ANNALES 2023

1er CONCOURS EXTERNE

CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DU 1 ER DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : **FRANÇAIS**

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 2

SUJET

Le sujet comporte 10 pages y compris la page de garde.

PREMIERE PARTIE (11 points)
PRODUCTION D'UNE REPONSE CONSTRUITE ET REDIGEE

Question relative aux documents proposés :

Vous analyserez la question du pouvoir de la parole dans les cinq documents du corpus.

Document n°1 : Henri Michaux, *Le Grand Combat*, 1927
Document n°2 : Albert Camus, *L'Etranger*, Gallimard, Paris, 1942
Document n°3 : Simone Weil, *La personne et le sacré*, Allia 2017
Document n°4 : Pierre Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, Lettre LVI, Folio Classique, 1782.
Document n°5 : Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*, Hatier, 1897

Document n°1 : Henri Michaux, *Le Grand Combat*, 1927

«Il l'emparouille et l'endosque contre terre ;
Il le rague et le roupète jusqu'à son drâle ;
Il le pratèle et le libucque et lui barufle les ouillais ;
Il le tocarde et le marmine,
Le manage rape à ri et ripe à ra.
Enfin il l'écorcobalisse.
L'autre hésite, s'espudrine, se défaisse, se torse et se ruine.
C'en sera bientôt fini de lui ;
Il se reprise et s'emmargine... mais en vain.
Le cerceau tombe qui a tant roulé.
Abrah ! Abrah ! Abrah !
Le pied a failli !
Le bras a cassé !
Le sang a coulé !
Fouille, fouille, fouille,
Dans la marmite de son ventre est un grand secret
Mégères alentour qui pleurez dans vos mouchoirs ;
On s'étonne, on s'étonne, on s'étonne
Et vous regarde,
On cherche aussi, nous autres, le Grand Secret.

Henri Michaux, *Le Grand Combat*, 1927

Document n°2 : Albert Camus, *L'Etranger*, 1942

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier. L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

Albert Camus, *L'Etranger*, Gallimard, Paris, 1942

Document n° 3 : Simone Weil, *La personne et le sacré*, 2017

"Le langage, même chez l'homme qui en apparence se tait, est toujours ce qui formule des opinions. La faculté naturelle qu'on nomme intelligence est relative aux opinions et au langage. Le langage énonce des relations. Mais il en énonce peu, parce qu'il se déroule dans le temps. S'il est confus, vague, peu rigoureux, sans ordre, si l'esprit qui l'émet ou qui l'écoute a une faible capacité de garder une pensée présente à l'esprit, il est vide ou presque vide de tout contenu réel de relations. S'il est parfaitement clair, précis, rigoureux, ordonné ; s'il s'adresse à un esprit capable, ayant conçu une pensée, de la garder présente pendant qu'il en conçoit une autre, de garder ces deux présentes pendant qu'il en conçoit une troisième, et ainsi de suite ; en ce cas, le langage peut être relativement riche en relations. Mais comme toute richesse, cette richesse relative est une atroce misère, comparée à la perfection qui seule est désirable.

Même en mettant les choses au mieux, un esprit enfermé dans le langage est en prison. Sa limite, c'est la quantité de relations que les mots peuvent rendre présentes à son esprit en même temps. Il reste dans l'ignorance des pensées impliquant la combinaison d'un nombre de relations plus grand ; ces pensées sont hors du langage, non formulables, quoiqu'elles soient parfaitement rigoureuses et claires et quoique chacune des relations qui les compose soit exprimable en mots parfaitement précis. Ainsi l'esprit se meut dans un espace clos de vérité partielle, qui peut d'ailleurs être plus ou moins grand, sans pouvoir jamais jeter un regard sur ce qui est au-dehors. »

Simone Weil, *La personne et le sacré*, Allia 2017

Document n°4 : Pierre Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, Lettre LVI, 1782.

La présidente de Tourvel poursuit sa correspondance avec le vicomte de Valmont. Elle tente de le convaincre de son amitié, mais refuse de parler d'amour avec lui.

Lettre LVI
La Présidente de Tourvel au Vicomte de Valmont

Pourquoi vous attacher à mes pas ? pourquoi vous obstiner à me suivre ? Vos Lettres, qui devaient être rares, se succèdent avec rapidité. Elles devaient être sages, et vous ne m'y parlez que de votre fol amour. Vous m'entourez de votre idée, plus que vous ne le faisiez de votre personne. Écarté sous une forme, vous vous reproduisez sous une autre. Les choses qu'on vous demande de ne plus redire, vous les redites seulement d'une autre manière. Vous vous plaisez à m'embarrasser par des raisonnements captieux[1] ; vous échappez aux miens. Je ne veux plus vous répondre, je ne vous répondrai plus. Et comme vous traitez les femmes que vous avez séduites ! avec quel mépris vous en parlez ! Je veux croire que quelques-unes le méritent : mais toutes sont-elles donc si méprisables ? Ah ! sans doute, puisqu'elles ont trahi leurs devoirs pour se livrer à un amour criminel. De ce moment, elles ont tout

sacrifié. Ce supplice est juste, mais l'idée seule en fait frémir. Que m'importe, après tout ? pourquoi m'occuperais-je d'elles ou de vous ? de quel droit venez-vous troubler ma tranquillité ?
Laissez-moi, Monsieur, laissez-moi, ne me voyez plus, ne m'écrivez plus, je vous en prie ; je l'exige.
Cette Lettre est la dernière que vous recevrez de moi.

De …, ce 5 septembre 17**.
Pierre Choderlos de Laclos *Les Liaisons dangereuses*, Lettre LVI, Folio Classique, 1782.

Document n°5 : Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*, 1897

Ah non ! C'est un peu court, jeune homme !
On pouvait dire... Oh ! Dieu ! ... Bien des choses en somme.
En variant le ton, par exemple, tenez :
Agressif : "Moi, monsieur, si j'avais un tel nez
Il faudrait sur-le-champ que je l'amputasse !"
Amical : "Mais il doit tremper dans votre tasse :
Pour boire, faites-vous fabriquer un Hanap !"
Descriptif : "C'est un roc! ... C'est un pic! ... C'est un cap! ...
Que dis-je, c'est un cap? ... C'est une péninsule!"
Curieux : "De quoi sert cette oblongue capsule ?
D'écritoire, monsieur, ou de boîte à ciseaux ?"
Gracieux : "Aimez-vous à ce point les oiseaux
Que paternellement vous vous préoccupâtes
De tendre ce perchoir à leurs petites pattes?"
Truculent : "Ça, monsieur, lorsque vous pétunez,
La vapeur du tabac vous sort-elle du nez
Sans qu'un voisin ne crie au feu de cheminée ?"
Prévenant : "Gardez-vous, votre tête entraînée
Par ce poids, de tomber en avant sur le sol !"
Tendre : "Faites-lui faire un petit parasol
De peur que sa couleur au soleil ne se fane !"
Pédant : "L'animal seul, monsieur, qu'Aristophane
Appelle Hippocampéléphantocamélos
Dut avoir sous le front tant de chair sur tant d'os !"
Cavalier : "Quoi, l'ami, ce croc est à la mode?
Pour pendre son chapeau, c'est vraiment très commode !"
Emphatique : "Aucun vent ne peut, nez magistral,
T'enrhumer tout entier, excepté le mistral !"
Dramatique : "C'est la mer Rouge quand il saigne !"
Admiratif : "Pour un parfumeur, qu'elle enseigne !"
Lyrique : "Est-ce une conque, êtes-vous un triton ?"
Naïf : "Ce monument, quand le visite-t-on ?"
Respectueux : "Souffrez, monsieur, qu'on vous salue,
C'est là ce qui s'appelle avoir pignon sur rue !"
Campagnard : "Hé, ardé ! C'est-y un nez ? Nanain !
C'est queuqu'navet géant ou ben queuqu'melon nain !"
Militaire : "Pointez contre cavalerie !"
Pratique : "Voulez-vous le mettre en loterie ?
Assurément, monsieur, ce sera le gros lot !"
Enfin parodiant Pyrame en un sanglot :
"Le voilà donc ce nez qui des traits de son maître
A détruit l'harmonie ! Il en rougit, le traître !"
– Voilà ce qu'à peu près, mon cher, vous m'auriez dit
Si vous aviez un peu de lettres et d'esprit
– Mais d'esprit, ô le plus lamentable des êtres,
Vous n'en eûtes jamais un atome, et de lettres

Vous n'avez que les trois qui forment le mot : sot !
– Eussiez-vous eu, d'ailleurs, l'invention qu'il faut
Pour pouvoir là, devant ces nobles galeries,
Me servir toutes ces folles plaisanteries,
– Que vous n'en eussiez pas articulé le quart
De la moitié du commencement d'une, car
Je me les sers moi-même, avec assez de verve,
Mais je ne permets pas qu'un autre me les serve.

Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*, Hatier, 1897

DEUXIEME PARTIE (11 points)
CONNAISSANCE DE LA LANGUE

1. « **Dans la marmite de son ventre est un grand secret » - 1 point**
   a- Analysez les fonctions grammaticales dans le vers suivant.
   b- Quelle remarque pouvez-vous faire de la construction de phrase ?

2. Dans l'extrait d'Albert Camus, *L'Etranger*, vous ferez l'analyse de la négation. Vous donnerez une négation lexicale, une négation totale et une négation partielle en indiquant leur construction. - **2.5 points**

3. « le langage peut être **relativement** riche en relations » **1.5 points**
   a- Expliquez la formation du mot « relativement »
   b- Donnez son antonyme.
   c- Donnez trois mots de la même famille de classe grammaticale différente.

4. « **Laissez**-moi, Monsieur, laissez-moi, ne me **voyez** plus, ne m'**écrivez** plus, je vous en **prie** : je l'**exige**. » **- 4.25 points**
Faites l'analyse des verbes en gras en reproduisant et complétant le tableau ci-dessous. (0.25 *)

Mode personnel						
Forme simple						
	Occurrences	**Infinitif**	**Groupe**	**Mode**	**Temps**	**Valeur**
1.	*Laissez*	Laisser			Présent	
2.	*Voyez*	Voir				
3.	*Écrivez*	Ecrire			Présent	
4.	*Prie*	Prier			Présent	
5.	*Exige*	Exiger				

5. En considérant les mots soulignés et en gras dans l'extrait d'Edmond Rostand, Cyrano de Bergerac. **1.75 points**
   a. Indiquez leur classe grammaticale.
   b. Donnez une définition de cette classe grammaticale.
   c. Classez-les par marque de genre avec une occurrence pour chaque cas.

