

ANNALES 2022

CONCOURS INTERNE

CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

**DU CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DU
1^{ER} DEGRÉ DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**

**CONCOURS INTERNE OUVERT LE 1^{ER} OCTOBRE 2022 POUR LE
RECRUTEMENT DE VINGT ET UN PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE LA NOUVELLE-CALÉDONIE**

EPREUVE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4 HEURES

COEFFICIENT : 4

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

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE
CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

SUJET N°1

Ce sujet comprend dix pages numérotées de 1 à 10. 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)

Vous analyserez et commenterez les quatre (4) documents proposés en précisant l'intérêt qu'il y a à articuler l'étude de la langue et la production écrite.

Document n°1 : C.N.E.S.C.O. (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Synthèse des recommandations <https://www.cnesco.fr/fr/crire-et-rediger/>

Document n°2 : Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 p 80 à 83 – 2019 – Ministère de l'Éducation Nationale

Document n°3 : RÉDIGER EN ORTHOGRAPHIANT - École élémentaire - p 11-13 réflexion orthographique à l'école - CANOPÉ-CRDP académie de Lille-2014 - Ouvrage collectif dirigé par Pascal Maillot IEN chargé de la mission Maîtrise de la langue dans le département du Nord / Participation de Fabienne Calame – Gippet Enseignante-chercheuse, ESPE Lille

Document n°4 : EDUSCOL cycles 2 et 3 – FRANÇAIS -Étude de la langue- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse - Novembre 2018

II. Deuxième partie (12 points)

- Vous établirez la programmation d'activités pluridisciplinaires visant à construire des compétences en production de textes et en étude de la langue. Vous préciserez le niveau scolaire visé.
- Vous développerez l'une des séquences de cette programmation (ensemble organisé de séances possibles).

Document n°1 : C.N.E.S.C.O. (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Synthèse des recommandations. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

SE PRÉPARER À RÉDIGER

Comme tout enseignement d'une compétence nouvelle et complexe, l'écrit doit faire l'objet d'activités de préparation destinées à favoriser l'entrée dans l'écrit. La confection de brouillons est l'activité de préparation la plus fréquemment mise en œuvre, mais il peut également être utile de susciter la production de notes diverses, de schémas, voire de cartes mentales. Dans ces activités préparatoires, les élèves sont amenés à échanger entre eux sur certains éléments de leur projet, et à solliciter l'appui de l'enseignant. Les traces de ces activités constituent des indices permettant à l'enseignant d'identifier la diversité des modalités par lesquelles les élèves entrent dans l'écrit.

Accompagner les élèves dans le questionnement et l'enrichissement de leurs textes

Lors de la première phase de la production d'un écrit, l'enseignant se placera surtout en lecteur plutôt qu'en évaluateur du travail de l'élève. Dans un souci d'enrichissement, il pourra aider les élèves à réfléchir sur leur texte sous forme d'un dialogue focalisé sur le contenu et son organisation et non sur des aspects formels. Une évaluation de l'orthographe serait prématurée à ce premier moment de la production d'écrits. Dans le cadre d'un travail en groupes, l'enseignant laissera les élèves interagir tout au long du processus et leur proposera des activités de mise en commun pour susciter des échanges autour des textes.

Accorder une place importante aux activités d'entraînement à la production d'écrits

Les activités d'entraînement servent, d'une part, à automatiser certaines dimensions de la production d'écrits et, d'autre part, à favoriser l'élaboration de stratégies et de démarches différentes dans des contextes variés (récit, compte rendu de recherche). Elles doivent être proposées fréquemment aux élèves, sous forme de textes courts accompagnés de contraintes, et pour être bénéfiques aux apprentissages, s'inscrire dans un temps long, sur plusieurs années.

→ Des exemples de textes courts avec contraintes

Écrire un lipogramme

Par exemple, écrire un texte sans la lettre « e ».

Écrire pour des destinataires différents

Par exemple, raconter le film vu à un copain ou en faire un résumé pour un journal

Proposer des activités de préparation à la production écrite, comme le brouillon.

Les productions réalisées par les élèves dans le cadre des activités préparatoires à l'activité d'écriture constituent des traces de l'activité cognitive des élèves et fournissent des indications concernant les difficultés qu'ils rencontrent face à l'écrit. **Elles ne doivent pas être évaluées en termes d'adéquation aux normes, mais servir à l'enseignant, sur la base des informations recueillies, à mettre en place les activités différenciées qui lui paraissent adéquates. Ces productions n'ont pas vocation à être transmises aux parents.**

Le brouillon, en tant qu'écrit provisoire, a notamment toute sa place dans la classe et peut prendre différentes formes : autocommentaires, listes, schémas, dessins, fiches... Il participe pleinement à la construction de la compétence « écrire », et constitue un écrit de travail à part entière. **Il offre aux élèves la possibilité de développer leur créativité et de réfléchir à leur texte.**

Acculturer les élèves à la variété des écrits dans les différentes disciplines.

Les élèves doivent être confrontés à une grande variété d'écrits qui traversent les différents champs disciplinaires : écrits scientifiques, littéraires, historiques... Ces textes médiateurs mettent en lumière les différences de construction et d'intention dont les élèves doivent s'imprégner pour les comprendre et les

écrire. Ils constituent un exemple à établir de façon systématique entre les activités de lecture et de production d'écrits.

PRODUIRE DES TEXTES

Les recherches ont mis en évidence que la construction de tout texte constitue une activité complexe impliquant la mise en œuvre coordonnée de divers processus : élaboration du contenu (récupération et organisation d'informations), choix des formes linguistiques adaptées, déclenchement du geste moteur et relecture. L'enseignement de la production d'écrits doit aborder chacun de ces processus, selon un programme réparti dans les cycles scolaires.

Multiplier les activités de production de textes, à partir du CP

Les recherches ont montré que plus les élèves rédigent, plus ils progressent. Aussi, **il est nécessaire que les enseignants organisent des séquences pédagogiques fréquentes intégrant fréquemment des productions d'écrits**. En particulier, il est judicieux d'introduire régulièrement des activités de production de textes courts, les recherches ayant montré que leur production favorise l'acquisition des automatismes et des démarches mobilisés dans l'élaboration des textes longs.

Travailler l'écrit dans toutes les disciplines

Travailler et retravailler les écrits dans les différentes disciplines scolaires favorise l'acquisition des savoirs disciplinaires, la compréhension des différents usages de l'écrit, mais aussi le développement des compétences à rédiger. Il convient, d'accorder, dans les différentes disciplines, aussi, à l'occasion, une place aux activités de production au début des séquences pédagogiques, compte tenu de leur rôle moteur pour les activités d'apprentissage.

Favoriser la collaboration entre élèves lors de la production de textes

Les recherches conduites en classe montrent que les échanges entre élèves contribuent à l'amélioration des productions d'écrits. **Le travail collaboratif est particulièrement important pour discuter les formulations, reformuler, confronter les compréhensions, verbaliser les stratégies...** Il permet de comprendre l'apport de chaque élément, développe les capacités argumentatives des élèves et peut déconstruire des savoirs erronés. Il nourrit également l'esprit critique et contribue au développement et à l'autonomie des élèves.

Par exemple, le travail collectif peut porter sur une question de compréhension où chacun développe son point de vue et verbalise sa démarche de compréhension. **L'enseignant veille à ce que les élèves qui ont des difficultés à s'exprimer soient effectivement impliqués.** Il est également possible de créer des dynamiques de révision stimulantes, **en classe entière, en petits groupes, ou en binômes « tuteur-tutoré ».**

Considérer l'écrit comme un outil pour construire sa pensée et ses apprentissages

Prendre des notes, résumer, reformuler les textes lus, y ajouter des croquis, des schémas, etc., sont des activités **qui développent une conception multimodale d'un texte ou d'un sujet étudié.**

→ L'exemple

La carte mentale

Il s'agit de mettre sous forme de schéma les associations faites en pensée. Elle peut être utilisée pour travailler collectivement un sujet ou comme outil de planification d'un écrit.

Accompagner les élèves dans la révision de leurs productions d'écrits.

Afin de faire progresser les élèves dans leurs productions d'écrits, **l'enseignant accompagne de manière positive leurs essais**, et ne se limite pas à une correction normative. Ainsi, l'enseignant peut s'intéresser aux ratures des élèves, aux signes visibles de leur travail sur la langue et/ou aux signes visibles de leur recherche d'expression personnelle par la langue.

FAIRE LE LIEN ENTRE LA PRODUCTION DE TEXTES ET L'ÉTUDE DE LA LANGUE

Il existe des rapports entre les compétences de production de textes et la maîtrise de savoirs plus ou moins formels ayant trait à l'étude de la langue française (lexique, orthographe, grammaire). Des recherches suggèrent que l'étude de la langue peut être rendue plus efficace si elle se fait en lien avec la production de textes. Les élèves doivent développer leurs compétences verbales orales et écrites, tout en acquérant des connaissances concernant la syntaxe et le lexique ainsi que les règles des accords orthographiques, et ceci sans subordonner une de ces dimensions à une autre.

Il existe deux types de dispositifs permettant d'articuler l'étude de la langue et la production d'écrits : le premier amène les élèves à travailler sur des dimensions d'étude de la langue directement sur leur propre texte. Le second consiste, pour l'enseignant, à proposer des activités indépendantes, « décrochées », à partir des difficultés repérées dans les textes des élèves.

Développer l'observation de la langue par les élèves et susciter leur curiosité

La « vigilance linguistique » consiste à induire chez les élèves une attitude d'observation et de curiosité à l'égard de la langue et de son fonctionnement, et à susciter leur questionnement.

→L'exemple

S'appuyer sur des textes d'élèves

L'enseignant peut, à partir de textes d'élèves, mettre en évidence la diversité des répertoires qui y apparaissent, mais aussi identifier les éventuels problèmes et travailler à leur résolution.

Ne pas faire mémoriser des mots sortis de leur contexte

Les études de psychologie cognitive ont montré que l'enrichissement du lexique ne se fonde pas sur la mémorisation de mots isolés successifs mais sur la construction de réseaux lexicaux contextualisés (mots de la même famille, synonymes, mots régulièrement associés...). Les enseignants pourront donc s'appuyer sur des activités de paraphrase et de reformulation. Cela conduira les élèves à mobiliser des procédures de remplacement, de déplacement, de suppression et d'ajout de mots.

Fonder les premiers apprentissages de l'orthographe sur les formes les plus fréquentes

La faible transparence orthographique de la forme écrite de la langue française (liée, par exemple, à la présence de lettres muettes) est source d'importantes difficultés qui nécessitent un temps d'apprentissage long, se déployant sur de nombreuses années. **Les recherches montrent que la production écrite et l'exposition récurrentes aux mots et aux structures les plus fréquents favorisent l'apprentissage et la consolidation des formes et règles orthographiques, et leur automatisation.** Il est également nécessaire d'introduire des tâches spécifiques (exercices répétés, dictées ...), tout en faisant comprendre aux élèves que quand on produit un texte, il faut être capable de le réviser, voire de le réécrire.

Favoriser la révision collaborative lors de la mise en relation entre écrit et étude de la langue

En complément du travail individuel, l'acquisition des savoirs (entre élèves et/ou avec l'enseignant) est facilitée par une alternance **de phases de réflexion en groupes et de moments de régulation par l'enseignant.** On peut également faire travailler les élèves par paires ou en petits groupes sur des aspects de grammaire, orthographe ou lexique à partir de consignes claires. Le rôle de l'enseignant sera de **centraliser la parole de chaque groupe, d'amener la classe à un consensus sur la réponse à apporter dans un temps bien défini et de faire se poursuivre les recherches.**

Un entraînement très régulier

L'objectif du professeur est de faire acquérir aux élèves une autonomie dans la production de leurs écrits. Il est essentiel qu'ils écrivent très régulièrement. Il ne faut pas écarter la dimension répétitive de certains exercices à forte contrainte, pour que les élèves puissent s'approprier les structures syntaxiques, le vocabulaire et l'orthographe rencontrés.

Au cours élémentaire, on proposera essentiellement deux types d'exercices : les écrits ritualisés quotidiens très courts et les écrits concernant des textes courts abordés lors de deux séances hebdomadaires.

La démarche de rédaction

Préalablement, le professeur organise un échange collectif pour aider les élèves à exprimer le sens du projet d'écriture, à se représenter les caractéristiques de l'écrit demandé, à se remémorer des textes de même nature, à se référer aux écrits antérieurs et aux récits abordés en classe. Cela permet à chacun d'entrer dans la posture attendue et de se représenter l'écrit à rédiger.

LA PLANIFICATION

Le professeur organise la planification avec les élèves. Élaborer un guide d'écriture collectif consiste à organiser les éléments essentiels qui doivent figurer dans le texte qui va être produit et à les écrire collectivement. Cela nécessite de faire sélectionner les indices à placer dans le texte pour qu'il soit cohérent, de faire ressortir les caractéristiques du type de texte choisi, de donner des exemples de modes d'ouverture et de conclusion, d'orienter le choix des élèves pour les lieux, temps et personnages s'il s'agit d'un récit. Les idées sont sélectionnées. La planification est notée au tableau. Elle accompagne l'élève tout au long du processus d'écriture et de révision. Se référer à la planification, tout au long de l'apprentissage, permet aux élèves d'anticiper le but à atteindre, à plus ou moins long terme. Tout au long de l'avancée de l'apprentissage, la réussite de ce projet sera, en quelque sorte, le moteur qui dynamisera l'ensemble des activités proposées.

Si l'organisation de l'apprentissage vise à aider les élèves à se projeter vers la réussite, elle doit, dans le même temps, faciliter la mise en lien avec les expériences antérieures pour garantir au mieux la mise à disposition des acquis. Il s'agit pour les élèves de relier les expériences antérieures à l'éclairage de cette situation nouvelle, pour y repérer les connaissances à mobiliser. Le cahier d'écriture, qui garde la trace de tous les travaux de l'année, sera une aide précieuse pour amorcer un nouveau travail.

LA MISE EN SITUATION D'ÉCRITURE

Chaque élève dispose d'outils d'aide (notamment la planification et le cahier d'écriture qui contient les travaux antérieurs, mais aussi, par exemple, une banque de mots).

Lors de ce premier essai, le professeur évite de trop intervenir mais reste à la disposition des élèves. Il fait reformuler à l'oral les propositions, suggère l'usage de certains référents, oriente vers des stratégies connues.

C'est lorsque les situations ne sont pas maîtrisées que les interactions entre élèves sont particulièrement nécessaires. Elles augmentent la possibilité pour chacun de prendre de la distance avec son écrit, en le comparant à celui d'un pair. En comparant leurs travaux, les élèves vont progressivement pouvoir prendre conscience de ce qui fait la réussite de la tâche à réaliser.

