont plus les uniques raisons recensées. En plus de l'agresseur direct et ouvert, une autre forme de harcèlement plus machiavélique a été identifiée. Les enfants qui entrent dans cette catégorie ont tendance à présenter de meilleurs aptitudes sociales, sont souvent charismatiques et appréciés par les enseignants. « Les harceleurs dominants socialement veulent être les meneurs de troupes et ils y parviennent en repoussant les autres plus bas dans la hiérarchie. »

Ces dernières années, le harcèlement a également pris d'autres formes. Une des caractéristiques communes du harcèlement défini jusqu'à présent par les chercheurs est que l'agression sur la victime se répète. Mais le monde d'internet remet cela en cause du fait de l'impact potentiel d'une unique occurrence de cyber-harcèlement. « Est-il nécessaire de le faire plus d'une fois si ce que vous avez publié a touché un million de personnes ? », « probablement pas. »

- **Questions proposées avec éléments de réponse attendus**

1. Question: What impact of bullying is underlined in the article?
Eléments de réponse: Bullying can have life-long consequence on a victim's life because it destroys their self-esteem and self-confidence for good. For example with RubySam Youngz it caused her to start smoking and drinking.
2. Question: Why does a child become a bully? Is there a profile?
Éléments de réponse: For a long time researchers have believed that children became bullies only because of a violent or negligent family background. But more recently, they have observed that some children have a socially dominant personality and want to become leaders by singling others out.
3. Question: How has the definition of bullying and of a bully evolved recently?
Eléments de réponse: The definition of bullying has been nuanced. Today it is less easy to identify a bully because the profile is less obvious. It can be popular kids who are liked by the teachers. And their actions are less open. There is also cyberbullying which is difficult to control and can touch much more people.
4. Question : What types of bullying can you think of? How can it harm children?
Eléments de réponse : physical bullying is the most obvious, verbal bullying is also very present at school, but emotional bullying is less easy to identify although it is also very harmful. Cyber-bullying is a form of emotional bullying. It can have terrible impacts, sometimes kids even commit suicide.
5. Question : How can teachers deal with bullying occurrences in their classes ? What role can school and more precisely teachers play in the prevention of bullying?
Eléments de réponse : free answer to develop with the candidate.

CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2020 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: DREHU

PREPA : 20 minutes
DUREE : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

sujet

Le sujet comporte 1 page.

Eléments de correction

Intérêt du document :

La photo représente le geste de bonjour coutumier du 1er ministre au sénat coutumier devant les medias. Ce document permet de parler des significations et contenus du geste de bonjour, très important dans la société kanak, ainsi que de son appropriation au niveau des institutions et des différentes communautés.

Contenu symbolique et culturel :

Tout événement important – naissance, deuil, mariage, célébration des ignames nouvelles – donne lieu à de grands rassemblements pouvant regrouper plusieurs centaines de personnes.
À cette occasion, les responsables coutumiers prononcent de longs discours, récitent les généalogies et leurs histoires. Le sens du mot coutume s'est progressivement élargi.
Outre les pratiques et les rituels anciens, il évoque désormais l'art, de vivre mélanésien dans son ensemble, c'est-à-dire un système de relations sociales dans lequel le respect des forces naturelles, le pouvoir de la parole et le geste de l'échange sont des valeurs primordiales.
«Faire la coutume» consiste à accomplir un ensemble d'actes indispensables pour entrer dans le monde kanak. C'est s'engager dans une relation précise avec un individu – ou un groupe d'individus – à un moment et dans un lieu donné. C'est se connaître et se reconnaître l'un l'autre.
Les échanges de paroles s'appuient sur des dons, dont les plus importants sont traditionnellement les monnaies et les ignames. La monnaie kanak n'a rien à voir avec l'argent tel qu'on le conçoit dans le monde occidental, sa valeur est symbolique et non marchande.
L'igname, tubercule sacré, s'inscrit au cœur de la coutume. Symbole de virilité et d'honneur, elle scelle l'alliance entre les clans. Les Kanak distinguent les vraies ignames, à la base de tous les échanges coutumiers, des ignames ordinaires, consommées quotidiennement.
De plus en plus, la coutume kanak de bonjour est intégrée dans le protocole d'accueil des personnalités politiques ou artistiques, à leur arrivée en Nouvelle-Calédonie. De même, les habitants et les touristes, quels que soient leurs origines prennent de plus en plus l'habitude de présenter un geste coutumier lorsqu'ils arrivent quelque part. La coutume devient un élément de la citoyenneté calédonienne.