Partie III : analyse de supports d'enseignement.

Le corpus comprend quatre documents pour une exploitation en classe de CE1.

Document n°1 : «Faire écrire les enfants, une urgence pédagogique et sociale» Centre Alain Savary, Ifé, un article pour le nouvel Educateur d'André Ouzoulias

Document n°2 : Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, programme du cycle des apprentissages fondamentaux (extrait page 54)

Documents n° 3 : « Apprendre à écrire : « 20 minutes par jour » Cycle 2, Groupe départemental du Rhône Maitrise de la langue

Document 4 : Production d'un élève à partir du dispositif « Apprendre à écrire 20 minutes par jour », semaine 1

1. D'après les documents du dossier, indiquez les éléments du programme du cycle 2 sur lesquels cette séquence est construite. Quels sont les prérequis nécessaires ? Quel prolongement de séance(s) pouvez-vous proposer ?

2. En vous appuyant sur le document n°2, relevez les enjeux liés à l'articulation entre la lecture et l'écriture.

3 - Proposez trois ateliers d'écriture (avec des objectifs différents) qui permettent aux élèves d'écrire en CE1.

4. Analysez l'écrit proposé par cet élève de CE1 (document 4) ; vous proposerez ensuite des pistes pour l'aider à progresser.

Document n°1 : «Faire écrire les enfants, une urgence pédagogique et sociale», André Ouzoulias, Centre Alain Savary, Ifé, un article pour le nouvel Educateur

(…)

Pour refonder la pédagogie de l'écrit, mettre « la main à la pâte »

Pourtant, les élèves de CE1 (parfois au-delà…) sont hélas de plus en plus nombreux à n'avoir jamais écrit le moindre texte (naturellement, je ne parle ni des réponses aux questions des évaluations, ni des dictées, ni des textes recopiés). Cela devrait nous paraître aussi incongru que le cas de jeunes enfants dont on voudrait stimuler le langage sans les faire parler, d'apprentis musiciens qui ne joueraient pas d'un instrument ou ne chanteraient pas, de participants à un atelier d'arts plastiques qui ne feraient qu'observer des œuvres… Pourtant, très souvent, c'est au moment où l'enfant dispose de son premier téléphone ou de sa première tablette numérique qu'il découvre cette situation : écrire « pour de vrai » à quelqu'un en lui disant ce qu'il pense et en attendant de lire sa réponse, non de recevoir une note sur 20. Mais cela se passe en dehors de l'école et celle-ci n'est pas très à l'aise avec ces objets…

On objectera que les programmes, très chargés en vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison, ne laissent pas assez de temps pour faire écrire des poèmes, des récits de vie, des faits divers pour le journal d'école, des reportages, des comptes-rendus, etc., que ces activités sont très difficiles à conduire avec 30 élèves, gourmandes en temps… On dira peut-être qu'avant d'écrire des textes, il faut apprendre à écrire des mots et des phrases, « apprendre les règles » et les « automatiser », raison pour laquelle les maîtres passent beaucoup de temps à enseigner le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et la conjugaison.

Mais, comme les résultats ne sont pas très bons et comme « le niveau baisse » d'année en année, tant en lecture qu'en écriture, … on ajoute des exercices : plus de dictées, plus de listes de mots à mémoriser, plus de leçons et d'exercices de grammaire, plus de notions à retenir.
Mais du coup, on a aussi moins de situations d'écriture… et moins de compétences effectives. On atteint là une sorte d'Everest de la scolastique.

En sciences, on veut que les enfants mettent « la main à la pâte » ; c'est devenu un axiome pédagogique ! Il vaut aussi pour la pédagogie de l'écrit.

Comprenons-nous bien, il ne s'agit pas d'exclure de la classe le cahier, le classeur, ni même les exercices et les moments de réflexion individuelle et collective sur la langue. Pas du tout ! Il s'agit d'accompagner de façon vivante des savoir-faire qui se construisent à travers la production de textes. Et c'est bien en procédant ainsi que l'on va plus vite à une authentique expertise.

C'est ce que montrent les résultats parfois spectaculaires qu'obtiennent les maîtres qui participent à une recherche sur l'étude de la langue dans leurs classes de GS, CP, CE1 et CE2, toutes situées dans des quartiers très populaires des Mureaux (Yvelines) [1].

Le secret de la réussite : écrire beaucoup en étant d'emblée soucieux de l'orthographe

Comment concilier ces deux exigences d'apparence contradictoire ? Les collègues s'inspirent des outils et démarches mis au point par des pédagogues Freinet et tout particulièrement par Danielle de Keyzer[2]. En voici les principes[3] :

1. Les apprentissages s'appuient sur *une pratique intense et régulière de l'écriture de textes*, dès le CP (et même, dès la GS) : tous les jours, les élèves écrivent des textes divers, très souvent des textes courts pour lesquels les maîtres empruntent les démarches
« oulipiennes », ce qui permet de se reposer sur des structures existantes et évite ainsi d'aborder de front, dans les mêmes séances, l'apprentissage de la cohérence textuelle et celui de la langue.

2. *Les élèves sont invités à ne pas inventer l'orthographe des mots* (développement du doute orthographique) et à utiliser des outils ergonomiques (donc pas le dictionnaire classique) : glossaires illustrés, textes-référence, puis glossaires thématiques et, à la charnière CE1-CE2, dictionnaires pour écrire (à entrée phonologique). C'est là une première différence importante avec les autres conceptions. Il s'agit aussi de former dès le début un habitus[4] de scripteur expert. Si nécessaire, c'est le maître qui « dépanne ».
3. Comme il reste des erreurs (le plus souvent, elles ne sont pas encore perçues comme telles par les élèves), c'est le maître qui corrige les premiers jets des élèves. Mais souvent, dès la fin du CP, il n'y a pas besoin d'un second jet pour améliorer l'orthographe.
4. Quand une même correction commence à être perçue comme récurrente par les élèves, l'enseignant leur demande de rechercher dans leurs textes imprimés ou corrigés des occurrences des variations orthographiques en question et de construire des listes analogiques (exemple au début du CP, les occurrences de ET / EST). Après avoir appris à se servir de ces listes pour résoudre des problèmes similaires grâce à des exercices (mais oui !), les élèves sont invités ensuite à s'y référer pour déterminer si le mot qu'ils doivent écrire, par exemple pour « *son crayon [e] tout petit* », c'est ET ou EST. Avant toute théorisation (formulation d'une règle), l'enseignant favorise ainsi un *raisonnement par analogie fondé sur l'intuition de la langue.* Ces listes analogiques sont recensées sur des affichages collectifs et dans un cahier individuel d'observation de la langue qui complètent, en situation d'écriture, les outils évoqués au point 2. *L'apprentissage est ancré dans la pratique. Il en vient et « il y retourne » immédiatement.* C'est là une deuxième différence importante avec les autres conceptions.

(…)

À l'heure où l'on envisage de « refonder l'École républicaine », il y a là les voies d'une authentique refondation de la pédagogie de l'écrit à l'école. Refonder, ici, cela commence par remettre l'école sur ses jambes : on écrit beaucoup, chaque jour, de vrais textes. Il s'agit de former des enfants capables d'écrire des textes divers, de plus en plus longs, prenant plaisir à écrire, écrivant très précocement de façon orthographiquement correcte.

Ce faisant, on forme aussi des lecteurs qui ne sont que rarement embarrassés par le traitement des mots et des phrases, qui déchiffrent de plus en plus rarement (accès à la voie directe) et qui peuvent très tôt se concentrer sur le seul sens des textes.

Et peut-être surtout, en donnant à l'écriture une place centrale dans l'École de la République, on donne à chacun, avec le pouvoir d'écrire, celui de parler à une multitude d'autres et ainsi de pouvoir assumer son rôle de citoyen.

Document n°2 : Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, programme du cycle des apprentissages fondamentaux (extrait page 54)

ÉCRITURE

Par un enseignement structuré, explicite, progressif et en relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement du français (l'expression orale, la lecture, la grammaire et le vocabulaire), les élèves acquièrent peu à peu les moyens d'une écriture relativement aisée.

Apprendre à copier

Ayant commencé à apprendre à écrire en cursive (et au clavier) en GS, ils complètent l'apprentissage du geste d'écriture non achevé et perfectionnent leurs acquis (sûreté et vitesse), automatisant progressivement le tracé normé des lettres. Quel que soit le niveau d'enseignement, la fréquence, la régularité des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès. Les activités de copie visent à entraîner les élèves aux gestes d'écriture et favorisent la mémorisation orthographique des mots écrits. Au début du cycle 2, le temps que demande toute activité d'écriture pour de jeunes élèves non experts ne doit pas dissuader de lui donner toute sa place tous les jours. Les élèves apprennent à utiliser les fonctions simples d'un traitement de texte, ils manipulent le clavier. De façon manuscrite ou numérique, ils apprennent à copier ou transcrire sans erreur, depuis des supports variés (livre, tableau, affiche…) en veillant à la mise en page. Les exigences qui s'appliquent à la copie sont justifiées par l'usage réel qui sera fait des messages ou des textes copiés.

La rédaction de textes est articulée avec l'apprentissage de la lecture. Il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire, les enseignants s'appuient sur les acquis de l'école maternelle développés notamment dans les essais d'écriture de mots. La diversité des textes écrits répond à la variété des situations d'apprentissage. C'est le travail conduit avec méthode, explicite et continu sur le cycle, en relation constante avec la lecture et l'étude de la langue, qui fera progresser les élèves, alors que les activités dans lesquelles il s'insère apporteront la matière aux textes écrits. Des tâches quotidiennes d'écriture sont proposées aux élèves : rédaction d'une phrase en réponse à une question, formulation d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. Avec l'aide de l'enseignant, ils établissent les caractéristiques du texte et ses enjeux. Ils apprennent à écrire des textes de genres divers : récits brefs, dialogues, descriptions, etc. Ce dernier exercice permet d'articuler les pratiques d'observation réalisées dans le cadre des activités d'étude du monde du vivant, de la matière et des objets avec un enrichissement progressif du vocabulaire des élèves. Les élèves prennent plaisir à écrire sous le regard bienveillant de l'enseignant. Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur écrit : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des formes et des modèles à respecter ou à détourner. Pour les élèves encore trop peu autonomes dans l'écriture, leurs propos sont transcrits par l'enseignant. Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration au sein de la classe sous la conduite de l'enseignant. Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'enfant. En lien avec l'étude de la langue, les élèves développent une attitude de vigilance orthographique, soutenus par l'enseignant qui répond à leurs demandes d'aide. Le recours aux outils numériques (traitement de texte avec correcteur orthographique, dispositif d'écriture collaborative…) peut permettre d'alléger la tâche de rédaction et de relecture.