LA RÉVISION

La relecture du texte produit, et sa révision, constituent un temps d'apprentissage très important. Il convient d'associer l'élève à toutes les étapes de la révision. L'élève repère les dysfonctionnements de son texte grâce à la relecture à voix haute, par lui-même ou par le professeur. À l'écoute de son texte, l'élève indique s'il y a des omissions, des incohérences et des répétitions. Il exerce une vigilance orthographique et mobilise les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire et d'orthographe.

L'élève améliore son texte avec l'aide de l'adulte et utilise les outils et méthodes produits à cet effet (planification, grille de relecture, etc.). Il utilise le cahier d'orthographe et les affichages de la classe pour corriger certaines erreurs orthographiques en fonction d'un code de correction. Il est ainsi guidé dans la démarche de révision et de correction de son écrit.

La correction du texte en l'absence de l'élève n'est d'aucune efficacité. Afin de faire progresser les élèves dans leurs écrits, il est nécessaire d'accompagner de manière positive leurs essais, et de ne pas se limiter à une correction normative. Le travail de l'élève au brouillon est riche d'enseignements. Les ratures, les signes visibles d'hésitation sur le fonctionnement de la langue, sont à prendre en considération pour mieux comprendre la démarche de l'élève.

On peut corriger des passages en présence de l'élève, en explicitant bien ses procédures, et en sélectionner d'autres que l'élève est capable de corriger seul, avec des outils d'aide. L'élaboration d'une première typologie d'erreurs, maîtrisée par les élèves, complexifiée au fil de l'année, est au service de l'amélioration des textes. Les élèves utilisent cet outil (et le code associé aux types d'erreurs) pour repérer leurs erreurs, comprendre leur nature et savoir où aller chercher l'aide pour les corriger.

Le professeur n'oublie pas d'envisager une valorisation des écrits. Les textes produits peuvent être lus à la classe, ou dans une autre classe, envoyés à des correspondants, à des membres de la famille, affichés dans la classe ou dans l'école, archivés dans un cahier collectif de classe ou dans un recueil d'anthologie.

La progression dans l'enseignement

Il faut se garder, surtout en début d'année, d'être trop ambitieux et de proposer des tâches très éloignées des possibilités des élèves, même si au terme de l'année, sont attendus des textes plus longs qu'au CP, avec des caractéristiques plus détaillées.

Lors des toutes premières semaines, l'enseignement sera comparable, sur certains points, à celui qui a été dispensé au CP, avec une révision sur la grammaire de texte. On demandera à l'élève de rédiger une phrase simple à partir d'une phrase prototypique, en changeant un, puis plusieurs mots. Le travail portera sur une phrase simple, qui se complexifiera rapidement avec un ajout d'informations : article/nom/ verbe, puis article/nom/verbe/complément. L'album s'avèrera un bon support pour amorcer un écrit. Les élèves s'appuient sur le texte pour le transformer sur quelques points seulement. Le texte de l'album constitue alors une matrice pour une activité qui articule copie et création d'un nouveau texte cohérent.

Dès la période 1, les élèves seront en mesure d'écrire un texte court de trois à cinq phrases si l'architecture donnée a une structure simple. Un poème, par exemple, sera un bon inducteur, à la condition qu'une place de choix soit accordée au langage oral avant l'écriture. Des écrits courts seront proposés à partir d'une image, puis de plusieurs images, puis de plusieurs images dont des intrus, à légender.

Il faudra être très attentif à la ponctuation. Très fréquemment, l'élève de CE1 enchaîne plusieurs phrases dans une seule, sans ponctuation. Un travail de segmentation du texte en phrases bien distinctes s'avèrera nécessaire. On pourra proposer à l'élève sur son écrit au brouillon d'écrire une idée par ligne, puis de remettre le texte en forme en y insérant les signes de ponctuation et les majuscules.

Au cours des périodes 1 à 3, l'élève s'apercevra qu'une suite de phrases ne peut se suffire à constituer un texte cohérent ; il faudra apprendre à insérer des connecteurs pour lier les phrases entre elles et pour produire une unité de sens. [...]

[...] On constate actuellement que si la plupart des élèves écrivent plus volontiers, et parfois de longs textes, ils ne transfèrent pas le travail mené en orthographe et les enseignants sont mis en difficulté devant l'ampleur de la tâche de correction.

En 1985, une recherche-action de deux ans est lancée par une équipe de circonscription du Val d'Oise sur « les stratégies de production d'écrit à l'école élémentaire ». Elle regroupe des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des enseignants, qui tous constatent le manque de motivation des élèves, le manque de cohérence des écrits, mais aussi les problèmes de syntaxe, de conjugaison, d'orthographe... Ils souhaitent alors nourrir leur réflexion des apports de la recherche en didactique, toute jeune alors, et la théoriser.

Ils s'appuient en particulier sur un modèle explicatif de la production de texte, issu de travaux anglo-saxons (Hayes et Flower, 1980) tel que le vulgarise à l'époque Claudine Garcia-Debanc¹, alors jeune enseignante-chercheuse en didactique du français, montrant les intérêts et les limites de l'exploitation de ce modèle pour les situations de production d'écrit en classe. Elle précise en particulier l'intérêt d'approfondir chaque étape du « processus rédactionnel », de la « planification textuelle » (prise en compte de la situation de communication) à la « révision » (temps d'amélioration, pendant et après l'écriture), en passant par la « textualisation » qui concerne la mise en mots (de la cohérence textuelle, en lien avec les travaux de la linguistique textuelle, à la syntaxe de la phrase et à l'orthographe).[...]

[...] On voit donc que la question de l'orthographe dans le temps de « réécriture » d'une production d'écrit était bien prise en compte dans ces travaux, travaux sur lesquels la formation s'est particulièrement appuyée dès les années 1990. La dérive a été la suivante : dans la mesure où le niveau du « texte » était le premier à faire l'objet d'un re-travail par l'élève (réécrire un passage qui posait problème au niveau des reprises anaphoriques et/ou des connecteurs et/ ou de la cohérence des temps et/ou du lexique...) a conduit, dans les pratiques, à la conclusion que « la correction de l'orthographe viendra à la fin ». Les travaux dominants en didactique tendaient de leur côté à reléguer l'orthographe à une place secondaire au profit du niveau textuel².

Or il s'avère que la tâche d'écriture est une tâche complexe et que les ressources cognitives des élèves sont limitées (on parle de « surcharge cognitive » dès les années 90): l'orthographe ; en tant que processus de bas niveau³ ; est mise à l'arrière-plan, au profit de la gestion du texte, processus de haut niveau. De ce point de vue, la question des aides à l'écriture est toujours une question centrale pour la didactique.

Dans la même période, se développaient des pratiques innovantes avec les dictées dites « d'apprentissage » : beaucoup de formateurs et d'enseignants ont eu tendance à cantonner la question de l'orthographe au domaine des dictées.

Le lien avec les séances d'orthographe et celles de production d'écrit a certes été pris en compte mais de façon plus ou moins explicite et finalement peu rentable face à ce que l'on peut constater aujourd'hui.

Enfin, la difficulté à gérer la question de l'orthographe lors des productions d'écrit s'est sans doute trouvée aggravée par l'apparition dans les années 2000 de l'écriture « littéraire », avec des consignes d'écriture longue ; les élèves les moins bons en orthographe n'étant pas forcément les moins prolixes. Les retours en formation continue mettaient en évidence le problème crucial de la gestion de la correction orthographique par les enseignants. Du côté des didacticiens, qui influencent les pratiques de formation, l'accent était mis en priorité sur les spécificités littéraires du texte, son originalité, avec une réécriture ciblant d'abord les effets produits sur le lecteur par le texte⁴.

Pour l'ensemble de ces raisons, la question de l'orthographe s'est trouvée progressivement reléguée par les enseignants en bout de chaîne : nous avons tous entendu parler du « toilettage orthographique final », au mieux commencé par l'élève (sur contrat adapté à chacun), puis achevé voire au pire réalisé par l'enseignant.

C'est ainsi que peuvent s'expliquer les constats effectués sur le terrain par les auteurs : les enseignants ont appris à faire des leçons d'orthographe, de grammaire. Ils les font, les élèves y travaillent ; ils réalisent

aussi de nombreux exercices de systématisation. Par ailleurs, des travaux de rédaction sont quelquefois réalisés dans les classes et les enseignants s'attendent à ce que les élèves réinvestissent les nombreux apprentissages construits globalement en français... Mais cela ne se produit pas : les élèves ne réinvestissent pas ou alors très peu. Conséquemment, de nouveaux exercices sont réalisés et les enseignants proposent de moins en moins de situations de rédaction parce que cela paraît compliqué et souvent décevant : il y a tant d'erreurs dans les textes qu'ils ne savent plus comment les gérer. En fait, l'apprentissage de la réflexion sur l'orthographe en situation d'écriture, en situation complexe, n'est pas réellement envisagé à l'école. Dans le meilleur des cas, cette réflexion a lieu pendant les dictées – encore faut-il qu'elles ne soient pas considérées seulement comme des situations d'évaluation.

Au final, tout se passe comme si, à l'école, on donnait aux élèves un certain nombre de modes d'emploi et qu'on les laissait seuls gérer leur application. Le danger de ce fonctionnement, et c'est bien ce qui est à l'œuvre aujourd'hui, est que certains élèves, souvent accompagnés par leur famille, parviennent à utiliser ces modes d'emploi et trouvent les clés de leur utilisation ; d'autres, et ils sont nombreux, n'y parviennent jamais.

C'est ce type de constat qui a conduit les auteurs à identifier et expérimenter des situations d'écriture qui aient comme finalité d'entraîner les élèves à réfléchir à l'orthographe pendant qu'ils écrivent.[...]

[...] Si les consignes d'écriture ont leur importance, les situations d'écriture que proposent les auteurs mettent surtout en jeu le fait que la part « contrôle/révision » est très importante mais qu'elle ne va pas de soi et qu'elle doit être apprise de façon tout à fait explicite à l'école.

Le moment même de l'écriture (mise en texte) ainsi que la maîtrise du geste d'écriture ne sont pas, dans ces propositions, négligés pour autant. La maîtrise du geste demande aussi des efforts de la part des élèves. D'une certaine façon, elle les empêche d'écrire aussi vite qu'ils pensent ou les empêche de se souvenir de ce qu'ils voulaient écrire. Il faut que les enseignants tiennent compte de ce fait qui est très visible au cycle 2. Tout ce qui peut aider la mise en mémoire de ce qui est à écrire devra être développé. La part « mise en texte » est très accompagnée aussi. D'une façon générale, on apprend peu à l'école cette mise en texte. Souvent, on fait dans les classes comme s'il était normal, simple et évident de se mettre à rédiger. Or le processus consistant à choisir les mots, les organiser de manière à ce que la formulation soit syntaxiquement correcte n'est pas simple. Il est important d'accompagner les élèves sur ce point : les temps « oral de cadrage », « accompagnement pendant l'écriture » et « atelier d'écriture dirigée » visent cela. En effet, non seulement il est important et nécessaire d'apprendre aux élèves à rédiger, mais il est plus facile d'accéder à une réflexion orthographique sur son écrit quand celui-ci est bien construit.

[...] Les situations ne demandent pas au scripteur beaucoup de connaissances relevant de types de textes ou genres d'écrits. Ces situations, qui sont des vrais moments d'écriture ou de « rédaction » se situent, selon les cas, quelque part entre la dictée et l'écriture de textes plus complexes et plus longs. Il est important qu'elles trouvent leur place dans les pratiques de l'école.

Travailler à accompagner la mise en place d'une réflexion orthographique en lien avec l'écriture, auprès de chaque élève de l'école élémentaire, est une des voies de la démocratisation de l'école.

1 « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, n° 49, mars 1986, Metz.

2 Pour plus de détail, voir par exemple l'article de Claire Doquet, « La norme et l'usage. Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire », *Repères*, n° 46, 2012, « Vingt ans de recherche en didactique du français (1990-2010) », INRP-Lyon.

3 Michel Fayol, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*, Puf, Paris, 1997.

4 Voir par exemple un des premiers articles de Catherine Tauveron sur ce sujet : « Pour une écriture littéraire du récit à l'école élémentaire », in *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*, Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées, 2001.

5 Jean-Christophe Pellat et Gérard Teste (dir.), *L'Orthographe et l'Écriture : pratique des accords*, CRDP d'Alsace, 2001.

Principes généraux pour l'étude de la langue

Tout au long de la scolarité, l'étude de la langue, notamment lors de séances spécifiques de grammaire et de vocabulaire, doit permettre à l'élève d'approfondir sa réflexion sur le fonctionnement de la langue française et d'acquérir des savoirs lexicaux et grammaticaux.

Les compétences d'expression orale et écrite sollicitées quotidiennement s'enrichissent de ce travail réflexif. Dès le cycle 2, l'enseignement de la langue est mené de manière structurée et progressive : la leçon de grammaire et de vocabulaire permet à l'élève d'apprendre à pratiquer des observations et à se repérer dans la phrase.

Le cycle des apprentissages fondamentaux et le cycle de consolidation proposent une approche progressive de l'étude de la langue en menant en parallèle :

- **la compréhension du principe alphabétique** en lien avec la lecture et l'écriture. L'apprentissage du code phonographique, qui va des phonèmes vers les graphèmes et réciproquement, est conduit conjointement avec celui de l'orthographe lexicale, qui sollicite aussi la mémoire et contribue à la constitution d'un bagage lexical, porteur de connaissances sur le monde ;
- **l'apprentissage de l'orthographe grammaticale**. Il met en jeu des connaissances sur les relations existant entre les mots et sur les notions grammaticales. La mise en évidence de ces relations contribue à la compréhension en lecture tandis que l'écriture demande de mobiliser les connaissances en cours d'acquisition pour prendre en compte les normes orthographiques.

L'acquisition de l'orthographe lexicale et grammaticale se fonde sur **la compréhension et la mémorisation des régularités** et prend appui sur **une comparaison entre l'oral et l'écrit** afin de repérer et d'utiliser tous les éléments qui ne s'entendent pas mais qu'il faut écrire. En situation d'écriture, il s'agit ainsi de centrer l'apprentissage sur les variations qui affectent les classes variables en s'appuyant d'abord sur ce qui s'entend pour ensuite pouvoir gérer les marques silencieuses (variation des marques de nombre, de genre, de mode/temps et de personne). L'étude de la langue joue un rôle déterminant pour amener les élèves à considérer la langue comme objet d'étude et non plus seulement comme moyen de communication. Cette capacité est essentielle et elle doit être construite progressivement au cours des cycles 2 et 3. Au cycle 2, elle est mobilisée dans tous les apprentissages visant le passage de la forme orale à la forme écrite de la langue : développement de la conscience phonologique, acquisition du principe alphabétique, automatisation des correspondances phonème/graphème et graphème/phonème. Pour les élèves les plus éloignés des codes et usages scolaires, l'étude de la langue menée de façon structurée dès le début du CP facilite l'entrée dans la lecture et dans l'écriture.