<u>Documents n° 3</u> : « Apprendre à écrire : « 20 minutes par jour » Cycle 2, Groupe départemental du Rhône Maitrise de la langue

<u>OBJECTIF</u>

Ce module vise à modifier les représentations des élèves tout en proposant un entrainement régulier. Pour cela, il fait alterner ou il combine plusieurs objectifs au sein de chaque situation :

1. L'écriture est un *jeu* avec des mots, avec des lettres ou des textes.
2. L'écriture permet de *s'exprimer*, de parler de soi, de ses craintes, de ses désirs.
3. L'écriture permet de *réfléchir*, d'organiser sa pensée.
4. L'écriture permet de *communiquer* avec d'autres.
5. L'écriture nécessite le recours à des *modèles*.
6. L'écriture nécessite un *entrainement* régulier

<u>ORGANISATION DE L'ATELIER</u>

1. Les productions prennent place dans un support d'écriture spécifique: par exemple un demi cahier découpé, format « à l'italienne », un portfolio, des feuilles colorées à relier … pour souligner le caractère « à part » de ces essais*. La brièveté des exercices exclut à peu près le brouillon*. Les essais successifs peuvent figurer sur le même support qui admet les erreurs, les tâtonnements et les ratures. C'est le «cahier d'écrivain ». Les élèves peuvent aussi inscrire le titre de leur choix pour ce carnet.
2. La présentation de la consigne et la gestion du temps doivent être rythmées pour maintenir une efficacité de l'activité. La ritualisation facilite l'entrée dans l'activité (même format et ou même horaire). L'activité dure de 20 à 30 minutes maximum y compris le temps de présentation et si possible celui d'oralisation. La programmation des séances est pensée en fonction des niveaux de vigilance dans la journée, dans la semaine.

3. Au cycle 2, les consignes (proposition d'écriture) peuvent être présentées plusieurs fois si nécessaire car le changement quotidien de "piste" d'écriture peut être une source de difficulté pour certains élèves. En effet, il y a à chaque fois à s'approprier un type d'écrit ou une situation d'écriture différente avec une nouvelle consigne qui peut s'ajouter à la difficulté de base d'entrer en écriture (évocation et maintien d'une représentation mentale, geste d'écriture, combinatoire à mettre en œuvre et à réguler...).

4. Dans la mesure du possible, les productions (ou au moins une partie d'entre elles) sont lues à haute voix à l'issue de chaque séance. Une place est laissée aux commentaires des autres élèves. Dans plusieurs cas, les textes produits peuvent faire sourire ou rire. Plus rarement : attendrir. En aucun cas, les lectures ne doivent déboucher sur une hiérarchisation, une *évaluation*. Tout au plus, on peut souligner des différences, l'originalité de certaines solutions adoptées.
5. Le rôle de l'enseignant se limite à donner les consignes, faire respecter le temps, organiser la présentation des travaux, venir en aide de façon ponctuelle aux élèves qui ont besoin d'assistance. L'enseignant ne cherche pas à *évaluer* les productions.

6. Si une évaluation doit être envisagée elle portera plutôt sur la comparaison entre un test avant et un autre après le module : un test qu'on pourrait redonner à l'identique au bout d'un mois. On peut aussi, notamment au cours élémentaire, demander un peu avant le début du module, aux élèves de répondre à cette consigne : « Pour moi, écrire c'est… ». Un peu après la fin du module, on posera la même question.

7. Un feedback ou retour sur les écrits des élèves est intégré à l'oralisation dans les échanges sur les textes ; à l'écrit, en recensant sur une affiche des trouvailles d'élèves, ou en différenciation, en fonction du type d'erreurs orthographiques, sur des mots ciblés et fréquents pour l'élève.

LE MODULE AU COEUR DE L'APPRENTISSAGE

1. Le module ne se substitue pas à l'apprentissage des outils de la langue écrite et orale qui reste de mise. Pendant la durée du projet : on peut imaginer des séances consacrées à des apprentissages plus techniques. On peut aussi faire suivre le module par une séquence plus courte consacrée à un apprentissage plus conventionnel, lié à la progression du manuel de la classe, avec la progression de cycle. Un porte vue ou un portfolio peut aussi se construire au fur et à mesure des séances avec certaines productions de la classe de ce module 1 (textes alors corrigés).
2. Ce module vise à rassurer, à donner envie…

3. Certaines propositions peuvent être reprises, ritualisées (intérêt et plaisir de la répétition, de la réussite.

Exemple en semaine 1

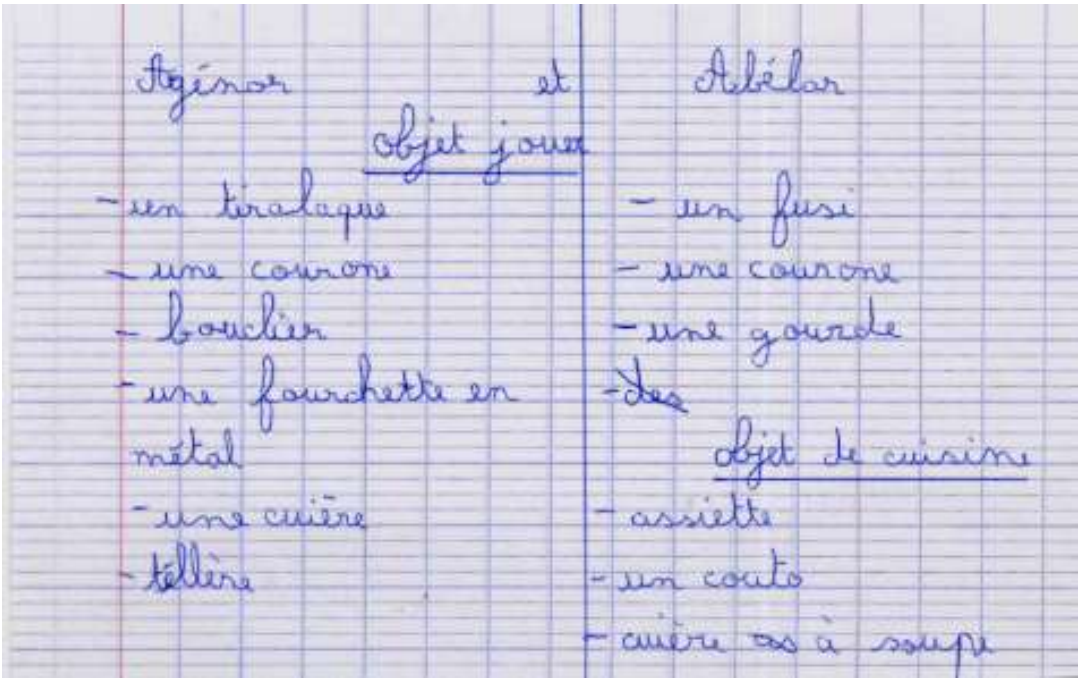
Semaine 1	Objectif	Activité	Dispositif	consigne
Proposition 1 : **La liste**	**Apprendre à s'engager personnellement dans l'écriture.**	Faire une liste d'objets que l'on pourrait trouver dans les poches de personnages d'histoires connues par les élèves (Le petit poucet, barbe bleue, le marchand de sable, un fantôme, la petite souris, le père Noël ...) Lecture à haute voix.	Individuel Les listes peuvent être affichées. Elles peuvent aussi être dactylographiées et ajoutées les unes aux autres.	Ecris une liste d'objets qu'un personnage d'histoire que tu connais pourrait avoir dans ses poches.

Documents n° 4 : Production d'un élève de CE1 à partir du dispositif « Apprendre à écrire 20 minutes par jour », semaine 1

Consigne : Ecris une liste d'objets qu'un personnage d'histoire que tu connais pourrait avoir dans ses poches.

Agénor et Abélard
Extrait du chapitre 1 (lu par les élèves en classe de CE1)

Agénor et Abélard étaient deux frères, fils de roi. Ils vivaient, il y a très longtemps, dans une lointaine contrée. Hélas, bien que jumeaux, ils ne s'entendaient guère, et se chamaillaient à longueur de journée. L'un d'eux aimait grimper aux arbres, l'autre avait le vertige. Agénor raffolait des guimauves à la fraise, Abélard adorait plus que tout, les frites-mayonnaise. (…)



Agénor	et	Abélar
	objet jouer	
- un tiralaque		- un fusi
- une couronne		- une couronne
- bouclier		- une gourde
- une fourchette en métal		- ~~des~~
		objet de cuisine
- une cuière		- assiette
- tellière		- un couto
		- cuière ~~ss~~ à soupe

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------□□--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : **FRANÇAIS**

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 2

CORRIGE

Le corrigé comporte 8 pages.

PREMIERE PARTIE (11 points)
PRODUCTION D'UNE REPONSE CONSTRUITE ET REDIGEE

Question relative aux documents proposés :

Vous analyserez la question du pouvoir de la parole dans les cinq documents du corpus.

Document n°1 : Henri Michaux, *Le Grand Combat*, 1927
Document n°2 : Albert Camus, *L'Etranger*, Gallimard, Paris, 1942
Document n°3 : Simone Weil, *La personne et le sacré*, Allia 2017
Document n°4 : Pierre Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, Lettre LVI, Folio Classique, 1782.
Document n°5 : Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*, Hatier, 1897

Il est attendu que le candidat propose une analyse du corpus ; il s'agit bien, rappelons-le de confronter plusieurs textes pour répondre à une problématique. Ce corrigé propose des pistes de réflexion que ne sont pas exhaustives.
Le candidat proposera une analyse introduite par une introduction organisée montrant son aptitude à répondre à la problématique posée, un développement structuré et argumenté, une conclusion qui ouvre sur d'autres pistes de réflexion.
C'est la capacité du candidat à structurer son propos, à reformuler et à s'approprier la « question relative au textes proposés » qui est attendue.
On accordera 11 points au candidat selon le barème suivant :
Introduction : 2 points
Développement :
Mise en relation des documents : 2 points
Texte structuré, propos pertinents : 4 points
Articulation entre les parties : 1 point
Conclusion : 1.5 points
Présentation : 0.5 point

5 points seront accordés à la maîtrise de la langue, sur l'ensemble de la copie : orthographe, grammaire, conjugaison, syntaxe, …

La question du pouvoir de la parole est une thématique récurrente dans la littérature. À travers les cinq extraits proposés dans le corpus, nous sommes confrontés à différentes représentations de ce pouvoir. Chaque texte offre une vision unique, explorant les multiples facettes de la parole, de son

utilisation créative et expressive à son potentiel de persuasion, de manipulation et même de destruction. Ainsi, nous nous interrogerons : en quoi ces textes littéraires nous permettent-ils d'appréhender le pouvoir de la parole et ses implications dans le domaine littéraire ?

Dans l'extrait de Henri Michaux, la parole est représentée comme un moyen d'expression artistique et de création. L'auteur déploie une langue inventive pour décrire un combat, mettant en évidence le pouvoir des mots à générer des images vives et des émotions intenses chez le lecteur. Cette perspective met en avant la capacité de la parole à susciter des réactions puissantes et à représenter des réalités complexes.

En revanche, l'extrait d'Albert Camus met l'accent sur le pouvoir de persuasion et de manipulation de la parole. Le protagoniste utilise habilement les mots pour convaincre son patron de lui accorder un congé, exploitant la situation de la mort de sa mère. Cette scène soulève des questions sur les motivations et les conséquences de l'utilisation manipulatrice de la parole. Elle met en évidence la capacité de la parole à influencer les autres et à obtenir des avantages personnels.

Le texte de Simone Weil apporte une perspective différente, soulignant les limites du langage. L'auteure suggère que la pensée humaine peut être emprisonnée dans les mots et que le langage peut être source de confusion. Cette réflexion nous amène à prendre conscience des difficultés inhérentes à la communication et à la transmission de nos idées et émotions. Bien que puissante, la parole peut parfois échouer à exprimer pleinement nos pensées les plus profondes.

Pierre Choderlos de Laclos, quant à lui, explore le pouvoir de la parole dans le contexte de la manipulation et de la séduction. Les lettres échangées entre les personnages illustrent comment la parole peut être utilisée pour influencer les actions et les émotions d'autrui. L'auteur met en évidence les jeux de pouvoir qui se jouent à travers les mots, révélant ainsi les conséquences néfastes de la manipulation verbale.

Finalement, l'extrait d'Edmond Rostand nous présente Cyrano de Bergerac, qui utilise la parole comme une arme pour ridiculiser son interlocuteur. Cela met en évidence le pouvoir de la parole à infliger des blessures émotionnelles et à dominer une situation. L'auteur démontre ainsi l'impact potentiellement destructeur des mots et souligne la nécessité de prendre conscience de l'usage que nous en faisons.

En confrontant ces différents textes, nous pouvons constater que le pouvoir de la parole dans la littérature est multiple et complexe. La parole peut être une source de créativité, d'expression, de persuasion, de manipulation ou de destruction. Elle peut évoquer des émotions intenses, influencer les pensées et les actions, mais aussi causer des blessures profondes. L'analyse de ces extraits nous invite à réfléchir à notre propre usage de la parole, à sa portée et à son impact sur les autres.

Ainsi, la question du pouvoir de la parole dans la littérature nous pousse à examiner attentivement comment les écrivains explorent et dépeignent cette thématique complexe. En étudiant ces différentes perspectives, nous sommes invités à réfléchir aux conséquences de notre propre parole, à la manière dont nous communiquons et à la responsabilité que nous avons en tant qu'émetteurs de mots.

DEUXIEME PARTIE (11 points)
CONNAISSANCE DE LA LANGUE

1. « **Dans la marmite de son ventre est un grand secret » - 1 point**
   a- Analysez les fonctions grammaticales dans le vers suivant.
   b- Quelle remarque pouvez-vous faire de la construction de phrase ?

a- Dans la marmite de son ventre : **complément circonstanciel de lieu. (0.25)**
De son ventre : **complément du nom** « dans la marmite » **(0.25)**
Un grand secret : **sujet du verbe « être ». (0.25)**

b- Le sujet est inversé. **(0.25)**

2. Dans l'extrait d'Albert Camus, *L'Etranger*, vous ferez l'analyse de la négation. Vous donnerez une négation lexicale, une négation totale et une négation partielle en indiquant leur construction. - **2.5 points**

Négation lexicale : « morte », « décédée », « refuser » **(0.5)**
Négation totale (qui porte sur l'expression entière) **(0.5)**
Construction : Ne …pas/ n'…pas : adverbe + adverbe **(0.5)**
Négation partielle (qui porte sur une partie seulement de la proposition) **(0.5)**
Construction : Ne …rien : adverbe + pronom indéfini **(0.5)**

3. « le langage peut être **relativement** riche en relations » **1.5 points**
a- Expliquez la formation du mot « relativement »
b- Donnez son antonyme.
c- Donnez trois mots de la même famille de classe grammaticale différente.

« le langage peut être **relativement** riche en relations » **1.5 points**
a- Radical : relative / suffixe : ment **(0,5)**
b- Absolument **(0,25)**
c- Verbe : relativiser
Nom commun : relativisation, relativisme, relativité
Adjectif : relative, relativisable : **(0,75)**

4. « **Laissez**-moi, Monsieur, laissez-moi, ne me **voyez** plus, ne m'**écrivez** plus, je vous en **prie** : je l'**exige**. » **- 4.25 points**
Faites l'analyse des verbes en gras en reproduisant et complétant le tableau ci-dessous. (0.25 *)

Mode personnel						
Forme simple						
	Occurrences	**Infinitif**	**Groupe**	**Mode**	**Temps**	**Valeur**
1.	*Laissez*	Laisser	1er Gpe*	Impératif***	Présent	Ordre*
2.	*Voyez*	Voir	3ème Gpe*			Défense – forme négative.**
3.	*Écrivez*	Ecrire	3ème Gpe*			
4.	*Prie*	Prier	1er Gpe*	Indicatif**	Présent	Énonciation**
5.	*Exige*	Exiger	1er Gpe*			

5. En considérant les mots soulignés et en gras dans l'extrait d'Edmond Rostand, Cyrano de Bergerac*.* **1.75 points**

a. Indiquez leur classe grammaticale.
b. Donnez une définition de cette classe grammaticale.
c. Classez-les par marque de genre avec une occurrence pour chaque cas.

a. Les mots en gras sont des adjectifs qualificatifs. **(0.25)**
b. L'adjectif est un mot qui peut varier* en genre*et en nombre*. Il est qualificatif parce qu'il indique une caractéristique du terme auquel il se rapporte. Ils peuvent varier en degré et sont simples ou complexes. **(0.25*)**
c. Ils peuvent être classé par marque de genre. **(0.25*)**

- **Adjectif à forme unique (masculin/féminin)*** : tendre, emphatique, dramatique, lyrique, militaire, pratique

- **endre**	- **ique**	- **aire**
Tendre	Emphatique, Dramatique, Lyrique, Pratique	Militaire

- **Adjectif variant en genre à l'écrit seulement (avec adjonction du -e)*** : amical
- **Adjectif variant en genre à l'oral et à l'écrit* :** descriptif, curieux, gracieux, truculent, prévenant, pédant, cavalier, admiratif, naïf, respectueux, campagnard.

- if/ive	- eux/euse	-t/te	-ier/ière	-ard/-arde
Descriptif, Admiratif, Naïf	Curieux, Gracieux, Respectueux	Truculent, Prévenant, Pédant	Cavalier	Campagnard

Partie III : analyse de supports d'enseignement.

Le corpus comprend quatre documents pour une exploitation en classe de CE1.
Document n°1 : « Faire écrire les enfants, une urgence pédagogique et sociale » Centre Alain Savary, Ifé, un article pour le nouvel Educateur d'André Ouzoulias
Document n°2 : Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, programme du cycle des apprentissages fondamentaux (extrait page 54)
Documents n°3 : « Apprendre à écrire : « 20 minutes par jour » Cycle 2, Groupe départemental du Rhône Maîtrise de la langue
Document n°4 : Production d'un élève à partir du dispositif « Apprendre à écrire 20 minutes par jour », semaine 1

***

1. Indiquez les éléments du programme du cycle 2 sur lesquels cette séquence est construite. Quels sont les prérequis nécessaires ? Quel prolongement de séance(s) pouvez-vous proposer ? (4 points)

COMPÉTENCE DU SOCLE TRAVAILLÉE EN FRANÇAIS : **Ecrire** des textes en commençant à s'approprier une démarche en lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue. (0,5 point)

Attendus de fin de cycle pour toute la composante Écriture.

1. Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.

2. Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. (0,25 point par élément /1 point)

3. Améliorer un texte en tenant compte d'indications.

Connaissances et compétences associées à cette compétence travaillée. (0,25 point par élément / 1 point)

CC1.Identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes.

CC2.Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes (d'abord guidée, puis autonome) : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.

CC3.Acquérir quelques connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc.).

CC4.Mobiliser des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.).

Extrait des repères de progressivité :