L'étude de la langue française fait appel à la fois à la mémorisation et au raisonnement. Les élèves doivent apprendre conjointement :

- à **mémoriser** des faits de langue stables (séries de mots présentant une analogie morphologique, marques verbales régulières, redondance des marques de nombre dans le groupe nominal, etc.) ;
- à **raisonner** pour gérer des variations en utilisant systématiquement la comparaison, le remplacement ou d'autres manipulations syntaxiques ou pour induire des analogies (c'est comme...) ;
- à **utiliser** des outils de références qu'ils ont construits ou des outils usuels (imagiers, répertoires, dictionnaires, mémos de conjugaison, etc.).

Organisation des apprentissages et activités

L'apprentissage de la langue se construit en articulant **des temps d'activités intégrées** aux activités d'oral, de lecture et d'écriture et **des activités spécifiques** pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue, structurer, vérifier et consolider les connaissances travaillées.

Le travail à partir de corpus constitués en fonction du point de langue étudié tient une place importante dans ces activités.

Un faisceau d'activités est à coordonner chaque semaine ; elles peuvent être catégorisées selon le but visé:

- Pour chercher, manipuler, comparer, observer des éléments et comprendre un fonctionnement par l'analogie, il faut valoriser **des activités de recherche** basées sur le classement et le tri (de graphies, de formes verbales, de mots, de groupes de mots, etc.) avec justification de la part des élèves. Il est crucial de bien sélectionner et étoffer les éléments linguistiques en fonction du fait de langue à observer, pour permettre de dégager une règle de fonctionnement construite sur les régularités.
- Pour s'entraîner et automatiser, il faut mettre en place **des activités collectives courtes et régulières de réinvestissement** des règles de fonctionnement (par exemple écrire sous la dictée et analyser les graphies proposées, erronées ou non, et argumenter pour proposer des solutions alternatives plausibles).
- Pour consolider les connaissances de chacun, il peut être pertinent de proposer **des situations de structuration** en regroupant, en groupes restreints, les élèves ayant les mêmes besoins.

Ces activités permettent d'observer, de réfléchir, d'automatiser et d'appliquer des règles de fonctionnement basées sur les régularités. Ces apprentissages orthographiques, lexicaux et syntaxiques doivent être également intégrés à la lecture et surtout à l'écriture autonome des élèves. Donner sa place au **raisonnement** en toute occasion est primordial pour permettre et faciliter la mémorisation de normes stables, qui est incontournable. De plus, travailler la capacité d'analyser ses propres productions écrites pour pouvoir y repérer les erreurs doit faire partie intégrante de l'apprentissage de la langue en contexte dès le début du cycle des apprentissages fondamentaux. Pour cela, l'enseignant doit apprendre aux élèves quotidiennement à faire preuve d'une vigilance orthographique. Par ailleurs, les élèves doivent pouvoir proposer des solutions alternatives plausibles et justifier leurs choix en utilisant le métalangage grammatical fourni dans la terminologie des programmes.

Le principe essentiel poursuivi au cycle des apprentissages fondamentaux et au cycle de consolidation est de mettre en relation les connaissances acquises lors des séances d'étude de la langue et de les mobiliser à bon escient à l'oral, en lecture et en écriture.

Terminologie utilisée (BO N°30 du 26 juillet 2018)

Nature (ou classe grammaticale) / fonction.

Nom commun, nom propre / groupe nominal / verbe / déterminant (article défini, article indéfini, déterminant possessif, déterminant démonstratif) / adjectif / pronom / adverbe / conjonction de coordination et conjonction de subordination / préposition.

Sujet (du verbe) / COD / COI / attribut du sujet / complément circonstanciel / complément du nom / épithète.

Verbe : groupes - radical - marque de temps - marque de personne / terminaison / mode indicatif (temps simples : présent, imparfait, passé simple, futur ; temps composés : passé composé, plus-que-parfait) // mode conditionnel (présent) // mode impératif (présent) // participe passé.

Phrase simple / phrase complexe ;

Types de phrases : déclaratives, interrogatives et impératives ; formes négative et exclamative.

Proposition, juxtaposition, coordination, subordination.

Radical, préfixe, suffixe, synonyme, antonyme, homonyme, polysémie

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

CORRIGE N°1

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

1. Première partie : Analyse des documents et commentaires (8 points)

1.1. Introduction :

- Présentation de l'idée centrale qui relie ces documents :

Les quatre documents traitent du lien entre l'enseignement de la production de textes et celui de l'étude de la langue au cycle 2 et 3.

L'étude de la langue doit s'enseigner sur les régularités et de manière à mettre les élèves en réflexion pour permettre un transfert en production écrite dont les principes et la démarche d'enseignement sont développés dans les textes.

Celle-ci est une activité complexe mais son enseignement doit être régulier et accompagné par l'enseignant pour faire progresser l'élève.

- Présentation succincte des documents du dossier :

Le document 1 présente les recommandations de la conférence de consensus de 2018 en ce qui concerne le lire écrire.

Le document 2 est un extrait du guide rouge du ministère de l'Education Nationale. Il développe les étapes pour l'enseignement de la production écrite au cycle 2.

Le document 3 est extrait d'un ouvrage de l'académie de Lille qui traite du lien entre la production écrite et l'étude de la langue.

Le document quatre, tiré d'Eduscol, précise les principes généraux de l'étude de la langue et l'organisation de son enseignement au cycle 2 et 3.

- Annonce du plan :

Après avoir analysé successivement les textes, nous soulignerons l'importance de faire du lien entre l'enseignement de la langue et celui de la production écrite.

1.2. Analyse des documents :

Document n°1 : CNETCO (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Synthèse des recommandations. <https://www.cnetco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
Idées essentielles :

Le document proposé décline les recommandations de la conférence de consensus « écrire et rédiger » en trois grandes parties : se préparer à rédiger, produire des textes, faire le lien entre la production de textes et l'étude de la langue.

La première partie souligne l'importance :

-de mettre les élèves en situation de réflexion et en interaction par rapport au contenu du texte à produire afin de l'enrichir.

-de l'entraînement régulier de l'activité de production écrite sous forme d'écrits courts à contraintes dans le but d'automatiser.

-De proposer aux élèves des activités de préparations, qui constituent des traces de l'activité cognitive des élèves. Celles-ci permettent à l'enseignant de réajuster et différencier l'enseignement.

Le brouillon est cité comme exemple d'écrit provisoire. Celui-ci peut prendre différentes formes et permettra aux élèves de réfléchir sur leurs écrits.

-confronter les élèves à différents types d'écrits au travers des disciplines. Ceci permettra aux élèves de se rendre compte des spécificités de chacun des textes.

La deuxième partie traite de la production de textes. Cette activité est complexe car elle implique plusieurs processus. Elle doit donc être répartie dans les cycles.

Il est important et nécessaire :

- de faire produire des textes courts aux élèves dès le CP pour automatiser des pratiques qui seront réinvesties dans les textes longs.

-travailler les écrits dans les différentes disciplines permet une meilleure connaissance des usages de l'écrit.

-permettre aux élèves de collaborer, ce qui selon les recherches menées constitue un levier pour améliorer leur écrit. L'enseignant devra rester vigilant pour que tous les élèves puissent s'exprimer.

-considérer l'écrit comme un outil de construction de la pensée. L'exemple de la carte mentale est donné.

- que l'enseignant utilise les essais de façon positive pour accompagner la révision.

La troisième partie traite du lien entre la production écrite et l'étude de la langue. Les compétences écrites et orales doivent être enseignées en lien avec les compétences d'étude de la langue.

Deux types de dispositifs sont décrits :

-travailler l'EDL sur leur propre texte

-travailler l'EDL sur des activités décrochées.

Les recommandations faites pour améliorer l'enseignement:

-susciter la vigilance linguistique chez les élèves.

-Faire mémoriser des mots en réseaux

-s'appuyer sur les régularités pour enseigner l'orthographe.

-mettre en place des situations de travail collaboratives (petits groupes, paires). L'enseignant sera amené à centraliser la parole et trouver un consensus.

Document n°2 : Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 p 80 à 83 – 2019 – Ministère de l'Éducation Nationale

Idées essentielles :

Cet extrait informe de l'importance de la régularité des situations de production écrite pour faire progresser les élèves en étude de la langue.

Pour enseigner la production écrite trois temps sont indispensables :

La planification est un guide produit collectivement qui accompagnera les élèves dans leur production écrite. Ce temps consistera à organiser les éléments essentiels du texte à produire (les idées, identifier le type de texte, ...)

Faire du lien avec les expériences vécues de productions de textes à l'aide du cahier d'écriture permettra aux élèves de repérer les connaissances à mobiliser.

La mise en situation d'écriture : c'est un temps d'essais avec à sa disposition des outils (planification, cahier d'écriture, banque de mots). L'enseignant sera à disposition des élèves au besoin. (Reformulation, propositions d'outils...) comparer son écrit à celui d'un pair permet de progresser dans la tâche.

Lors de la révision, l'élève sera amené à :

- identifier les dysfonctionnements de son texte (omission, répétitions ...)

-exercer une vigilance orthographique en lien avec les séances de grammaire et d'orthographe.

L'élève améliorera son texte en utilisant les outils de la classe qu'il a à sa disposition.

Il est important d'accompagner positivement l'élève dans ses essais d'écriture.

Le brouillon a une place primordiale pour identifier les difficultés de l'élève et l'accompagner à progresser. Il est possible d'élaborer un outil utilisable par les élèves pour leur permettre de comprendre leurs erreurs et d'être autonomes dans la correction.

Importance de valoriser les écrits, on écrit pour être lu.

Une progression est ensuite proposée : en début de CE1, proposer des activités très proches de celles de CP. Rédiger une phrase simple et la faire réécrire en changeant un puis plusieurs mots. La progression se fera en complexifiant la phrase par ajout d'informations.

Le texte de l'album constituera une matrice pour faire travailler les élèves sur la copie et la production de texte. La progression se fera sur le nombre d'images à légender.

Un point de vigilance à observer dès le début de CE1 : des activités pour travailler sur la ponctuation sont proposées : faire segmenter des phrases, faire écrire une idée par ligne au brouillon. La progression se fera sur l'insertion de connecteurs pour rendre un texte cohérent.

Document n°3 : RÉDIGER EN ORTHOGRAPHIANT - École élémentaire - pp 11-13 réflexion orthographique à l'école - CANOPÉ-CRDP académie de Lille-2014 - Ouvrage collectif dirigé par Pascal Maillot IEN chargé de la mission Maîtrise de la langue dans le département du Nord/Participation de Fabienne Calame – Gippet Enseignante-chercheuse, ESPE Lille

Idées essentielles :

Même si les élèves écrivent plus volontiers des textes plus longs, ils ne transfèrent pas le travail des séances décrochées d'orthographe. Les enseignants se trouvent en difficulté face aux corrections.

Une recherche action s'appuyant sur le modèle explicatif de production de texte (Hayes et Flower) vulgarisé par Garcia-Debanc a été menée. Celle-ci en montre les limites en situation de production écrite d'écrits en classe ; elle précise l'intérêt d'approfondir chaque étape « du processus rédactionnel » (planification, mise en mots et révision)

La formation s'est largement appuyée sur ces travaux prenant en compte la dimension orthographique dans la réécriture.

Dans le même temps la didactique plaçait en priorité le travail au niveau du texte. Une dérive est survenue dans les pratiques : pour limiter la surcharge cognitive, la révision orthographique, processus de bas niveau est placé en toute fin de processus.

Cette dérive s'accroît avec l'apparition de la dictée « d'apprentissage » et l'apparition de l'écriture « littéraire ».

On constate alors dans les pratiques d'enseignement des séances décrochées de grammaire et d'orthographe et des exercices de systématisation en espérant que le transfert se fera au niveau de la production écrite. La gestion des erreurs orthographiques dans les productions écrites est très complexe à gérer et les enseignants se démobilisent face à cet enseignement. Pourtant il faut proposer aux élèves des situations d'écriture pour leur permettre de réfléchir à l'orthographe en simultané.

L'ouvrage « rédiger en orthographiant » propose des situations d'écriture qui permettent cela et qui accompagnent explicitement l'élève au long des trois phases de la production écrite.

Document n°4 : EDUSCOL cycle 2 et 3 – FRANÇAIS -Étude de la langue-Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse - Novembre 2018

Idées essentielles :

Ce document traite des principes généraux de l'étude de la langue.

Permettre aux élèves de réfléchir sur la langue, faire du lien avec l'oral et l'écrit de façon quotidienne.

Approche progressive de l'étude de la langue au cycle 2 et 3.

Mener en parallèle :

-La compréhension du principe alphabétique.

Faire du lien entre apprentissage du code et orthographe lexicale pour constituer un bagage lexical

-L'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Faire du lien entre les relations entre les mots et les notions grammaticales permet une meilleure compréhension en lecture et une mise en œuvre de la norme orthographique en écriture.

-Compréhension et mémorisation des régularités et comparaisons entre l'oral et l'écrit

En situation d'écriture débiter par les variations qui s'entendent pour ensuite gérer celles qui ne s'entendent pas. L'étude de la langue constituera alors un levier pour permettre aux élèves de considérer l'étude de la langue comme objet d'apprentissage et non plus seulement comme outil.

Il faudra développer chez les élèves la mémorisation (faits de langue stables) et le raisonnement (gérer les variations en comparant, remplaçant...), en utilisant des outils à disposition (construits ou usuels) et en articulant des temps d'activités intégrées (oral, lecture, écriture) et dans des temps d'activités spécifiques.

Le travail se fait à partir d'un corpus. Trois types d'activités seront menés chaque semaine :

-des activités de recherche

-des activités courtes et régulières pour automatiser et s'entraîner.

-des activités de consolidation en groupes restreints.

Ces activités seront intégrées à la lecture et à l'écriture.

Permettre aux élèves de raisonner est indispensable pour mémoriser des normes et développer une vigilance orthographique. Travailler également la justification des élèves en utilisant le métalangage grammatical.

Ces activités permettront aux élèves de faire du lien entre l'étude de la langue et les situations d'écriture et de lecture.

1.3. Commentaires

Les commentaires du candidat doivent le conduire à identifier la complémentarité des documents.

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

Les documents indiquent que :

L'écriture est un enseignement complexe à mettre en œuvre mais qui doit se mener quotidiennement au travers d'écrits courts dans le but de faire automatiser les élèves. (faits de langue)

Ils affirment l'importance d'enseigner l'étude de la langue en faisant réfléchir les élèves sur l'orthographe lors des activités de production écrite mais également sur des activités spécifiques. De la régularité, et de ce qui s'entend puis vers le particulier et ce qui ne s'entend pas.

Faire du lien entre l'étude de la langue et la production écrite : C'est à cette condition que les élèves réinvestiront les apprentissages orthographiques et grammaticaux dans leurs productions.

Importance également d'accompagner explicitement les élèves dans les différentes étapes de production écrite. (planification, mise en texte, révision)

Importance de l'oral pour justifier, expliquer, argumenter.

Enseigner l'écriture permet aux élèves de progresser en lecture et inversement.

1.4. Conclusion

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

Importance d'enseigner régulièrement la production écrite, de faire réfléchir les élèves aux notions orthographiques en contexte et lors de situations décrochées. Ne pas reléguer l'orthographe en fin de processus.

Accompagner explicitement les élèves à écrire selon une démarche en trois temps : planification, mise en texte et révision. Mettre en œuvre des situations quotidiennes de production écrite pour automatiser. Importance de l'oral.

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

-la formation continue et la production écrite.

-le lien avec l'illettrisme.

1.5. grille critériée pour la partie 1. (8 points)

Critères d'évaluation	Barème	Note / appréciations / observations
1^{ère} partie : 8 points		
Analyse et commentaire de documents pédagogiques		
Cohérence et organisation de l'analyse et du commentaire. Existence d'un plan avec : <ul style="list-style-type: none"> • Une brève introduction : 	1,5	
Présenter l'idée qui amène au sujet du dossier (indiquer le problème central) : présenter succinctement les textes ; annoncer le plan. <ul style="list-style-type: none"> • Le développement 	3	
<u>L'analyse des textes :</u> compréhension de chaque texte, capacité à saisir l'essentiel des idées des textes (pas de contresens ou d'omissions sur des questions essentielles, pas d'extrapolations, pas de jugements personnels) Qualité de neutralité : chaque idée présentée est rendue à son auteur par une référence explicite.	2	

<p>Le commentaire : confrontation des documents sur les points essentiels qui seront dégagés : le candidat devra trouver des similitudes, des parallélismes, des oppositions ; il pourra donner son opinion, illustrer son propos à partir d'exemples pris dans les programmes ou de son expérience.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une conclusion : <p>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.</p>	1,5	
--	-----	--

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

Critères possibles

Vous développerez l'une des séquences de cette programmation (ensemble organisé de séances possibles) : les compétences visées, les différentes étapes d'apprentissage et leurs objectifs, les différentes formes d'évaluation utilisées, ...

2^{ème} partie : 12 points		
Programmation d'activités en classe : 8 points		
<ul style="list-style-type: none"> • Choix de la programmation <p>En lien avec le thème du dossier Pluridisciplinaire Claire : exposé linéaire / schéma / tableau</p>	3	
<ul style="list-style-type: none"> • Eléments à faire apparaître <p>Compétences visées / cycle / niveau Contexte / moment de l'année Durée / nombre de séquences et de séances associées / fréquence La progression et le type d'activités Le mode d'organisation L'évaluation</p>	5	
Développement d'une séquence : 4 points		
<ul style="list-style-type: none"> • Le choix <p>La séquence est choisie dans la programmation / lien avec le thème des documents.</p>	1	Si la séquence n'a pas été choisie dans la programmation, aucun point pour cette partie.
<ul style="list-style-type: none"> • La rédaction <p>Précisez la ou les compétences visées. Préciser le contexte : indiquer les modalités d'organisation / d'intervention</p>	1	
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation <p>Clarté, lisibilité</p>	0,5	
<ul style="list-style-type: none"> • Eléments à faire apparaître <p>Titre / place dans la programmation / objectifs de connaissances / matériel / durée / différentes étapes de la séquence, les différentes phases des séances. Evaluation</p>	1,5	

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

SUJET N°2

Ce sujet comporte 11 pages numérotées de 1 à 11. 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)

Vous analyserez et commenterez les trois (3) documents proposés afin de dégager les enjeux actuels de l'enseignement de l'oral à l'École et dans la société.

Après avoir analysé et commenté les trois (3) documents proposés, vous mettrez en évidence les enjeux actuels de l'enseignement de l'oral à l'École et dans la société.

Document n°1 : ANNEXE 2 à la délibération n°127 du 13 janvier relative aux programmes de l'enseignement primaire, extraits ; Gouv.nc, 2021 (pp.10-11-36, 51-52, 102-103-104)

Document n°2 : Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Sylvie PLANE, vice-présidente du Conseil Supérieur des programmes (CSP), Cahiers Pédagogiques, article publié le 31 août 2015.

Document n°3 : A propos de l'oral - pour une pédagogie explicite de l'oral, Philippe PERRENOUD, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 1988. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

II- Deuxième partie (12 points)

Pour un niveau d'enseignement du cycle de votre choix, vous établirez une programmation d'activités tout en veillant à la dimension pluridisciplinaire du thème.

Vous développerez l'une des séquences programmées en précisant la ou les compétences travaillées, les objectifs, les supports utilisés, les modalités d'apprentissage et l'évaluation proposée.

CYCLE 1 (pp. 10-11, 36)

1. MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS

(..) Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines...

Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage :

- le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française, le cas échéant d'une autre langue vivante (anglais, kanak, langue de la région Asie-Pacifique) et d'écouter d'autres langues parlées ; (...)

1.1 L'ORAL

L'enfant, quelle que soit sa langue familiale, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage.

L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement correct et soigneusement articulés.

Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe. Il permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe. Il sait mobiliser l'attention de tous dans des activités qui les amènent à comprendre des propos et des textes de plus en plus longs. Il met sur le chemin d'une conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores.

**CE QUI EST ATTENDU DES ENFANTS EN FIN D'ÉCOLE MATERNELLE :
(Domaines du socle : 1, 2, 3)**

Oser entrer en communication

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- En langue vivante, utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes (saluer, se présenter, prendre congé, remercier, s'excuser...) ; utiliser des énoncés relatifs à la vie de la classe.

Comprendre et apprendre

- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs chants, comptines et poésies.

Échanger et réfléchir avec les autres

- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.
- Reformuler pour mieux se faire comprendre.
- Utiliser un vocabulaire précis.

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français, éventuellement dans une autre langue vivante.
- Manipuler des syllabes.
- Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives).

CYCLE 2 (pp. 51-52)

1. FRANÇAIS

(...) L'enseignement du français consolide les compétences des élèves pour communiquer et vivre en société, structure chacun dans sa relation au monde et participe à la construction de soi ; il facilite l'entrée dans tous les enseignements et leurs langages...

L'intégration du CE2 au cycle 2 doit permettre d'assurer des compétences de bases solides en lecture et en écriture pour tous les élèves. Durant ce cycle, un apprentissage explicite du français basé sur une culture universelle, française, océanienne et kanak est organisé à raison de plusieurs séances chaque jour. Comme en maternelle, l'oral, travaillé dans une grande variété de situations scolaires, fait l'objet de séances d'enseignement spécifiques... Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement.

L'étude de la langue est une dimension essentielle de l'enseignement du français. Elle conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite dans toutes les disciplines, l'insertion sociale. Elle doit être l'objet d'un enseignement spécifique, rigoureux et explicite.

Une approche progressive fondée sur l'observation et la manipulation des énoncés et des formes, leur classement et leur transformation, conduit à une première structuration de connaissances qui seront mobilisées au cycle suivant ; mises en œuvre dans les séances spécifiques et dans de nombreux exercices d'entraînement, ces connaissances sont également exploitées, vérifiées, consolidées, automatisées – en situation d'expression orale ou écrite et de lecture...

LANGAGE ORAL

Une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. L'enseignant veille à la pertinence et à la qualité du langage oral des élèves, soutenues en toutes occasions durant le cycle. Il est le garant de la régulation des échanges et d'un guidage expert pour apprendre aux élèves à débattre.

Développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter les essais et les erreurs dans le cadre d'une approche organisée qui permet à chaque élève de produire des discours variés, adaptés et compréhensibles et ainsi de conquérir un langage plus élaboré. Les séances consacrées spécifiquement à la pratique explicite de l'oral (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des échanges) gagnent à être incluses dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte.

Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, la maîtrise progressive des usages de langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré. La lecture à haute voix, la diction ou la récitation de textes permettent de compléter la compréhension du texte en lecture. La mémorisation de textes (poèmes notamment, extraits de pièces de théâtre qui seront joués) constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser.

ATTENDUS DE FIN DE CYCLE

- Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'interactions et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension.
- Produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs dans les différentes situations de communication.
- Pratiquer les formes de discours attendues - notamment raconter, décrire, expliquer - Dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe.
- Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément,...).

CYCLE 3 (pp. 102-103-104)

FRANÇAIS

(...) Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue aussi un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. De manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 et l'intégration de la classe de 6^{ème} au cycle doit permettre d'assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité. Le champ du français articule donc des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicque) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles. Les activités langagières (s'exprimer à l'oral, lire, écrire) sont prépondérantes dans l'enseignement du français, en lien avec l'étude des textes qui permet l'entrée dans une culture littéraire commune...

La langue fait l'objet d'une attention constante en lecture et dans les situations d'expression orale ou écrite afin de faire réfléchir les élèves à son fonctionnement et des séances spécifiques sont consacrées à son étude de manière à structurer les connaissances. Le transfert de ces connaissances lors des activités d'écriture en particulier et dans toutes les activités mettant en œuvre le langage fait l'objet d'un enseignement explicite.

La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire ou à entendre et nourrit également les activités d'écriture. Au cycle 3, les textes littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique...

En CM1 et CM2, l'enseignement du français et les activités d'oral, de lecture et d'écriture sont intégrés dans l'ensemble des enseignements. En 6^{ème}, cet enseignement est assuré par le professeur de français, spécialiste de littérature et de langue française.

Tous les autres enseignements concourent à la maîtrise de la langue...

LANGAGE ORAL

Au cycle 3, la progression dans la maîtrise du langage oral se poursuit en continuité et en étroite relation avec le développement de la lecture et de l'écriture.

Les élèves apprennent à utiliser le langage oral pour présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue, pour débattre de façon efficace et réfléchie avec leurs pairs, pour affiner leur pensée en recherchant des idées ou des formulations qui nourriront un écrit ou une intervention orale. La maîtrise du langage oral fait l'objet d'un apprentissage explicite.

Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, restent essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, l'acquisition progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus maîtrisé.

La lecture à haute voix et la récitation de textes contribuent à leur compréhension. La mémorisation de textes nourrit l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques à réutiliser. Alors que leurs capacités d'abstraction s'accroissent, les élèves élaborent, structurent leur pensée et s'approprient des savoirs au travers de situations qui articulent formulations et reformulations orales et écrites.

Comme au cycle 2, l'enseignant doit porter une attention soutenue à la qualité et à l'efficacité des interactions verbales et veiller à la participation de tous les élèves aux échanges, qu'il s'agisse de ceux qui ont lieu à l'occasion de différents apprentissages ou de séances consacrées à améliorer la capacité à dialoguer et interagir avec les autres (jeux de rôle, débats régulés notamment).

La régularité et la fréquence des activités orales sont indispensables à la construction des compétences dans le domaine du langage oral. Ces activités prennent place dans des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves d'exercer les compétences acquises ou en cours d'acquisition, et dans des séances de construction et d'entraînement spécifiques mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d'expression orales. Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite préalablement construits avec eux et explicités par l'enseignant. Le langage oral étant caractérisé par sa volatilité, le recours aux enregistrements numériques (audio ou vidéo) est conseillé pour permettre aux élèves un retour sur leur production ou une nouvelle écoute dans le cas d'une situation de compréhension orale. Les

élèves doivent pouvoir utiliser, pour préparer et étayer leur prise de parole, des écrits de travail (brouillons, notes, plans, schémas, lexiques, etc.) afin d'organiser leur propos et des écrits supports aux présentations orales (notes, affiches, schémas, présentation numérique).

Des formules, des manières de dire, des éléments lexicaux sont fournis aux élèves pour qu'ils se les approprient et les mobilisent dans des situations qui exigent une certaine maîtrise de la parole, tels les débats ou les comptes rendus. Les élèves sont amenés également à comparer les usages de la langue à l'oral et à l'écrit afin de contribuer à une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue.

ATTENDUS DE FIN DE CYCLE

- Écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte.
- Dire de mémoire un texte à haute voix.
- Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil numérique.
- Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.

Document n°2 : Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Sylvie PLANE, vice-présidente du Conseil Supérieur des programmes (CSP), Cahiers Pédagogiques, article publié le 31 août 2015.

L'oral est bien un enseignement à part entière, pourvu de ses spécificités. Quelle place lui accorder dans les nouveaux programmes ? Et quels écueils sont à éviter pour ne pas lui imposer des exigences calquées de l'écrit ?

Écrit et oral : rivalité et hiérarchie

Considérer l'oral comme un objet d'enseignement peut paraître incongru dans la mesure où savoir parler procède des acquis spontanés et non des apprentissages organisés. L'homme est génétiquement programmé pour acquérir et utiliser le langage oral. Le jeune enfant active instinctivement dès la naissance un appétit de communication et développe au contact de sa famille des capacités langagières rapidement opérationnelles. En revanche, l'écrit est un acquis culturel qui ne peut être mis en œuvre que grâce à l'enseignement qui lui est dédié et au soutien pédagogique qui accompagne son apprentissage.

L'école s'est donc donnée traditionnellement pour mission principale de faire entrer les enfants dans la culture de l'écrit. Les priorités sont, bien entendu, différentes selon les niveaux : le fait que l'acquisition et le développement du langage oral s'étalent manifestement sur une longue période rend évidente la nécessité d'accorder une large place à l'oral à l'école maternelle, mais cette évidence ne s'étend guère au-delà de la grande section, d'où les attaques contre le gâchis que constituerait un enseignement de l'oral à l'école élémentaire et plus encore au collège. Ajoutons qu'agir sur le langage oral une fois qu'il est installé paraît une mission impossible tant les manières de s'exprimer semblent enracinées dans les individus.

Pour cette raison, l'oral joue un rôle non négligeable dans le déterminisme scolaire car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer. Il peut en effet nourrir des présupposés quant à l'origine socioculturelle des élèves et, par conséquent, à la capacité qu'a leur milieu de les aider à progresser : les traits phonologiques (l'« accent banlieue » ou au contraire le soin mis à faire les liaisons par exemple) permettent d'identifier immédiatement l'appartenance d'un locuteur à un groupe social ou générationnel.