Niveau 1 :	Niveau 2	Niveau 3
CC1.Il **repère** quelques caractéristiques formelles et textuelles de certains textes : narratifs, informatifs, poétiques, injonctifs, argumentatifs, lettres. CC2.Il **écrit** un groupe de mots ou une phrase simple en réponse à une question ou une consigne. CC2.Il **produit** un court texte de 3 à 5 phrases (à partir d'une structure donnée, d'une image ou d'une série d'images). CC3.Il **mobilise** la connaissance des correspondances graphophonologiques. CC3.Il **orthographie** correctement les mots fréquents et quelques formes verbales. CC3.Il **commence** à respecter les accords, en genre et en nombre, que l'on entend au sein du groupe nominal restreint. CC3.Il **marque** le point final et la majuscule. CC3.Il **commence** à utiliser des organisateurs du discours pour lier ses phrases et ses idées à l'oral puis à l'écrit. CC4.Il **sait où chercher** les mots outils, les mots fréquents et les règles pour orthographier un mot. *Des observables possibles :* *Il reconnaît qu'un texte est un documentaire en s'appuyant sur une ou plusieurs caractéristiques liées au genre.* *Il est capable d'une première planification guidée de son écrit : il fait le point sur ce qu'il connaît sur le type d'écrits, propose des mots en rapport avec le thème, s'imagine l'histoire et la retient avant de l'écrire, repère les outils à disposition.* *Il formule une réponse pour résoudre un problème mathématique, une question dans le cadre de la démarche d'investigation…*	CC1.Il **connaît** quelques caractéristiques formelles et textuelles des textes : narratifs, informatifs, poétiques, injonctifs, argumentatifs, lettres. CC2.Il **rédige** des écrits courts en autonomie en respectant la démarche enseignée. CC2.Il **écrit** dans tous les enseignements et fréquemment (écrits de travail, écrits intermédiaires, traduction d'un raisonnement, d'une pensée). CC3.Il **orthographie** correctement les mots fréquents et les accords étudiés (Cf. « étude de la langue »). CC3.Il **respecte** la ponctuation. CC4.Il **sait où chercher** les mots outils, les mots fréquents et les règles pour orthographier un mot. *Des observables possibles :* *Il approfondit la planification guidée de son écrit : il complète des cartes mentales dans le cadre de la pratique du « brouillon » pour organiser ses idées, il s'imagine l'histoire et la retient avant de l'écrire, il utilise les outils à disposition.* *Il écrit une phrase en réponse à une question, une réponse pour résoudre un problème mathématique, une question dans le cadre de la démarche d'investigation, une conclusion lors d'une expérience.* *Lors de l'étude d'une œuvre, il écrit la suite d'un passage.* *Il orthographie correctement les mots fréquents étudiés et déterminés à partir d'échelles de fréquences.* *Il orthographie les formes verbales étudiées.* *Il orthographie les accords dans le groupe nominal.* *Il utilise des connecteurs temporels (d'abord, puis, ensuite, enfin, pour finir…).*	CC1.Il **identifie** les genres et formes de textes et **connaît** leurs caractéristiques. CC2.Il **écrit** seul en respectant la démarche enseignée. CC2.Il **écrit** dans tous les enseignements et fréquemment (écrits de travail, écrits intermédiaires, traduction d'un raisonnement, d'une pensée). CC3.Il **orthographie** correctement les mots fréquents et les accords étudiés. CC3.Il **respecte** la ponctuation et **organise** son discours. CC4.Il **sait où chercher** les mots fréquents étudiés et les règles pour orthographier un mot. *Des observables possibles :* *Il écrit un texte en respectant les contraintes du genre identifié.* *Il pratique une première planification autonome de son écrit : il complète des cartes mentales dans le cadre de la pratique du « brouillon » pour organiser ses idées, s'imagine l'histoire et la retient avant de l'écrire, utilise les outils à disposition.* *Il rédige des écrits variés dans tous les enseignements : listes, questions, réponses, enrichissement d'une phrase, légende de photographies, réécriture d'un dialogue, hypothèses…* *Il rédige des écrits longs : récits, exposés, dialogues…* *Il respecte les règles d'orthographe étudiées dans les textes produits en autonomie.* *Il utilise des connecteurs logiques (car, parce que, en effet…).* *Il utilise son cahier de références, les affiches de la classe pour écrire les mots et trouver les règles d'orthographe (liste des verbes, mots en lien avec les projets disciplinaires, tableaux de conjugaison).*

Page 23 sur 37

Prérequis : avoir une graphie suffisamment autonome / écrire en cursive/ orthographier certains mots / avoir un capital lexical (0,25 par élément de réponse / 1 point)

Prolongement possible : toute situation qui permet d'aller plus loin et de passer du mot à la phrase (ici situation de liste « à la Prévert »). (0,5 point)

2. En vous appuyant sur le document n°2, relevez les enjeux liés à l'articulation entre la lecture et l'écriture. (3 points)

Par un enseignement structuré (0,5 point), *explicite* (0,5 point), *progressif* (0,5 point)*et* ***en relation avec toutes les autres composantes*** *de l'enseignement du français* (0,5 point) *(l'expression orale,*

la lecture, la grammaire et le vocabulaire), ***les élèves acquièrent peu à peu les moyens d'une écriture relativement aisée***

<u>La rédaction de textes</u> est articulée avec l'apprentissage de la lecture (0,5 point) *. Il n'est* ***pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire****, les enseignants s'appuient sur les acquis de l'école maternelle développés notamment dans* ***les essais d'écriture de mots****. La diversité des textes écrits répond à la variété des situations d'apprentissage. C'est le travail conduit avec méthode, explicite et continu sur le cycle,* ***en relation constante avec la lecture et l'étude de la langue****, qui fera progresser les élèves, alors que les activités dans lesquelles* ***il s'insère apporteront la matière aux textes écrits****. Des tâches quotidiennes d'écriture sont proposées aux élèves : rédaction d'une phrase en réponse à une question, formulation d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. Avec l'aide de l'enseignant, ils établissent les caractéristiques du texte et ses enjeux. Ils apprennent à écrire des textes de genres divers : récits brefs, dialogues, descriptions, etc. Ce dernier exercice permet d'articuler les pratiques d'observation réalisées dans le cadre des activités d'étude du monde du vivant, de la matière et des objets avec un enrichissement progressif du vocabulaire des élèves. Les élèves prennent plaisir à écrire* (0,5 point) *sous le regard bienveillant de l'enseignant. Pour passer à l'écriture****, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur écrit : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des formes et des modèles à respecter ou à détourner.*** *Pour les élèves encore trop peu autonomes dans l'écriture, leurs propos sont transcrits par l'enseignant.* ***Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer.*** *Cette activité complexe suppose* ***l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration au sein de la classe sous la conduite de l'enseignant.*** *Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'enfant. En lien avec l'étude de la langue, les élèves développent une attitude de vigilance orthographique, soutenus par l'enseignant qui répond à leurs demandes d'aide. Le recours aux outils numériques (traitement de texte avec correcteur orthographique, dispositif d'écriture collaborative…) peut permettre d'alléger la tâche de rédaction et de relecture.*

3 - Proposez trois ateliers d'écriture (avec des objectifs différents) qui permettent aux élèves d'écrire en CE1.
(3 points / 1 point par atelier)

Tout atelier permettant de présenter :

a) L'écriture est **un *jeu*** avec des mots, avec des lettres ou des textes.
b) L'écriture permet de ***s'exprimer***, de parler de soi, de ses craintes, de ses désirs.
c) L'écriture permet de ***réfléchir*****,** d'organiser sa pensée.
d) L'écriture permet de ***communiquer*** avec d'autres.
e) L'écriture nécessite le recours à des ***modèles***.
f) L'écriture nécessite un ***entraînement*** **régulier**
g) **…**

4. Analysez l'écrit proposé par cet élève de CE1 (document n° 4) ; vous proposerez ensuite des pistes pour l'aider à progresser. (3 points)

<u>Analyse (0,5 par élément donné / 1, 5 points)</u>

Points forts/réussites	Point à approfondir/fragilités
• L'élève a bien identifié/séparé les deux personnages. • Il/Elle fait une présentation claire. • Les mots sont bien segmentés. • La correspondance phonie/graphie est	● Erreurs sur l'orthographe lexicale (fusi/courone/couto/cuière) ● Deux erreurs sur la correspondance phonie/graphie avec « tiralaque » et « tellère ». ● Les propositions de listes d'objets ne font

correcte. (sauf « tiralaque » et « tellère »). • Bonne identification du genre des noms. • Belle qualité de graphie.	pas apparaître les différences entre les deux caractères des deux frères.

Propositions pour la réécriture (0,5 par élément donné / 1, 5 points)

a) Orthographe lexicale : faire référence à une liste de mots (affichage collectif ou cahier de lexique), utiliser le dictionnaire (avec ou sans l'aide de l'adulte en fonction de l'autonomie de l'élève), recourir au correcteur automatique en traitement de texte, tutorat, …
b) Correspondance phonie/graphie : en étape de remédiation/réécriture, prendre un temps avec l'élève (ou un groupe d'élève ayant réalisé ce type d'erreur) passer par l'oral pour décoder le mot écrit afin de prendre conscience de l'erreur faite, lui permettre de réécrire avec tous les outils à disposition (affichages, cahiers, …), …
c) Caractère des personnages : en étape de remédiation/réécriture, prendre un temps avec l'ensemble de la classe en collectif et à l'oral pour discuter du caractère de ces deux personnages et de leurs différences, questionner sur ce qu'ils pourraient avoir dans les poches (identiques ou différents), faire des propositions collectivement.
d) Utiliser un imagier, une boîte à mots, …

Proposition d'aides et ajustements à mettre en place dans la classe, en lien avec l'objectif visé pour permettre une différenciation pédagogique adaptée aux besoins des élèves.
https://maitrise-de-langue-69.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/ecrire___20minutesparjour_cycle_2dec2018.pdf

Écrire une liste au tableau si nécessaire de quelques objets pour lancer l'activité.

Exemple :
Le petit poucet
Une poignée de cailloux blancs
Des miettes de pain rassis
Les bottes de sept lieues
Une couronne d'ogresse
Le petit chaperon rouge :
Un bouquet de coquelicots
Deux fraises des bois
Une plume de rouge gorge
Un mouchoir en dentelle
Deux galettes dorées
Et un petit pot de beurre
**Si blocage : commencer par des listes simples : liste du matériel de ma trousse, du placard du maître ou de la maîtresse etc… Puis en venir aux poches de personnages préférés*
** Si difficulté pour les CP, passer d'abord par le dessin, puis proposer d'autres séances pour prolonger l'écriture suscitée par le dessin. Ce déroulement de séance pourra être proposée en fin d'année pour un réinvestissement et voir l'évolution des énoncés proposés*

DIFFÉRENCIATION
La différenciation pourra se faire sur plusieurs plans. L'important c'est de réussir à produire quelque chose et donc d'une certaine façon, l'activité en elle-même suppose des niveaux de réalisation et de réussite différents.
Ainsi :
1. La longueur des mots/phrases ou des textes produits sera différente selon les élèves.
2. L'exigence du respect de la norme orthographique et grammaticale variera selon les élèves, le niveau de classe et les activités proposées.

3. L’inventivité ou la créativité sera elle aussi différente. Sur ces trois points, le rôle de l’enseignant est d’encourager, de montrer les progrès accomplis, les réussites selon les élèves.
4. Des aides possibles seront proposées spécifiques ou générales comme la dictée à l’adulte, l’utilisation d’imagiers ou d’outils de catégorisation phonologique, l’oralisation du texte avant de l’écrire, la différenciation du temps et de la longueur du texte attendu, la valorisation des échanges d’idées.
https://maitrise-de-langue-69.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/ecrire___20minutesparjour_cycle_2dec2018.pdf

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENTDANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : MATHEMATIQUES

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 2

SUJET

Le sujet comporte 10 pages y compris la page de garde.