Concurrence ou soumission

L'oral et l'écrit sont donc souvent pensés en termes de concurrence ou de soumission : concurrence, comme si l'école devait choisir entre enseigner l'oral ou enseigner l'écrit ; soumission, comme si tout ce qui avait trait à l'oral devait avoir pour référence l'écrit. Il est vrai que dans la classe l'oral est source de difficultés pédagogiques : faire parler les élèves est très gourmand en temps et il faut déployer beaucoup d'ingéniosité didactique pour évaluer des prestations orales, sauf à se contenter de faire pratiquer par les élèves des exercices de diction ou de récitation, lesquels ne sont pas inutiles mais sont bien loin de couvrir tout le champ de l'oral. À l'échelle de la société, la maîtrise de compétences orales et de compétences littéraires sont l'une et l'autre des instruments de pouvoir et d'ascension sociale, mais il serait difficile d'en mesurer le poids respectif tant leur effet est tributaire des circonstances : certaines places se conquièrent à la force de l'écrit, d'autres grâce aux habiletés oratoires. Toutefois, la représentation que nous nous faisons de l'écrit bénéficie d'un avantage dû à un ethnocentrisme dont nous n'avons pas conscience : les sociétés ou les groupes sociaux qui recourent à l'écrit s'estiment supérieurs à ceux qui n'en connaissent pas l'usage.

Pourtant, écrit et oral présentent bien des points communs et il n'y a pas lieu de les opposer : ce sont l'un et l'autre des modes de production verbale qui exigent des efforts cognitifs, des acquisitions culturelles, une sensibilité à l'altérité, et qui jouent conjointement un rôle fondateur car ils sont les instruments de la pensée et de la communication, même s'ils ne fonctionnent pas exactement de la même façon. D'où la nécessité d'accorder à chacun d'eux une place éminente dans la classe.

Un oral ou des oraux ?

L'oral a des statuts différents à l'école et il pâtit du flou qui affecte sa définition. En effet, le terme « oral » sert à désigner à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe.

L'écart entre ces différents statuts, « modalité pédagogique », « outil au service des apprentissages », « objet d'apprentissage », est assez subtil. La première catégorie renvoie simplement à des formes de gestion de la classe employées par l'enseignant. Le « cours dialogué » en est un bon exemple, de même que les exercices classés par certains manuels dans une rubrique « oral » uniquement parce qu'ils proposent que leur effectuation ait lieu à l'oral, alors qu'ils n'ont pas pour objectif de faire développer par les élèves des compétences ou des savoirs ayant trait spécifiquement à l'oral. Ces pratiques ont simplement le mérite d'offrir un terrain pour l'expression orale, mais les choses s'arrêtent là. En revanche, dans certaines activités la production verbale orale est sollicitée en tant que moyen d'affiner sa pensée, ou plutôt comme moteur de la pensée.

C'est le cas de toutes les situations dans lesquelles un locuteur tâtonne, expérimente des formulations, recherche à partir des mots les associations d'idées qu'ils suscitent, réexamine le fil qui les relie pour vérifier l'articulation entre les idées, les ordonner et les hiérarchiser, que ce soit pour préparer un compte rendu ou la rédaction d'un texte. C'est également le cas des situations d'interactions qui requièrent de chaque participant qu'il prête attention au contenu développé par son partenaire tout en conservant sa propre visée et qu'il participe au tressage du fil conversationnel en enchaînant à la fois sur son propre propos et sur celui de son interlocuteur. Et ce peut même être le cas de situations d'écoute qui exigent que l'on s'attache à prendre au vol des informations et à les traiter, par exemple pour les transmettre ou en faire la critique.

Outil ou objet

L'oral est sollicité en tant qu'« outil au service des apprentissages » si l'accent est mis sur le contenu disciplinaire en jeu dans ces situations : il s'agit pour l'élève de mettre au point un exposé en français ou en histoire, de discuter avec ses pairs pour trouver la meilleure manière de réaliser un montage en technologie, de débattre pour promouvoir son interprétation d'un texte ambigu, ou de se faire le porte-parole d'un groupe de travail pour en transmettre les conclusions. L'oral devient « objet d'apprentissage » si ces situations donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales. On apprend alors à repérer des failles ou des points forts dans une argumentation, à rester dans le thème, à le resserrer ou l'élargir, à identifier les caractéristiques d'un genre de discours, à adapter son lexique, à se rendre audible...

Outre ces situations mixtes dans lesquelles deux niveaux sont intriqués, celui d'un apprentissage disciplinaire qui fournit le thème et le but, et celui de l'activité métadiscursive, il existe des situations d'enseignement purement dédiées à l'oral, par exemple celles dans lesquelles on apprend à formaliser des règles de communication, à dire les textes, à utiliser au mieux sa voix, à arbitrer un débat...

Précautions

Mais, sur le plan pédagogique, il serait totalement déraisonnable d'envisager l'enseignement de l'oral sous la forme de cours classiques (avec des leçons à apprendre etc.), comme s'il s'agissait d'un savoir académique et non d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire dont la maîtrise s'ancre dans la pratique et l'analyse.

Sur le plan didactique, des précautions doivent également être prises, concernant les objectifs à atteindre. En effet, alors que dans le domaine de l'écrit, les objectifs concernent deux secteurs, celui des compétences linguistiques (connaître les règles de grammaire etc.) et celui des compétences langagières (lire, écrire), dans le domaine de l'oral on ne peut viser que l'acquisition de compétences langagières (raconter à l'oral, lire à voix haute, argumenter, débattre, interagir...).

La communication orale revêt des formes multiples et les caractéristiques linguistiques des énoncés ne sont donc pas uniformes : elles dépendent d'un très grand nombre de facteurs (genre de l'oral, enjeu, situation de communication, etc.) et sont extrêmement complexes.

Cette complexité fait que la connaissance des traits linguistiques de la communication orale est une affaire de spécialistes.

Spécificité de l'oral

Cela a des conséquences négatives pour l'école : il est fréquent que l'on évalue la qualité d'une prestation orale en prenant pour référence des caractéristiques qui s'appliquent à l'écrit.

En particulier, il arrive que l'on prenne pour indice de la complexité d'un énoncé oral sa structure syntaxique en analysant cet énoncé comme s'il s'agissait d'un texte écrit. Or la syntaxe de l'oral fonctionne différemment et de surcroît la complexité d'un énoncé ne s'analyse pas uniquement à partir de sa syntaxe. Cette recherche dans l'oral de traits caractéristiques de l'écrit est un effet de notre scriptocentrisme – qui a pour référence majeure une image idéalisée et stéréotypée de la littérature – et de l'absence de lucidité vis à vis de la séduction qu'exercent sur nous les textes oraux ou écrits prestigieux. Certes, de même que la littérature offre une source irremplaçable pour apprendre à écrire des récits, l'habileté rhétorique d'un débatteur aguerri ou le discours longuement muri d'un conférencier expert servent à bon droit de modèles pour enseigner certains usages de l'oral. En revanche, lorsqu'on veut enseigner l'oral, il est déraisonnable de ne s'intéresser qu'aux prestations exceptionnelles, alors que les élèves ont aussi besoin qu'on leur apprenne à perfectionner les formes courantes d'oral, et il est surtout improductif de privilégier un oral scriptural artificiel, au détriment de la variété et de la richesse des oraux authentiques.

La maîtrise de l'oral est un objectif à part entière

Si, depuis qu'elle existe, l'école primaire utilise l'oral pour communiquer en classe, elle s'est jusqu'à une époque récente préoccupée de l'apprentissage de l'écrit presque exclusivement. L'idée qu'on peut et qu'il faut enseigner la langue orale à l'école obligatoire est donc une *idée neuve*, du moins dans l'esprit de la rénovation. Peut-être n'est-elle pas suffisamment présentée et justifiée comme telle, en fonction d'une conception de la scolarité obligatoire comme moment d'acquisition de compétences de base utiles dans tous les métiers et dans toutes les conditions sociales, parmi lesquelles la faculté de s'exprimer, d'argumenter, de communiquer dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne devrait importer au moins autant que la lecture.

Une véritable maîtrise de l'oral ne s'acquiert pas spontanément

Bien sûr, tout le monde sait parler et écouter en arrivant à l'école et progresse au fil des années. Mais les différences sont très fortes dans ce domaine, et conditionnent d'autres inégalités devant l'enseignement comme devant la vie. Ne pas enseigner l'oral, c'est ne se donner aucun moyen d'aller dans le sens d'une maîtrise générale des compétences de communication.

La maîtrise de l'oral est une compétence pratique

L'enseignement de l'écrit a du mal à se dégager d'une conception élitiste de la langue, qui met l'accent sur une norme unique proche du modèle littéraire et qui donne au savoir sur la langue autant d'importance qu'à sa maîtrise pratique. Une pédagogie de l'oral pourrait suivre la même pente, aboutissant à une image de la compétence cultivée proche des pratiques et des valeurs des classes instruites, insistant sur la forme, le style, la correction syntaxique, la préciosité des tournures ou du vocabulaire, etc.

Contre cette tendance, il faut privilégier une approche pragmatique, au sens quasi linguistique du terme : considérer la langue orale comme un instrument pratique de communication dans des situations concrètes, avec des enjeux concrets : convaincre, argumenter, négocier, s'expliquer, s'informer. En un mot : maîtriser les actes de parole en pratique plutôt qu'en théorie.

La maîtrise de l'oral est spécifique

La maîtrise de la langue orale n'est pas, d'un point de vue linguistique, la simple transposition de la maîtrise de l'écrit : les normes et contraintes syntaxiques et morphosyntaxiques sont différentes, compte tenu notamment du contexte, de la redondance, du texte à plusieurs voix (dialogue). Le travail du sens est différent puisqu'il y a interaction, donc feed-back, approximations successives en fonction des réactions de l'interlocuteur, possibilités de *métacommunication*, autrement dit de recherche d'un consensus sur le code, les règles et le sens de la communication. L'orthographe n'a qu'une importance marginale (pour les liaisons par exemple), mais il y a des contraintes phonétiques et phonologiques propres à l'oral : prononciation, accentuation, pause de la voix, débit, neutralisation (?) des accents régionaux, " ponctuation " de la chaîne parlée.

Au-delà du langage, la compétence de communication

La maîtrise de l'oral n'est rien si elle n'est pas intégrée à une compétence de communication qui suppose, au-delà de la maîtrise de l'instrument linguistique, la maîtrise des situations d'échange, tant d'un point de vue socioaffectif et relationnel (oser s'exprimer, gérer l'interaction) que d'un point de vue culturel (savoir " ce que parler veut dire " dans telle ou telle situation) et intellectuel (planifier un discours, conduire une stratégie argumentative ou explicative).

(...)

Le temps de la pratique

La maîtrise de l'oral s'acquiert essentiellement par la pratique ; or cette pratique prend du temps. Il n'y a pas de pédagogie de l'oral sans temps de parole, tant pour le groupe que pour chacun des élèves. Pratiquer une pédagogie de l'oral, c'est donc aménager dans la vie de la classe des moments nombreux et réguliers pendant lesquels les élèves ont l'occasion de s'exprimer et de s'écouter sur toutes sortes de sujets (écouter le maître et répondre à ses questions n'est qu'une forme d'échanges parmi d'autres ; elle ne devrait pas être la seule).

(...)

Multiplier les situations de communication

Une pratique régulière permet au moins d'entretenir les compétences acquises. Mais pour les développer, il faut être confronté à des contraintes de communication qui obligent à surmonter des difficultés nouvelles, qui seules peuvent engendrer des apprentissages ou les consolider.

Les meilleures contraintes sont celles qui se présentent " spontanément " dans le cours de la vie quotidienne, du travail scolaire, de la gestion de la classe. Mais la spontanéité ne peut se manifester que si la situation s'y prête.

Une pédagogie de l'oral consiste d'abord à multiplier les situations de communication, les occasions de s'exprimer, de s'expliquer, de décrire, d'argumenter, de décider. La principale ressource d'une pédagogie de l'oral, c'est donc le fonctionnement du groupe-classe, la nature du rapport pédagogique, les modes de coopération institués entre élèves, l'ouverture sur l'extérieur.

Diversifier les situations de communication

Une classe est un monde riche en situations de communication, mais leur diversité est limitée par la nature du travail, des locaux, des relations maître-élèves, etc. Même en exploitant toutes les ressources disponibles dans ce cadre, on ne touche pas à tous les modes de communication.

Pour élargir la gamme des situations de communication une pédagogie de l'oral a deux possibilités complémentaires :

- Sortir de classe dès que l'occasion se présente (téléphone, achats, messages, enquêtes, etc.) ;
- Recourir à la fiction, donc au jeu de rôles dans son acception la plus large, de l'improvisation sur le vif au spectacle dramatique complet (...).

Doter les maîtres de ressources didactiques

Tout ce qui précède indique bien qu'on ne saurait concevoir une pédagogie de l'oral appuyée sur des moyens d'enseignement classiques. On ne travaille pas l'oral dans des brochures présentant des exercices écrits, même s'il faut compléter les bulles d'une bande dessinée ou classer des actes de parole... On ne peut pas non plus concevoir une méthodologie comme il en existe pour la lecture, avec des passages obligés, des étapes et une décomposition précise de la maîtrise globale en savoir-faire travaillés séparément.

Les ressources didactiques mises à disposition des maîtres devraient plutôt :

- Stimuler leur imagination, leur donner envie de travailler l'oral ;
- Proposer quelques pistes didactiques et quelques moyens d'évaluation formative ;
- Mettre à disposition un matériel utilisable, par exemple des objets ou des photos qui se prêtent à divers jeux de communication ou font démarrer un jeu de rôles ou une improvisation (...).

La maîtrise de l'oral prépare à l'écrit, mais...

La maîtrise de l'oral est un objectif de plein droit et il ne faut pas limiter le travail de l'oral et surtout le temps qu'on lui accorde à ce qui paraît directement rentable dans l'approche de l'écrit, par exemple des exercices d'écoute, la restitution orale d'une lecture ou l'argumentation autour d'un texte.

Sans nier les différences d'ordre linguistique et sociologique entre l'oral et l'écrit, il ne faut pas cependant en faire deux domaines totalement séparés. Il est possible qu'un début de maîtrise de la langue écrite, par exemple de la lecture, facilite chez certains élèves le développement de la langue orale. Dans l'autre sens, il est sûr qu'une bonne maîtrise de l'oral est aussi, même si ce n'est pas sa seule raison d'être, un préalable à la maîtrise de l'écrit. (...) En travaillant l'oral, on travaille donc pour l'écrit. L'important est de ne pas s'enfermer dans cette perspective.

Articuler le temps de l'oral et le temps de l'écrit

Si les objectifs sont différents, il n'est aucunement nécessaire de cloisonner travail de l'oral et travail de l'écrit en classe. Au contraire, beaucoup d'activités se prêtent (...) à un double apprentissage. C'est en particulier l'une des vertus des activités-cadres proposée par *Maîtrise du français* : en lançant les élèves dans une entreprise d'une certaine ampleur orientée vers la production d'un spectacle, d'une exposition, d'un conte, d'une enquête, d'un jeu, etc. on s'oblige à une large part de négociation (conception du projet, réglage de la division du travail, discussion des propositions des uns et des autres). Même si le produit est exclusivement ou partiellement écrit, le mode de production

est très largement oral, ce qu'on a tendance à oublier tant cela va de soi. De telles activités sont donc des moyens privilégiés de créer des situations de communication fonctionnelles qui servent l'oral tout en ayant d'autres aspects.

De façon plus générale, l'oral a toujours une *double face* :

- D'une part c'est un domaine à maîtriser en tant que tel ;
- D'autre part, c'est un outil dans la communication en classe à propos de tout, et notamment des textes écrits.

(...)

Évaluer l'oral, un problème épineux

On est pris dans ce domaine entre deux feux : ne pas évaluer l'oral est une façon de confirmer que c'est un apprentissage moins important que les autres...

L'idée d'une évaluation essentiellement formative est séduisante. Mais concrètement ? En principe, toute branche peut et devrait faire l'objet d'une évaluation formative... Mettre à disposition des ressources d'évaluation formative ne suffit pas, puisque ne se servent de ces instruments qu'une minorité de maîtres qui : a. sont convaincus du bien-fondé de cette approche ; b. parviennent à utiliser les instruments proposés sans y passer des heures, en classe et hors de classe, ce qui ne va pas de soi.

Il est évident qu'il faut tendre, pour l'oral comme pour les autres domaines, vers une évaluation formative (...) sur la base de critères de maîtrise et d'objectifs plutôt que d'une évaluation normative telle qu'on la pratique encore actuellement dans la majorité des classes.

À court terme, si l'on admet que l'oral doit être évalué pour être pris au sérieux, la moins mauvaise solution est sans doute d'intégrer l'évaluation de l'oral à une appréciation globale de la maîtrise de la langue ce qui conduirait concrètement (...) à garantir la prise en compte des compétences de communication et d'expression orales au même titre que l'écrit...

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**

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

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

CORRIGE N°2

Le corrigé comporte cinq (5) 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.

I- Première partie : analyse des 4 documents et commentaires

a- Introduction :

La question de l'enseignement de l'oral est récurrente. Ses enjeux et ses difficultés ne sont pas négligeables d'où sa place dans les programmes de la Nouvelle-Calédonie à tous les niveaux des cycles. P. PERRENOUD et S. PLANE tracent des pistes de réflexions mais aussi des propositions de pratiques permettant de répondre et surtout d'éclairer les attendus institutionnels.

Quelles questions actuelles traversent la didactique de l'oral ? Pourquoi enseigner l'oral ? Quelles traductions dans les programmes ? C'est à ces trois questions que nous tenterons de répondre en analysant les documents proposés. Nos commentaires mettront en exergue effectivement les enjeux actuels qui se jouent autour de l'enseignement de l'oral autant à l'école que dans une perspective plus large qu'est l'insertion dans la société.

b- L'analyse des textes

- **Document n°1 : ANNEXE 2 à la délibération n°127 du 13 janvier relative aux programmes de l'enseignement primaire, extraits ; Gouv.NC, 2021.**

Les idées essentielles :

Au C1, la stimulation et la structuration du langage oral comme l'entrée progressive dans la culture de l'écrit constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines.

Au C2, l'oral, travaillé dans une grande variété de situations scolaires, fait l'objet de séances d'enseignement spécifiques. Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement.

Au C3, le langage oral conditionne l'ensemble des apprentissages et constitue aussi un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit. Il continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique.

- **Document n°2 : Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Sylvie PLANE, vice-présidente du Conseil Supérieur des programmes (CSP), Cahiers Pédagogiques, article publié le 31 août 2015.**

Les Idées essentielles :

Agir sur le langage oral lorsqu'il est installé, souvent avec des manières de s'exprimer enracinées, est difficile. Il est un « puissant marqueur social » et joue un rôle dans le déterminisme scolaire.

Chez l'enfant, il découle d'acquis spontanés dont le développement de capacités langagières est favorisé par son environnement notamment familial. Au contraire de l'écrit, acquis culturel, celui-ci relève d'apprentissages organisés dont la mission incombe traditionnellement à l'école. On s'accorde à privilégier une place importante de l'oral à l'école maternelle mais son évidence se pose au-delà. D'où une interrogation en termes de concurrence (enseigner l'oral ou l'écrit ?) ou de soumission (enseigner l'oral en se référant à l'écrit ?).

Enseigner l'oral, c'est difficile par la contrainte de temps et la question de l'évaluation des prestations orales.

La maîtrise de l'oral et de l'écrit est un instrument de pouvoir et d'ascenseur social. Cependant, l'écrit a toujours été fortement considéré comme la norme. Pourtant, des points communs émergent et ne donnent pas lieu à des oppositions : modes de production verbale exigeant des efforts cognitifs, acquisitions culturelles, sensibilité à l'altérité, instruments de la pensée et de la communication. Leur fonctionnement différent nécessite pour chacun une place spécifique dans la classe.

L'oral est porteur de statuts différents dont l'écart est subtil. Il se définit comme étant des modalités pédagogiques (forme de gestion de la classe choisie par l'enseignant) ; un outil au service des apprentissages où l'accent est mis sur le contenu disciplinaire (mettre au point un exposé en français, en histoire, ...); un objet d'apprentissages où l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des prestations orales sont visées. D'autres situations d'enseignement spécifique ne sont pas occultées (dire les textes, utiliser au mieux sa voix, ...).

La production verbale orale permet d'affiner la pensée au travers de diverses situations (tâtonnement, expérimentations de formulations, situations d'interactions, situations d'écoute).

Toutefois, il existe des points de vigilances. D'abord, sur le plan pédagogique où l'oral ne relève pas d'un cours classique. Les compétences visées s'ancrent dans la pratique et l'analyse. Puis, sur le plan didactique où à l'oral ne sont visées que les compétences langagières (raconter à l'oral, lire à haute voix, argumenter, débattre, ...).

Ainsi, toute cette complexité de la communication requiert pour l'enseignant l'appui d'éléments théoriques.

Enfin, évaluer l'oral est difficile par sa spécificité et, notamment le risque de mesurer un énoncé oral par rapport à une structure syntaxique d'un texte écrit. Il serait improductif de privilégier un oral scriptural.

- **Document n°3 : A propos de l'oral - pour une pédagogie explicite de l'oral, Philippe PERRENOUD, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 1988.**
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

Les idées essentielles :

La maîtrise de l'oral est un objectif à part entière tout autant que l'écrit. Il se justifie au travers des situations diverses et variées de la vie quotidienne. Si l'oral est inné, on ne saurait faire l'impasse sur son enseignement. Telle est la condition pour sa véritable maîtrise.

La maîtrise de l'oral est une compétence pratique. Elle ne peut s'adosser à la norme proche du modèle littéraire. Elle est spécifique car elle n'est pas la simple transposition de l'écrit. Preuve en est d'un point de vue linguistique avec les normes et les contraintes syntaxiques ou morphosyntaxiques ainsi que la signification.

Au-delà du langage, s'inscrit la compétence de communication. Ainsi, la maîtrise de l'oral dépend du facteur temps, le temps de pratique de la parole. Il convient donc de favoriser les conditions de la prise de parole de l'élève.

Pour se faire, multiplier et diversifier les situations de communications permettent de consolider les compétences acquises (s'exprimer, s'expliquer, décrire, argumenter, décider).

Il convient également de doter les enseignants de ressources didactiques (matériel utilisable, moyens d'évaluation formative, ...) qui les fassent sortir des moyens d'enseignements classiques.

La maîtrise de l'oral et de l'écrit est essentielle. On ne peut pas les dissocier. D'où la nécessité d'une articulation entre le temps de l'oral et le temps de l'écrit.

Enfin le problème épineux de l'évaluation ou non interroge la légitimité d'un enseignement de l'oral. Une piste : la prise en compte des compétences de communication et d'expression orales au même titre que l'écrit.

c- Le commentaire

Perrenoud et Plane s'entendent à dire qu'enseigner l'oral est difficile mais il est une nécessité et une évidence. Sa place dans les programmes conforte sa légitimité en tant qu'enseignement à part entière. L'oral est la pratique de 2 phénomènes que sont l'écoute et la production de parole. Il se construit soit dans l'action et les apprentissages spécifiques, soit par la fréquentation de l'écrit. Il est le langage à travers lequel nous communiquons. Il est vecteur d'apprentissage, objet d'apprentissage, moyen de mémorisation mais aussi expression de soi.

- Ses enjeux :

- Vie adulte : Les enjeux de l'oral au niveau social et personnel. La manière de s'exprimer permet d'identifier immédiatement l'appartenance d'une personne à tel groupe social ou générationnel.
- Le pouvoir de l'oral : « une arme » quand il est maîtrisé.
- Une demande scolaire : Selon Sylvie Plane « L'oral joue un rôle non négligeable dans le déterminisme scolaire car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer ».
- L'oral se travaille, les enjeux pour l'école est de faire acquérir les compétences de l'oral d'où l'importance de maîtriser l'oral pour les épreuves orales du DNB et du BAC (grand oral), art oratoire.
- Origine du retour d'une place de choix de l'oral dans les programmes : les dernières études montrent qu'une bonne maîtrise du langage oral (réception ou en production) est déterminante dans l'entrée dans la lecture surtout au sein des milieux populaires.

- Ses difficultés : Les obstacles du côté des élèves/du côté des enseignants

- Comment garder des traces de l'oral ? Il n'y a pas de traces écrites, mais il y a des traces tout de même, c'est difficile de revenir sur ce qui a été dit.
- Comment faire parler tous les élèves de la classe ? Quelles modalités ? Jouer sur la taille des groupes (classe entière, demi-classe). Penser l'aménagement de la classe : regroupement, en îlots.
- Jugement : quand on prend la parole en face d'un grand groupe, on met en avant sa personne.
- Comment faire parler les élèves qui ne prennent jamais la parole ? Comment les intégrer ? Situations individuelles.
- La difficulté d'évaluer les productions orales des élèves. Construire des grilles d'observables mais se situer au regard des statuts différents de l'oral (objet ou outil d'apprentissage)

- Quoi faire ? Les trois entrées didactiques : Approche discursive, approche communicationnelle, approche intégrée.

- L'attention doit porter sur la qualité d'expression orale des élèves dans toutes les situations d'enseignement. Inclure le lire-dire-écrire dans toutes les séquences.
- Situations de communication au sein d'une séance, permettre les échanges entre les élèves lors des différentes phases de la séance : lancement, en cours de recherche, mises en commun, phases de structuration.

- Situations de débats, de discussion sur la vie collective de la classe (projets, etc.)
- Oral pour apprendre : Un oral présent dans tous les domaines. Outil de l'enseignement explicite. Sa mise en œuvre est transdisciplinaire. Exemple : *Raconter* : un texte historique, faire un compte-rendu. *Justifier* : les résultats d'une expérience en sciences.
- La mise en place de séances spécifiques à l'oral, « L'oral formalisé ». C'est le langage oral qui est l'objet d'enseignement.
- Importance de travailler sur l'oral et l'apport de vocabulaire

d- Conclusion

Si les enjeux sont évidents, il est tout aussi évident que l'enseignement de l'oral peut apparaître comme difficile. Mais les programmes clarifient les postures que devraient avoir l'enseignant en spécifiant les statuts de l'oral et en précisant les critères évaluables. Sa présence dans toutes les disciplines ne peut que renforcer sa maîtrise tout autant que l'écrit, en un sens, la maîtrise de la langue, la construction de l'autonomie et du futur citoyen.

e- Grille d'évaluation

Critères d'évaluation	Barème	Note / appréciations / observations
1^{ère} partie : 8 points		
Analyse et commentaire de documents pédagogiques		
Cohérence et organisation de l'analyse et du commentaire. Existence d'un plan avec : <ul style="list-style-type: none"> • Une brève introduction : Présenter l'idée qui amène au sujet du dossier (indiquer le problème central) : présenter succinctement les textes ; annoncer le plan. • Le développement L'analyse des textes : compréhension de chaque texte, capacité à saisir l'essentiel des idées des textes (pas de contresens ou d'omissions sur des questions essentielles, pas d'extrapolations, pas de jugements personnels) Qualité de neutralité : chaque idée présentée est rendue à son auteur par une référence explicite. Le commentaire : confrontation des documents sur les points essentiels qui seront dégagés : le candidat devra trouver des similitudes, des parallélismes, des oppositions ; il pourra donner son opinion, illustrer son propos à partir d'exemples pris dans les programmes ou de son expérience. • 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	

II- Deuxième partie : programmation d'activités

a- Programmation

- Programmer c'est prévoir, organiser, planifier
- Choix de la programmation, elle doit être :

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE
CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALEDONIE**

----ooOoo----

EPREUVE :

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

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT :1

Ce sujet comprend 5 pages numérotées de 1 à 5

1^{ère} partie : (6 points)

- I) Quelles phrases présentes dans les différents textes montrent à quel point les destins des kanaks et des autres ethnies sont aujourd'hui liés ?
- II) En vous appuyant sur les différents documents proposés, comment définiriez-vous la diversité en Nouvelle-Calédonie ?
- III) Pourquoi est-il important de traiter ce sujet à l'école ?

2^{ème} partie : (8 points)

Proposez des activités pédagogiques concrètes dans le cycle ou la classe de votre choix, autour de l'interculturalité.

3^{ème} partie : (6 points)

A la lecture des documents et en vous appuyant sur vos connaissances personnelles, apportez une réponse synthétique à chacune des questions suivantes :

- I) Quel a/ont été le(s) rôle(s) des kanak au temps du bagne ?
- II) Qu'est-ce qui explique la présence arabe en Nouvelle-Calédonie ?
- III) Quelles sont les différentes cultures présentes en Nouvelle-Calédonie ? précisez si un élément historique justifie leur arrivée, leur présence aujourd'hui.
- IV) Expliquez les propos du document A, par quel autre texte ces propos sont-ils illustrés ?