Liste des documents

Document 1 : Délibération n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires et l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie, P24-25

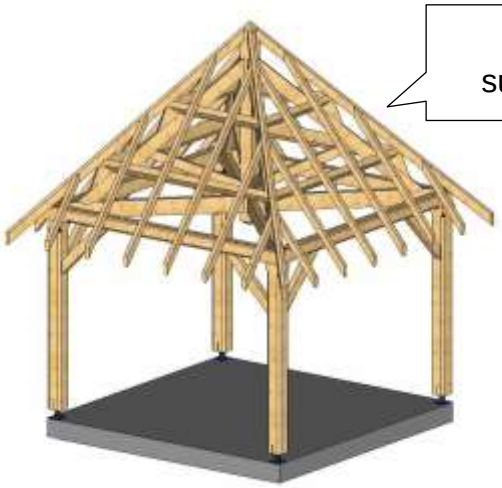
Document 2 : « Recommandations pédagogiques - Un apprentissage fondamental à l'école maternelle : découvrir les nombres et leurs utilisations » NOR : MENE1915454N - note de service n° 2019-085 du 28-5-2019 -MENJ - DGESCO A1-1

Document 3 : « La construction du nombre au cycle 1 » Intervention de Rémi Brissiaud, chercheur et pédagogue français, maître de conférences de psychologie, spécialisé dans l'étude de l'acquisition et du développement des compétences arithmétiques chez l'enfant, lors de la formation « concevoir des formations en mathématiques en EP et au-delà ». Novembre 2019**.**

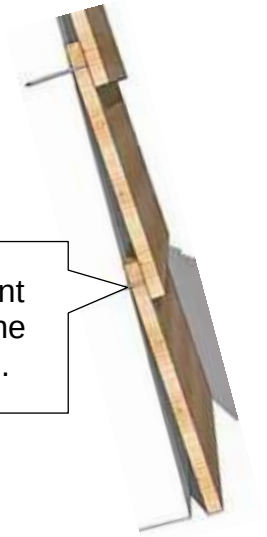
Document 4 : Evaluation institutionnelle de CP 2023 – Nouvelle-Calédonie

Première partie (7 points)

Au dernier cyclone, la toiture en tôle du faré de Tonton Marcel s'est envolée. Il ne reste plus que la charpente. Il décide de refaire la couverture du toit avec du clin en pin sylvestre. Elle sera comme la précédente, de la forme d'une pyramide **régulière** à base carrée de côté de longueur 3 m.
Elle est représentée ci-dessous.



La charpente peut supporter 0,8 tonnes.



Le chevauchement des clins induit une perte de surface.

Clin en Pin Sylvestre

Essence européenne rosée à brune rougeâtre principalement utilisée pour les charpentes et les decks.

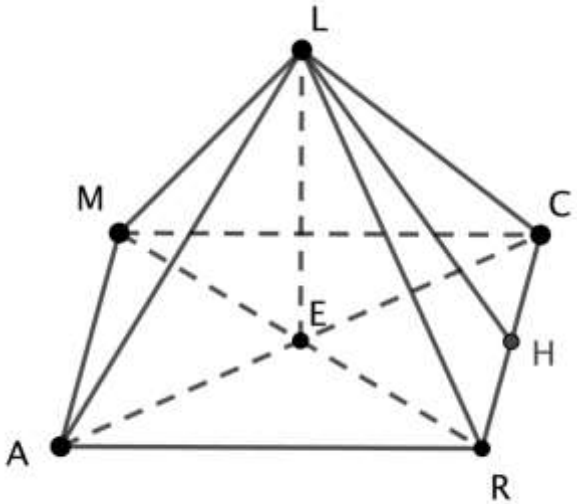
Caractéristiques :
Naturellement moyennement durable, classe III
Origine : Europe
Densité : 550 kg/m^3
Résistance aux champignons : faiblement durable
Résistance aux insectes xylophages : durable

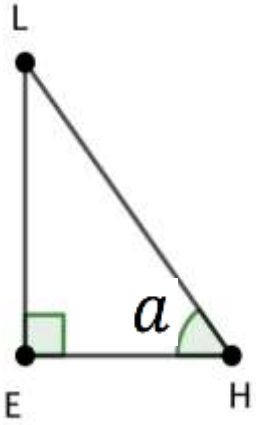
DIMENSIONS : 21mm x 135mm x 3 660 mm 3969f TTC

Epaisseur

Largeur

Longueur





Les figures ne sont pas à l'échelle.

Tonton Marcel veut connaître la surface de bois qu'il doit acheter pour couvrir la toiture et avoir une estimation du coût de la réfection de la couverture. Il veut aussi calculer sa masse pour être sûr que la charpente puisse la supporter.

Il prévoit 30% de bois en plus par rapport à la surface de la pyramide en raison des chutes de bois des découpes (10%) et de la perte de surface due au recouvrement des clins (20%).

Il procède par étapes :

1. Dans le triangle LCR isocèle en L, calculer la hauteur LH, sachant que $CR = 3m$ et $LR = 4m$. On donnera la valeur approchée au cm.
2. a. Calculer l'aire du triangle LCR, arrondir au dm^2 inférieur.
   b. En déduire l'aire de la surface à couvrir. L'arrondir au dixième de m^2 supérieur.
3. Calculer le prix (TTC) du clin au m^2 (mètre carré). Donner le prix au franc près.

On considère pour la suite que le prix du mètre carré de clin est de $8\,000\text{f}$, et que la surface de la toiture est de $22m^2$:

4. Calculer le prix total du clin nécessaire à la couverture de la toiture en tenant compte des chutes et du recouvrement.
5. Calculer la masse de la couverture en clin en kg, on tiendra compte du recouvrement des clins qui augmente la surface nécessaire de clin de 20%. Arrondir au kg. La charpente pourra-t-elle supporter la masse de la toiture ?
6. Calculer la mesure de l'angle a de la toiture formée avec l'horizontale. Arrondir à l'unité la plus proche.
7. Pour calculer le débit d'eau récupérée par la toiture, Tonton Marcel utilise la formule : $\mathrm{D} = \mathrm{r} \times \mathrm{S}$, où r est l'intensité de la pluie donnée en $\mathrm{L/seconde.m^2}$ et S est la surface plane et horizontale protégée par la toiture en $\mathrm{m^2}$. Calculer le débit sachant que l'intensité des pluies est de $4{,}5\ \mathrm{L/minute.m^2}$. On donnera la valeur exacte en litre par seconde.

Deuxième partie (6 points)

Exercice 1 : (2 pts)

Quatre affirmations sont données ci-dessous.

Pour chacune, indiquer si elle est vraie ou fausse en argumentant la réponse.

Affirmation 1 : $\frac{1}{8}$ est un nombre décimal.

Affirmation 2 : 72 a exactement dix diviseurs.

Affirmation 3 : Un triangle équilatéral peut aussi être un triangle rectangle.

Affirmation 4: Voici deux programmes de calcul :

Programme A	Programme B
• Choisir un nombre • Lui ajouter 1 • Calculer le carré de la somme obtenue • Retrancher le carré du nombre du départ	• Choisir un nombre • Calculer son double • Ajouter 1

Quel que soit le nombre choisi, les résultats obtenus avec les deux programmes sont toujours égaux.

<u>Exercice 2</u> : (4 pts)

Un bijoutier achète un lot de 220 perles de Tahiti. Un contrôleur qualité s'intéresse à leurs formes (ronde ou baroque) et à leurs couleurs (grise ou verte).
35 % des perles sont de couleur verte, et parmi celles-ci, 13 sont de forme ronde.
80% des perles sont de forme baroque.
Il note les résultats dans la feuille de calcul ci-dessous :

	A	B	C	D
1		Rondes	Baroques	Total
2	Grises			
3	Vertes			
4	Total			220

1. Pour obtenir le nombre de perles vertes à partir des informations données dans l'énoncé, quelle formule doit-il saisir en D3? On recopiera la réponse correcte parmi les propositions suivantes :

= D4*35	= D4/35	= 0,35*D4	= 35+D4

2. Recopier et compléter le tableau ci-dessus sur votre copie.

3. Quelle proportion en pourcentage les perles rondes vertes représentent-elles ? Arrondir à l'unité.

4. On choisit au hasard une perle de ce lot.
   a. Quelle est, en pourcentage la probabilité pour que cette perle soit de forme ronde ?
   b. On obtient une perle verte, quelle est la probabilité pour que cette perle soit baroque ?

TROISIEME PARTIE : Analyse d'un dossier (7 points)

1.Après avoir lu les documents 1, 2, 3 et 4, vous dégagerez le thème commun de ce dossier et le cycle concerné, puis vous répondrez aux questions suivantes (3 pts) :

a. Comment définir la notion de dénombrement ?

b. Quels sont les prérequis à maitriser pour accéder au dénombrement ?

c. Quelles variables didactiques peut-on faire évoluer dans une situation d'apprentissage pour acquérir plus efficacement les capacités de dénombrement ?

d. Citez les procédures de dénombrement possibles utilisées par des élèves de maternelle pour déterminer le cardinal d'une collection ?

e. Quels sont les enjeux de l'enseignement du comptage-numérotage et du comptage-dénombrement ?

2. A partir du document 4 (4 pts) :

a. Quelles sont les compétences mathématiques évaluées dans cet exercice issu des évaluations institutionnelles d'entrée au CP.

b. À partir de l'analyse de chaque production d'élève, vous identifierez :

- leurs réussites ou/et leurs erreurs,
- la procédure utilisée pour réaliser l'exercice,
- les compétences qui semblent acquises.

c. Proposez deux variables didactiques susceptibles de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves lors de cet exercice.

DOCUMENT 1 : Délibération n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires et l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie, P24-25

Dénombrer

Les activités de dénombrement doivent éviter le comptage-numérotage et faire apparaître, lors de l'énumération de la collection, que chacun des noms de nombres désigne la quantité qui vient d'être formée (l'enfant doit comprendre que montrer trois doigts, ce n'est pas la même chose que montrer le troisième doigt de la main). Ultérieurement, au-delà de cinq, la même attention doit être portée à l'élaboration progressive des quantités et de leurs relations aux nombres sous les différents codes. Les enfants doivent comprendre que toute quantité s'obtient en ajoutant un à la quantité précédente (ou en enlevant un à la quantité supérieure) et que sa dénomination s'obtient en avançant de un dans la suite des noms de nombres ou de leur écriture avec des chiffres. Pour dénombrer une collection d'objets, l'enfant doit être capable de synchroniser la récitation de la suite des mots-nombres avec le pointage des objets à dénombrer. Cette capacité doit être enseignée selon différentes modalités en faisant varier la nature des collections et leur

organisation spatiale car les stratégies ne sont pas les mêmes selon que les objets sont déplaçables ou non (mettre dans une boîte, poser sur une autre table), et selon leur disposition (collection organisée dans l'espace ou non, collection organisée-alignée sur une feuille ou pas).

DOCUMENT 2 : **« Recommandations pédagogiques - Un apprentissage fondamental à l'école maternelle : découvrir les nombres et leurs utilisations » NOR : MENE1915454N note de service n° 2019-085 du 28-5-2019 MENJ - DGESCO A1-1**

Une priorité : stabiliser la connaissance des petits nombres jusqu'à dix

Dénombrer signifie littéralement « déterminer le nombre de ». À l'école maternelle, la stabilisation de la notion de nombre s'exprime à travers la capacité de l'élève à :
- donner, montrer ou prendre un nombre donné d'objets ;
- déterminer le cardinal d'un ensemble d'objets ;
- comparer avec précision des collections entre elles ;
- décomposer / recomposer les nombres (il sait par exemple que 4 c'est 2 et 2 et que le total de deux groupes de 2 objets fait 4) ;
- et utiliser ces compétences pour résoudre des problèmes concrets.

Dès la naissance, l'enfant est capable d'estimation et de comparaison perceptive et globale des grandeurs. Cette capacité perceptive n'a pas la précision du dénombrement ou du calcul mais elle constitue une base qui permet de proposer très tôt aux élèves d'apprendre à estimer des ordres de grandeurs et à les comparer en utilisant les concepts et le vocabulaire approprié (beaucoup, pas beaucoup, plus, moins, autant, beaucoup plus, etc.). Les ordres de grandeurs et les comparaisons sont, durablement, des clés pour accéder aux concepts mathématiques.

La mise en correspondance des quantités avec des systèmes de symboles pose problème à tous les élèves, qu'il s'agisse de la suite orale des noms de nombres, des configurations de doigts, des abaques ou des chiffres arabes. En arrivant à l'école maternelle, les élèves peuvent apparemment discriminer à vue d'œil les petites quantités (un, deux et trois), voire énoncer le début de la suite numérique orale, mais ils ne maîtrisent pas pour autant le nombre et le comptage. Ils doivent donc apprendre, d'une part que le nombre (3 par exemple) est indépendant de l'apparence, de la taille, de la forme et de la disposition des objets de la collection ou de l'espace qu'ils occupent, d'autre part que « trois » correspond à un cardinal précis, incluant « un », « deux », « trois ». Cet apprentissage implique de multiplier et de varier les sollicitations, il doit être réalisé successivement pour chacun des nombres jusqu'à dix, au moins.

Les activités ayant pour but la construction de l'aspect cardinal des nombres visent la construction progressive des quantités jusqu'à cinq puis jusqu'à dix, en s'attachant à travailler la composition, la décomposition et la recomposition de ces petites quantités (trois, c'est deux et encore un ; un et

encore deux ; quatre, c'est deux et encore deux ; trois et encore un ; un et encore trois). Composer/décomposer les nombres est une première étape vers la mémorisation des résultats additifs et multiplicatifs qui sera développée à l'école élémentaire.

Ces activités, réitérées, installent les liens entre le nom des nombres, l'écriture chiffrée, la reconnaissance des constellations du dé et d'autres constellations liées à la décomposition des nombres (par exemple un domino 4 et 2 pour le nombre 6), la reconnaissance et l'expression d'une quantité avec les doigts de la main, la correspondance terme à terme avec une collection de cardinal connu. Une bonne connaissance des symboles des nombres, à l'écrit comme à l'oral, et la capacité à passer rapidement des symboles à la quantité correspondante, sous diverses formes, nécessitent des répétitions quotidiennes et seront des compétences clés pour calculer de façon efficace.

Des activités mettant en œuvre le processus d'itération de l'unité (7 c'est 6+1), qui donnent sens à la relation d'ordre entre les nombres (7 c'est plus petit que 8, ou 7 c'est moins que 8), sont aussi proposées. En complément, on développe la connaissance de la suite orale des noms de nombres (a minima jusqu'à trente à la fin de la grande section).

Dénombrer est une compétence complexe qui met en lien plusieurs connaissances et compétences qui s'acquièrent en parallèle. La connaissance de la suite orale des noms de nombres ne suffit pas pour qu'un élève parvienne à dénombrer ou constituer à coup sûr une collection d'objets d'une quantité donnée. Au-delà de la capacité de faire abstraction de certaines propriétés des objets de la collection à dénombrer (compter une grosse bille comme une petite, une bille bleue comme une rouge, etc.) et de la connaissance du principe du cardinal (le dernier mot-nombre énoncé fait référence au nombre total d'objets comptés et pas à un objet particulier), l'enfant doit maîtriser la synchronisation du pointage des éléments de la collection avec la récitation des noms des nombres et apprendre à énumérer tous les éléments de la collection (pointer une et une seule fois, sans en oublier). Cette compétence d'énumération s'acquiert dans l'action, en dénombrant activement, et il est déterminant de concevoir, et proposer aux élèves, des situations permettant des manipulations nombreuses et variées, en prenant le temps nécessaire chaque jour et dans la continuité du cycle 1.

DOCUMENT 3 : « La construction du nombre au cycle 1 » Intervention de Rémi Brissiaud, chercheur et pédagogue français, maître de conférences de psychologie, spécialisé dans l'étude de l'acquisition et du développement des compétences arithmétiques chez l'enfant, lors de la formation « concevoir des formations en mathématiques en EP et au-delà ». Novembre 2019.

https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/mathematiques-en-education-prioritaire/compte-rendus-formations-de-formateurs-mathematiques/session-2019-2020/la-construction-du-nombre-au-cycle-1

Comptage numérotage ou comptage-dénombrement

Le comptage-numérotage et le comptage-dénombrement ne font pas le même usage des mots-nombres. Dans le comptage-numérotage, les mots-nombres sont des numéros et privilégient l'aspect ordinal du nombre alors que dans le comptage-dénombrement, ils désignent des quantités, l'aspect cardinal du nombre. Ce qui fonde le nombre, selon Rémi Brissiaud, c'est son aspect cardinal.

Le comptage-numérotage

Les programmes de l'école maternelle de 2015 spécifient également que "*les activités de dénombrement doivent éviter le comptage-numérotage*", page 17. Mais à quoi correspond le comptage-numérotage ?

Selon Rémi Brissiaud, enseigner le comptage-numérotage, c'est théâtraliser la correspondance terme à terme, en faisant correspondre un mot-nombre avec une unité. Pour l'élève, le nombre réfère alors à l'objet pointé, comme lorsqu'un adulte prononce un mot nouveau en pointant du doigt un objet (ex: "regarde le chien"). Des psychologues spécialistes de l'acquisition du langage, comme Elen Markman (1990), ont étudié les hypothèses que font les enfants lorsque les adultes pointent un objet et prononcent un mot nouveau en même temps. En aucun cas l'enfant ne va faire l'hypothèse que le mot nouveau qui est prononcé renvoie à quelque chose sans rapport direct à l'entité qui est pointée. Dans l'exemple que donne Rémi Brissiaud ici, le mot-nombre "cinq" est prononcé en pointant un et un seul lapin, le cinquième lapin, alors que l'enfant devrait comprendre que ce mot-nombre renvoie à une quantité (tous les lapins pointés avant et avec ce cinquième lapin). Il est alors probable que dans ce contexte de comptage-numérotage, l'enfant construise une signification du mot-nombre "cinq" qui correspond à sa valeur ordinale, au numéro 5.

Selon Rémi Brissiaud, la stratégie de comptage-numérotage est une stratégie de bas niveau. Son enseignement enferme l'élève en difficulté. Il accède difficilement au concept de nombre. Il a appris que le dernier mot prononcé désigne une quantité, mais il ne maitrise pas la propriété de l'itération de l'unité, nécessaire pour entrer dans le nombre et le calcul.

Le comptage-dénombrement

La recommandation d'enseigner le comptage-dénombrement n'est pas nouvelle. On la trouve déjà en 1962, dans les écrits de René Brandicourt, directeur d'école d'application et pédagogue, co-auteur d'un ouvrage consacré aux premiers apprentissages numériques avec Jeanne Bandet, Inspectrice Générale des écoles maternelles et Gaston Mialaret, l'un des créateurs des Sciences de l'Éducation en France. René Brandicourt imagine des assiettes alignées devant lui. Pour les dénombrer, il va les prendre l'une après l'autre en formant une pile. Il écrit dans cet ouvrage : « *à ce sujet [...], nous signalons le danger qu'il y a, dans le comptage, à énoncer les nombres en prenant les objets un à un".* Il continue *"c'est en posant la 2e assiette sur la 1re que je dis 2, non en la prenant en mains (la 2e n'est pas 2, elle est 1) ; ibid. pour la 3e, la 4e... C'est en examinant la pile successivement constituée que j'énonce 2, 3, 4... 6.* »

Dans ces conférences, et dans le prolongement des travaux de René Brandicourt, Rémi Brissiaud recommande de compter-dénombrer en disant "1 et encore 1, 2...", en regardant la pile des 2 assiettes, "... et encore 1, 3...", en regardant la pile des trois assiettes, "... et encore 1, 4". Il recommande également d'enseigner le comptage-dénombrement à l'école, surtout que l'itération de l'unité sur les cinq premiers nombres se construit dans l'ordre. Cela signifie que l'enfant construit le nombre 5 (5, c'est 4 et encore 1) que s'il a construit le nombre 4 (4, c'est 3 et encore 1), etc...

DOCUMENT 4 : Evaluation institutionnelle de CP 2023 – Nouvelle-Calédonie

Passation collective / exercice écrit.

Temps de passation : 3 minutes

Consignes pour le maître :

Laisser les élèves observer l'image pendant une minute, en ayant donné les consignes de réalisation de l'exercice. Puis faire tourner la page à tous les élèves.

Dire aux élèves :

« Observez le dessin pendant une minute. A mon signal, vous devrez tourner la page.

Il faudra dessiner dans le cadre autant de ballons que de filles. »

Laisser les élèves tourner la page (crayon posé) pour observer le cadre où ils devront dessiner. Revenir sur la page avec le dessin.
Laisser une minute. Les élèves peuvent utiliser son crayon. Puis leur demander de tourner la page.

Dire : « maintenant, vous devez dessiner autant de ballons que de filles. Vous n'avez pas le droit de tourner les pages ». Pour un élève avec de grandes difficultés de motricité fine (dysgraphique), se laisser la possibilité d'utiliser un tampon ou tout autre dispositif lui permettant de laisser une trace.