DOCUMENT A : Jacques Chirac, lors du lancement de la Fondation Chirac, le 9 juin 2008

« Quand une culture est niée dans ce qu'elle peut apporter à l'universel, la violence n'est jamais très loin. »

DOCUMENT B : extrait de l'Annexe 1 de la délibération n°127 du 13 janvier 2021 relative au socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs de la Nouvelle-Calédonie

« Vivre et construire ensemble un destin commun partagé s'ancre dans la construction d'une citoyenneté calédonienne actée par l'accord de Nouméa du 5 mai 1998 : « Il est aujourd'hui nécessaire de poser les bases d'une citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie, permettant au peuple d'origine de constituer avec les hommes et les femmes qui y vivent une communauté humaine affirmant son destin commun ». Dans cette perspective, la Nouvelle-Calédonie s'est engagée à « bâtir une École qui soit un lieu d'échanges et d'apprentissages pour favoriser la compréhension mutuelle, la tolérance, le respect et le vivre ensemble », tel que le prévoit la délibération n° 106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'École calédonienne. A la fois berceau et terre nourricière d'une identité calédonienne en construction, cette École doit s'appuyer sur des valeurs kanak, océaniques, occidentales, et promouvoir les individus en tant que membres de groupes issus d'identités plurielles représentant les différentes communautés vivant en Nouvelle-Calédonie. En ce sens, la prise en compte de la richesse que représente cette diversité culturelle est fondamentale. »

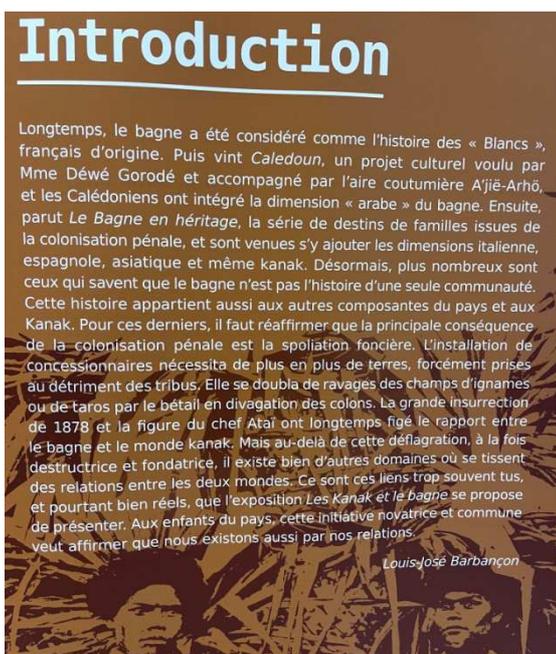
DOCUMENT C : Les Arabes en Nouvelle-Calédonie -Par Djafar AISSAOUI. Publié le 16 janvier 1984 - LE MONDE

" Le voyageur qui y débarque pour la première fois est frappé d'emblée par le nombre d'ethnies qui se côtoient en Nouvelle-Calédonie pour former une population totale de cent vingt mille habitants : Mélanésiens, Européens, Polynésiens, Asiatiques... Parmi ce conglomérat de communautés, les Arabes. " Les Arabes en Nouvelle-Calédonie ? Mais ils sont là depuis plusieurs générations ! Il y en a principalement à Bourail, dans la vallée de Nessadiou ", précise cet ethnologue de l'Office de recherche scientifique et technique d'outre-mer (ORSTOM). Qui donc le sait ailleurs ? Jean-Pierre Aïfa, métis arabe, maire de Bourail et président de l'Assemblée territoriale, confie : " M. Tjibaou, chef indépendantiste, vient de se rendre à Alger, et il m'a fait part de l'étonnement du président Chadli quand il l'a informé de l'existence d'une descendance arabe en Nouvelle-Calédonie. " C'est dire l'ignorance tant en France, dont ils sont citoyens, qu'en Algérie, leur patrie d'origine, de l'établissement d'une communauté arabe qui a fait souche à l'autre bout de la planète. Qui sont-ils, ces Arabes ? Pour la plupart, des déportés du siècle dernier

au temps du bagne. Cette déportation a commencé après la répression de la révolte d'El Mokrani, en 1871, en Algérie.

[...]
Relaxés, les bagnards sont utilisés pour peupler l'île ; on a attribué aux libérés arabes les plus méritants des concessions dans la vallée de Nessadiou. [...] Jusqu'en 1936, la loi les obligeait à donner à leurs enfants des prénoms chrétiens ; la majorité des descendants arabes s'appellent François, Louis, Jean-Pierre,... pour l'état civil mais sans doute, par fierté aussi, Missoum, Ahmed et Tayeb pour la famille. Les derniers déportés arabes se sont éteints dans les années 40 ; l'essentiel de la deuxième génération est formé d'adultes d'âge avancé, mais ceux qui parlent la langue de leurs pères sont trois. François Larbi, ou Missoum Larbi comme il aime à le souligner, en fait partie. Rien ne distingue cet octogénaire alerte d'un agriculteur métropolitain ; " Mon père, " un droit commun " originaire d'El Asnam, de la tribu des Oules Sidi Yahia, est mort en 1917 ", raconte dans un arabe impeccable Missoum, qui garde de son enfance un souvenir sombre et rancunier. Sombre parce que " les tombées des jours étaient rythmées au bruit des chaînes, dont mon père a gardé les marques jusqu'à sa mort ". Rancunier en raison de la cruauté des gardiens, qui " avaient l'habitude de jouer aux cartes la tête des condamnés. Le perdant se devait d'abattre un prisonnier désigné à l'avance. L'exécution de la sentence était encore plus cruelle : on faisait creuser au malheureux un trou, l'ajuster à sa taille et, après l'avoir couché, on lui logeait une balle dans le corps » [...]

DOCUMENT D : « Les kanak et le bagne » exposition itinérante 2022/2023

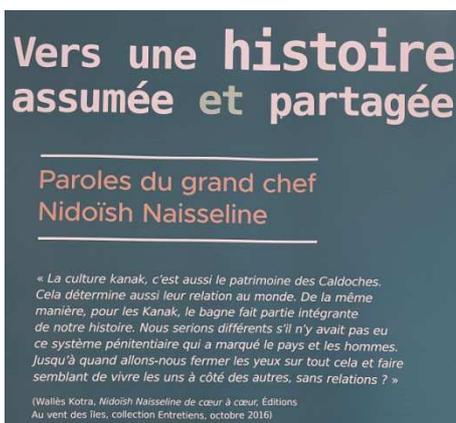


Longtemps, le bagne a été considéré comme l'histoire des « Blancs », français d'origine. Puis vint Caledoun, un projet culturel voulu par Mme Déwé Gorodé et accompagné par l'aire coutumière Ajiè-Arho, et les Calédoniens ont intégré la dimension « arabe » du bagne. Ensuite, parut *Le Bagne en héritage*, la série de destins de familles issues de la colonisation pénale, et sont venues s'y ajouter les dimensions italienne, espagnole, asiatique et même kanak. Désormais, plus nombreux sont ceux qui savent que le bagne n'est pas l'histoire d'une seule communauté. Cette histoire appartient aussi aux autres composantes du pays et aux

Kanak. Pour ces derniers, il faut réaffirmer que la principale conséquence, de la colonisation pénale est la spoliation foncière

L'installation de concessionnaires nécessita de plus en plus de terres, forcément prises au détriment des tribus. Elle se doubla de ravages des champs d'ignames ou de taros par le bétail en divagation des colons. La grande insurrection de 1878 et la figure du chef Atai ont longtemps figé le rapport entre le bagne et le monde kanak. Mais au-delà de cette déflagration, à la fois destructrice et fondatrice, il existe bien d'autres domaines où se tissent des relations entre les deux mondes. Ce sont ces liens trop souvent tus, et pourtant bien réels, que l'exposition Les Kanak et le bagne se propose de présenter. Aux enfants du pays, cette initiative novatrice et commune veut affirmer que nous existons aussi par nos relations

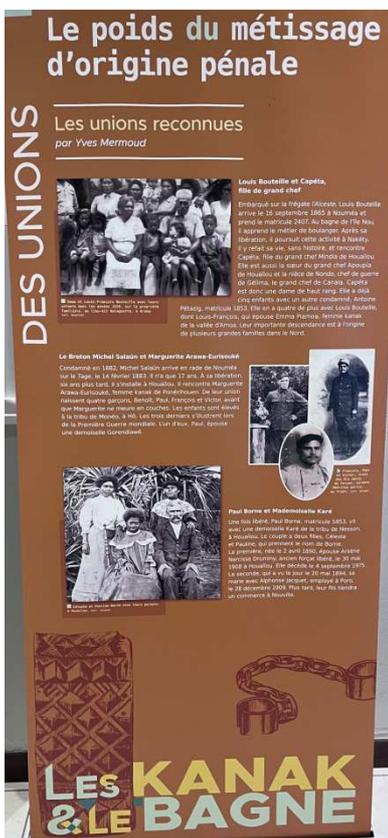
Louis-José Barbançon



Paroles du grand chef Nidoïsh Naisseline (Wallès Kotra, Nidoïsh Naisseline de cœur à cœur, Editions Au vent des îles, collection Entretiens, octobre 2016)

«La culture kanak, c'est aussi le patrimoine des Caldoches. Cela détermine aussi leur relation au monde. De la même manière, pour les Kanak, le bagne fait partie intégrante de notre histoire. Nous serions différents s'il n'y avait pas eu ce système pénitentiaire qui a marqué le pays et les hommes. Jusqu'à quand allons-nous fermer les yeux sur tout cela et faire semblant de vivre les uns à côté des autres, sans relations ? »

quand allons-nous fermer les yeux sur tout cela et faire semblant de vivre les uns à côté des autres, sans relations ? »



Louis Bouteille et Capéta, fille de grand chef

Embarqué sur la frégate l'Alceste, Louis Bouteille arrive le 16 septembre 1865 à Nouméa et prend le matricule 2407. Au bagne de l'île Nou, il apprend le métier de boulanger. Après sa libération, il poursuit cette activité à Nakéty. Il y refait sa vie, sans histoire et rencontre Capéta, fille du grand chef Mindia de Houaïlou.

Elle est aussi la sœur du grand chef Apoupia de Houaïlou et la nièce de Nondo, chef de guerre de Gélima, le grand chef de Canala. Capéta est donc une dame de haut rang. Elle a déjà cinq enfants avec un autre condamné, Antoine

Pétazig, matricule 1853. Elle en a quatre de plus avec Louis Bouteille, dont Louis-François, qui épouse Emma Piamoa, femme kanak de la vallée d'Amoa. Leur importante descendance est à l'origine de plusieurs grandes familles dans le Nord.



Pour la deuxième année consécutive, le projet culturel citoyen qui a vu le jour en 2019, réitère son évènement rencontre, entre les élèves de l'école privée de Saint-Louis, la maternelle " Les Dauphins " du Vallon-Dore avec en plus cette année, quelques établissements scolaires de la commune de Yaté.

L'an dernier, leur première rencontre avait eue lieu à Saint-Louis fin août, puis à la maternelle " Les Dauphins " en début septembre.

Au départ, le projet ne regroupait que la petite école de Saint-Louis et celle du Vallon-Dore, puis Manuela, sa directrice, décide d'étendre le projet à d'autres établissements scolaires de la zone, c'est ainsi que le projet culturel prendra une dimension plus importante, en incluant les écoles privées / publiques de Yaté ainsi que les élèves du collège de Yaté.

« Au regard d'une actualité qui nous montre des enfants qui, parfois, ont un rapport difficile avec l'école et un rapport difficile avec l'autre, on a besoin de réagir par des projets de terrain. Et d'offrir toutes les conditions pour que les enfants puissent mieux se connaître, dès la maternelle, jusqu'au lycée. »

-Manuéla Q., directrice de la maternelle Les Dauphins



CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE
CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE

----ooOoo----

EPREUVE :

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

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT : 1

Ce corrigé comprend 4 pages numérotées de 1 à 4

PROPOSITION DE CORRIGE

1^{ère} partie : (6 points)

I) Quelles phrases présentes dans les différents textes montrent à quel point les destins des kanaks et des autres ethnies sont aujourd'hui liés ? (2points)

- *Mais au-delà de cette déflagration, à la fois destructrice et fondatrice, il existe bien d'autres domaines où se tissent des relations entre les deux mondes.*
- *De la même manière, pour les Kanak, le baignage fait partie intégrante de notre histoire*
- *Puis vint Caledoun, un projet culturel voulu par Mme Déwé Gorodé*

II) En vous appuyant sur les différents documents proposés, comment définiriez-vous la diversité en Nouvelle-Calédonie ? (2 points)

Dans toute société coexistent des cultures différentes. Chaque communauté ethnique, linguistique ou religieuse élabore sa propre culture, faite de savoirs, de valeurs, de goûts, de pratiques. La diversité des genres, des conditions et des modes de vie, des statuts, des pratiques produit aussi des cultures, sans qu'il existe toujours une communauté bien définie.

De manière générale, la diversité c'est tout ce qui peut servir à distinguer un groupe d'un autre groupe, une personne d'une autre personne. C'est reconnaître et respecter les différences quelles qu'elles soient : ethnies, sexe, âge, nationalité, origine, handicap, orientation sexuelle, études ou religion.

En Nouvelle-Calédonie, le peuplement s'étant fait dans la souffrance, c'est la reconnaissance et le respect qui peinent à s'imposer.

III) Pourquoi est-il important de traiter ce sujet à l'école ? (2 points)

Promouvoir la diversité à l'école contribue à créer un climat scolaire plus positif, plus soutenant pour les élèves qui évoluent alors plus favorablement dans leurs relations sociales et leurs apprentissages.

Nous devons créer un environnement scolaire dans lequel chaque membre de la communauté soit pleinement accepté et respecté pour ce qu'il est.

SOCLE : Dans cette perspective, la Nouvelle-Calédonie s'est engagée à « bâtir une École qui soit un lieu d'échanges et d'apprentissages pour favoriser la compréhension mutuelle, la tolérance, le respect et le vivre ensemble »

2^{ème} partie : (8 points)

Proposez des activités pédagogiques concrètes dans le cycle ou la classe de votre choix, autour de l'interculturalité.

« Qu'est-ce qui rend une culture différente d'une autre? »

- Les mets, la nourriture
- Les vêtements
- La langue
- Les croyances religieuses
- Les coutumes et les traditions
- Les fêtes et les congés

Soit le candidat propose un projet mettant en valeur les différents faits culturels :

- Organiser une journée au sein de l'école pour célébrer la diversité culturelle.
- Organiser une rencontre entre plusieurs établissements pour mettre les cultures en valeurs
- Organiser une exposition/ spectacle à destination des parents autres classes
- Mettre en place des ateliers sur le temps scolaire ou la pause méridienne en sollicitant
- ...

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

- Pertinence des activités ;
- Éléments culturels clairement identifiés :
- Démarche cohérente au niveau de l'exploitation pédagogique.
- ...

Soit le candidat propose une programmation précise :

- dans la laquelle les différentes étapes sont clairement identifiées ;
- les domaines en rapport sont clairement identifiés ;
- ...

Soit le candidat propose une séquence

- Les compétences sont clairement définis ;
- Le nombre de séances est indiqué.
- Les objectifs de séances (intermédiaires) sont identifiés ;
- ...

Soit le candidat propose une séance

- la compétence est clairement définie ;
- les objectifs sont définis en terme de comportements évaluables et observables ;
- les différentes phases de la séance sont clairement détaillées

3^{ème} partie : (6 points)

A la lecture des documents et en vous appuyant sur vos connaissances personnelles, apportez une réponse synthétique à chacune des questions suivantes :

I) Quel a/ont été le(s) rôle(s) des kanak au temps du bagne ? (1,5 point)

- *Agents de la pénitenciaire (matelot)*
- *Bagnards - déportés*
- *Police indigène*

II) Qu'est-ce qui explique la présence arabe en Nouvelle-Calédonie ? (1,5 point)

- *Pour la plupart, des déportés du siècle dernier au temps du bagne. Cette déportation a commencé après la répression de la révolte d'El Mokrani, en 1871, en Algérie.*

III) Quelles sont les différentes cultures présentes en Nouvelle-Calédonie ? précisez si un élément historique justifie leur arrivée, leur présence aujourd'hui. (1,5 point)

À compter de 1895 et avec la fin de la colonisation pénale en 1897, la mise en valeur des ressources minières est rapidement privilégiée. L'exploitation du nickel entraîne de nombreuses vagues d'immigration successives : vietnamienne, japonaise, indonésienne, wallisienne, tahitienne et antillaise.

IV) Expliquez les propos du document A, par quel autre texte ces propos sont-ils illustrés ? (1,5 point)

- La non reconnaissance d'une culture peut engendrer des violences ... c'est le constat dans certains établissements scolaires
- → document E : « Au regard d'une actualité qui nous montre des enfants qui, parfois, ont un rapport difficile avec l'école et un rapport difficile avec l'autre, on a besoin de réagir par des projets de terrain »

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: ANGLAIS

PREPA : 20 minutes

DUREE : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

- Épreuve facultative en anglais
- « Entretien avec un jury à partir d'un sujet fourni par celui-ci en langue anglaise ».
- Consigne. **Prendre connaissance du texte, le comprendre et préparer la lecture du texte en gras.**
- Le sujet comporte 1 page.

SUJET N°4

Primary schools ditch¹ homework for students in favour of play, reading and downtime

A small but potentially growing number of WA public schools are banning homework for primary students so they can spend more time relaxing, reading and playing. [...]

Benefit of homework questioned

Bramfield Park Primary School, in the Perth suburb of Maddington, introduced its no homework policy last year, but it came with strings attached. Principal Jayne Murray said the school wanted children reading or being read to every night, getting out and playing rather than being glued to a screen, and also getting a good night's sleep.

"There's lots of research to show that doing extra homework doesn't have an educational benefit for our students," Ms Murray said. "They work really hard when they're here everyday [...], and it's a stress for parents, it's a stress for teachers. Finding that time to sit down with your child is difficult if you're busy." She said only a small number of parents requested homework for their children and the school directed them to online learning resources. [...]

'We don't need our children to be busy'

Newly opened Southern Grove Primary School, introduced its no homework policy this year. [...]. Principal Rebecca Burns said the decision was research-driven² and the school had decided to foster³ a love of reading instead. "I would like them to be reading, or playing board games, or to be outside doing some physical activity and sport, playing with their friends and also just having that downtime."

[...]. Other schools adopting a similar approach include Bletchley Park Primary School, [...], but after a recent review, it has approved limited homework, allowing spelling lists, times tables, and project work for the final term in Year 6, to better prepare students for high school. [...].

"I think it's fantastic," said Helen Street, an Applied social psychologist and educator. [...] "Free time is not time out from learning, it's a really important part of learning. We need to think of the whole child and the whole of their learning, not simply about more and more academic structured work, which is actually diminishing creativity and diminishing autonomy." [...]

Extrait de " Primary schools ditch homework for students in favour of play, reading and downtime" de Rebecca Carmody, 12/08/2018
<https://www.abc.net.au/news/2018-08-12/primary-schools-ditching-homework-for-students/10080058>

¹ To ditch= to drop

² research-driven = proved by research

³ to foster = to encourage.

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: ANGLAIS

PREPA : 20 minutes

DUREE : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE SUJET N°4

- Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.
- Niveau de difficulté du texte : 1- Facile ; **2- Moyen** ; 3- Difficile
- Thème général du texte : Certaines écoles primaires situées en Australie Occidentale ont décidé de renoncer aux devoirs à la maison.

Traduction du texte

Des écoles primaires laissent tomber les devoirs à la maison au profit des jeux, de la lecture et de moments d'inactivité

Un nombre limité - mais potentiellement croissant, d'écoles publiques d'Australie Occidentale interdit les devoirs à la maison pour les élèves du primaire de manière à ce qu'ils passent davantage de temps à se relaxer, à lire ou à jouer.

Les devoirs à la maison remis en question

L'année dernière, l'école primaire de Bramfield Park - à Maddington dans la banlieue de Perth, a mis en place sa politique *Pas de devoirs à la maison !* mais pas sans certaines conditions. La principale Madame Jayne Murray a déclaré que l'école voulait que les enfants lisent - ou qu'on leur fasse la lecture, chaque soir, qu'ils sortent et jouent plutôt que de rester collés à leurs écrans, et aussi qu'ils aient une bonne nuit de sommeil.

« De nombreuses études montrent que faire en plus du travail à la maison ne profite pas à nos élèves, » a déclaré Madame Murray. « Ils travaillent vraiment dur quand ils sont ici, tous les jours [...] et, c'est une source de stress pour les parents, c'est une source de stress pour les enseignants. C'est difficile de trouver le temps de se poser avec son enfant quand on a une occupation ».

Elle a déclaré que seul un petit nombre de parents a réclamé des devoirs pour ses enfants et l'école les a orientés vers des ressources pédagogiques en ligne.

'Nous n'avons pas besoin que nos enfants soient occupés

L'école primaire de Southern Grove, qui a ouvert récemment, a introduit sa politique *Pas de devoirs à la maison !* cette année. La principale, Rebecca Burns, a déclaré que la décision avait été motivée par des résultats d'études et que l'école avait décidé de favoriser le goût de la lecture à la place. « J'aimerais qu'ils lisent, ou qu'ils jouent à des jeux de société ou qu'ils pratiquent une activité physique à l'extérieur ou fassent du sport, qu'ils jouent avec leurs amis et aussi qu'ils profitent tout simplement de ce temps d'inactivité ».

L'école primaire de Bletchey Park fait partie des autres écoles ayant adopté une approche de ce type, mais après l'avoir réexaminée dernièrement, l'école a permis qu'on donne une quantité limitée de travail à la maison, autorisant les listes de vocabulaires, les tables de multiplication, et les projets pour le quatrième trimestre des élèves en dernière année de primaire, afin de mieux les préparer pour le secondaire.

« Je pense que c'est génial, » a déclaré Helen Street, une psychologue sociale de terrain et éducatrice. « Le temps libre, ce n'est pas du temps enlevé à l'apprentissage, c'est une partie importante de l'apprentissage. Nous devons considérer l'élève dans son ensemble, et son apprentissage dans son ensemble, pas seulement sous l'angle de toujours plus de travail académique dirigé, ce qui, en réalité, diminue la créativité et diminue l'autonomie ».

NB : Dans le système éducatif en vigueur en Australie, la dernière année de primaire est la *Year-6* (i.e : les élèves ont 11 ans), puis les élèves passent au secondaire pour l'année *Year-7* (à l'âge où les Néo-Calédoniens rentrent en 5^{ème}).

Questions proposées avec les éléments de réponse attendus.

1- Question

What is the text about? Where are these primary schools located ? What do the two letters WA stand for (line 1)?

Éléments de réponse attendus

It's about primary schools in Western Australia. They are introducing a new policy banning homework.

2- Question

Why are they banning homework? Is homework useful?

Éléments de réponse attendus

... because, research shows students don't benefit from homework / ... because students already work hard at school ... so they should enjoy some down time after school ... or get outside or play or read, instead / ... because free time is an important part of learning ... at this age ... says a psychologist ...

3- Question

... after school instead of doing their homework, what should students be doing? Is free time a waste of time for students?

Éléments de réponse attendus

They should be playing (with their friends) / playing board games / ... they should be reading ... or parents should read to them / ... they should get outside ... do some physical activity ... do sport / they should enjoy some rest / they should get some down time / they should get a

Now ... how about homework in primary schools in New Caledonia? Is homework recommended? ...banned? ...limited? ... What do parents think of it in NC? What do they expect ?

Éléments de réponse attendus

A la discrétion du candidat.

4- Question

What about you? ... as a primary teacher, do you give some homework to your students? ... how often? ... every day? ... once in a while? ... never? ...What sort of homework do you give them?

Éléments de réponse attendus

A la discrétion du candidat.

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: ANGLAIS

PREPA : 20 minutes

DUREE : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

- Épreuve facultative en anglais
- « Entretien avec un jury à partir d'un sujet fourni par celui-ci en langue anglaise ».
- Consigne. **Prendre connaissance du texte, le comprendre et préparer la lecture du texte en gras** .
- Le sujet comporte 1 page y compris la page de garde.

SUJET N°5

You and your data

As the internet and digital technology become a bigger part of our lives, more of our data becomes publicly accessible, leading to questions about privacy. [...]

In the past, it was easy for people to keep track of their personal information. Like their possessions, people's information existed mostly in physical form: on paper, kept in a folder, locked in a cupboard or an office. Today, our personal information can be collected and stored online, and it's accessible to more people than ever before. Many of us share our physical location, our travel plans, our political opinions, our shopping interests and our family photos online – as key services like ordering a takeaway meal, booking a plane, taking part in a poll or buying new clothes now take place online and require us to give out our data.

Every search you make, service you use, message you send and item you buy is part of your 'digital footprint'. Companies and online platforms use this 'footprint' to track exactly what we are doing, from what links we click on to how much time we spend on a website. Based on your online activity, they can guess what you are interested in and what things you might want to buy. Knowing so much about you gives online platforms and companies a lot of power and a lot of money. By selling your data or providing targeted content, companies can turn your online activity into profit. This is the foundation of the growing industry of digital marketing. Yes ... and no!

Some of the time our personal data is shared online with our consent. We post our birthday, our photographs and even our opinions online on social media. We know that this information is publicly accessible. However, our data often travels further than we realise, and can be used in ways that we did not intend. Certain news scandals about data breaches, where personal data has been lost, leaked or shared without consent, have recently made people much more aware of the potential dangers of sharing information online. [...]

As people are increasingly aware of and worried about data protection, governments and organisations are taking a more active role in protecting privacy. For example, the European Union passed the General Data Protection Law, which regulates how personal information is collected online. [...]

<https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/magazine/you-and-your-data>

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNÉE 2022 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: ANGLAIS

CORRIGE SUJET N°5

- Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.
- Niveau de difficulté du texte : 1- **Facile** ; 2- Moyen ; 3- Difficile
- Thème général du texte : vos données personnelles sur internet

Traduction du texte

Vous et vos données

À mesure qu'Internet et la technologie numérique occupent une place de plus en plus importante dans notre vie, davantage de nos données deviennent accessibles au public, ce qui soulève des questions sur la confidentialité. [...]

Dans le passé, il était facile pour les gens de garder une trace de leurs informations personnelles. Comme leurs possessions, les informations des gens existaient principalement sous forme physique: sur papier, conservées dans un dossier, enfermées dans une armoire ou un bureau. Aujourd'hui, nos informations personnelles peuvent être collectées et stockées en ligne et sont accessibles à plus de personnes que jamais. Nous sommes nombreux à partager notre emplacement physique, nos projets de voyage, nos opinions politiques, nos intérêts commerciaux et nos photos de famille en ligne - car des services clés comme la commande d'un repas à emporter, la réservation d'un avion, la participation à un sondage ou l'achat de nouveaux vêtements se font désormais en ligne et nous obligent à divulguer nos données.

Chaque recherche que vous effectuez, service que vous utilisez, message que vous envoyez et article que vous achetez fait partie de votre « empreinte numérique ». Les entreprises et les plateformes en ligne utilisent cette « empreinte » pour suivre exactement ce que nous faisons, des liens sur lesquels nous cliquons au temps que nous passons sur un site Web. En fonction de votre activité en ligne, ils peuvent deviner ce qui vous intéresse et ce que vous pourriez vouloir acheter. En savoir autant sur vous donne aux plateformes en ligne et aux entreprises beaucoup de pouvoir et beaucoup d'argent. En vendant vos données ou en fournissant du contenu ciblé, les entreprises peuvent transformer votre activité en ligne en profit. C'est le fondement de l'industrie croissante du marketing numérique. Oui et non!

Parfois, nos données personnelles sont partagées en ligne avec notre consentement. Nous publions notre date d'anniversaire, nos photos et même nos opinions en ligne sur les réseaux sociaux. Nous savons que ces informations sont accessibles au public. Cependant, nos données voyagent souvent plus loin que nous ne le pensons et peuvent être utilisées d'une manière que nous n'avions pas prévue. Certains scandales d'actualité concernant les violations de données, où des données personnelles ont été perdues, divulguées ou partagées sans consentement, ont récemment rendu les gens beaucoup plus conscients des dangers potentiels du partage d'informations en ligne. [...]

Alors que les gens sont de plus en plus conscients et préoccupés de la protection des données, les gouvernements et les organisations jouent un rôle plus actif dans la protection de la vie privée. Par exemple, l'Union européenne a adopté la loi générale sur la protection des données, qui régit la manière dont les informations personnelles sont collectées en ligne. [...]

Questions proposées avec les éléments de réponse attendus.

1- Question

What is the main point covered in this article? What is the opinion of the writer?

Éléments de réponse attendus

Your data on line is not secure and is used for merchandising purposes.

2- Question

What is your opinion on the subject?

Éléments de réponse attendus

Réponse libre

3- Question

Do you use social media? Do you trust social media with your data?

Éléments de réponse attendus

Réponse libre

4- Question

Do you do something in particular to protect your data? If so, what?

Éléments de réponse attendus

Réponse libre

5- Question

How would you deal this problem with your class?

Éléments de réponse attendus

Réponse libre