Ballons :

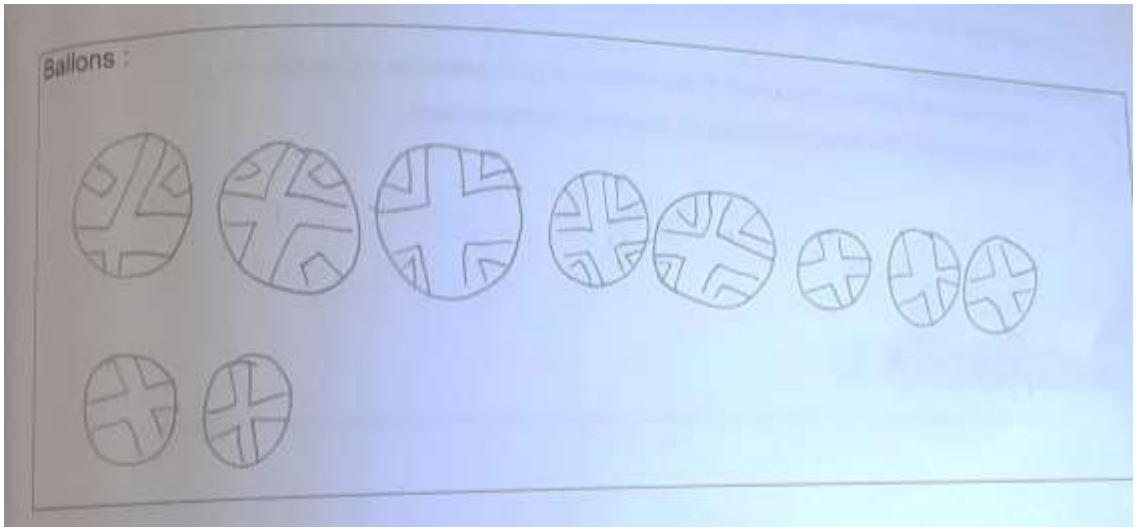
Correction et codage :

Item 30	***Code 1***	L'élève a dessiné une collection de 8 objets (ballons ou autres).
	Code 9	Autre réponse.
	Code 0	Absence de réponse.
	Code A	L'élève est absent.
	Code N	L'élève est non évaluable pour cet item au moment de la passation (cf. *protocole* p.2)

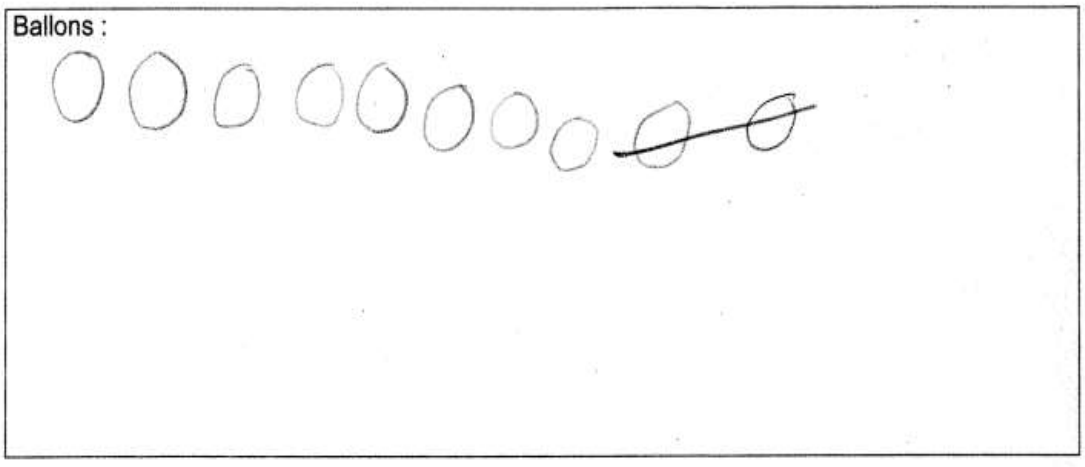
Productions d'élèves :

Elève 1 :

Elève 2 :



Elève 3 :



1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : MATHEMATIQUES

DUREE : 4h00 COEFFICIENT : 2

CORRIGE

Le corrigé comporte 5 pages.

PREMIERE PARTIE – 7 Points

Question	Barème	Eléments de correction	Commentaires
1.	1 pt	LRC est un triangle rectangle en H D'après le théorème de Pythagore $LR^2 = RH^2 + HL^2$ $LH = \sqrt{13{,}75}$ $LH \approx 3{,}71m$ ou 371 cm	0,25pt pour l'hypothèse 0,25pt pour le nom du théorème 0,25pt pour l'égalité 0,25pt pour le résultat bien arrondi
2.a	1 pt	Aire du triangle LRC en m^2 $A_{LRC} = \frac{base \times hauteur}{2}$ $A_{LRC} = \frac{3m \times \sqrt{13{,}75}m}{2}$ $A_{LRC} \approx 5{,}56m^2$	0,5pt pour la formule 0,125pt pour le résultat 0,125pt pour l'arrondi
2.b		$A_{4faces} = 4 \times A_{LRC}$ $A_{4faces} \approx 22{,}2m^2$	0,125pt pour le résultat 0,125pt pour l'arrondi
3.	1 pt	Aire d'un clin en m^2 $A_{1clin} = L \times l$ $A_{1clin} = 0{,}135m \times 3{,}66m$ $A_{1clin} = 0{,}4941m^2$ Prix d'un mètre carré de clin : $P_{clin\ au\ m^2} = \frac{3969\ f}{0{,}4941m^2}$ $P_{clin\ au\ m^2} \approx 8033\ f/m^2$	0,5pt pour l'aire d'un clin 0,5pt pour le prix du clin au m^2
4.	1 pt	Prix de la couverture de la toiture en francs : $P_{toiture} = P_{clin\ au\ m^2} \times A_{4faces} \times 1{,}3$ $P_{toiture} = 8000\ f/m^2 \times 22m^2 \times 1{,}3$ $P_{toiture} = 228\,800\ f$	0,25pt pour le calcul 0,5pt pour le prix
5.	1pt	Masse de la couverture : $M_{toiture} = A_{4faces} \times épaisseur \times 1{,}2 \times 550kg/m^3$ $M_{toiture} = 22m^2 \times 0{,}021m \times 1{,}2 \times 550kg/m^3$ $M_{toiture} \approx 305kg$ La charpente pourra supporter la masse de la	0,75pt pour le calcul de la masse -0,25pt pour un mauvais arrondi 0,25pt pour la réponse à la question

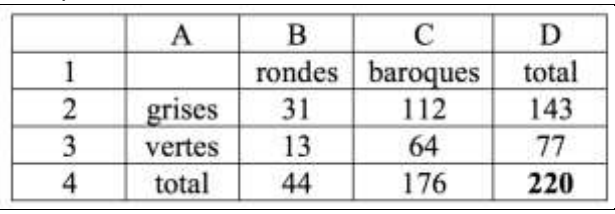
		couverture 0,8tonnes = 800kg	
6.	1pt	Dans le triangle LEH rectangle en H, $cosa = \frac{EH}{LH}$ $cosa = \frac{1,5}{\sqrt{13,75}}$ $a \approx 66°$	0,25pt pour l'hypothèse 0,25pt pour la formule 0,5pt pour la valeur arrondie à l'unité
7.	1pt	$D = r \times S$ $D \approx 0,075L/s.m^2 \times 9m^2$ $D \approx 0,675L/s$	-0,25pt si pas d'unité au résultat

SECONDE PARTIE – 6 Points

Exercice 1 (2 points)

Question	Barème	Eléments de correction	Commentaires
Affirmation 1	0,5pt	Vrai car $\frac{1}{8} = 0,125 = \frac{125}{1000}$ 1/8 peut s'écrire sous la forme d'une fraction décimale donc c'est un nombre décimal	Pas de point si mauvaise justification ou pas de justification
Affirmation 2	0,5pt	Faux, 72 a douze diviseurs exactement 1 x 72 = 2 x 36 = 3 x 24 = 4 x 18 = 6 x 12 = 8 x 9	
Affirmation 3	0,5pt	Faux, les trois angles d'un triangle équilatéral mesurent 60°. Un tel triangle ne peut donc pas avoir un angle droit (90°)	
Affirmation 4	0,5pt	Vrai, si l'on choisit x comme nombre de départ, le premier programme de calcul se traduit par l'expression algébrique $(x+1)^2 - x^2$, le deuxième donne $2x+1$. En développant la première expression, on obtient la seconde: $(x+1)^2 - x^2 = x^2 + 2x + 1 - x^2 = 2x + 1$	

Exercice 2 (4 points)

Question	Barème	Eléments de correction	Commentaires
1.	0,5pt	= 0,35*D4	
2.	2pt		0,25pt x 8 Aucune justification n'est attendue
3.	0,5pt	Les perles rondes vertes représentent $\frac{13}{220} \approx 6\%$ de la totalité des perles.	-0,25pt pour mauvais arrondi
4.	1pt	$P(ronde) = \frac{44}{220} = 20\%$ $P(baroque/verte) = \frac{64}{77} = 83\%$	0,5pt 0,25 pt si pas de % 0,5pt même si pas de pourcentage

	A	B	C	D
1		rondes	baroques	total
2	grises	31	112	143
3	vertes	13	64	77
4	total	44	176	**220**

TROISIEME PARTIE – ANALYSE D'UN DOSSIER- 7 POINTS

QUESTION 1 :

Question	Barème	Éléments de correction	Commentaires
Thème et cycle	0,5	Thème Le dénombrement/dénombrer Construire la notion de quantité/ compter La construction du nombre Cycle Au cycle 1 En maternelle	Thème : 0,125 pt Cycle : 0,125pt
1.a Le dénombrement	0,5	• Déterminer le nombre de…/la quantité d'objets d'une collection OU • Déterminer le cardinal d'une collection	
1.b Les prérequis	0,5	• L'énumération • La synchronisation du pointage des nombres avec la comptine orale • Avoir construit la notion d'unité • Savoir que le dernier mot-nombre énoncé désigne la quantité • Le nombre sert à garder en mémoire la quantité • La quantité n'est pas la caractéristique d'un objet mais d'une collection. • Notion d'itération de l'unité : toute quantité s'obtient en ajoutant 1 à la précédente ou en enlevant un à la quantité supérieure • Estimation/comparaison perceptive des grandeurs	2 réponses au moins 0,125 par réponse dans la limite de 0,5pt
1.c Les variables didactiques	0,5	• Faire varier la nature des collections • Faire varier la nature des objets d'une même collection • Objets déplaçables ou non-déplaçables • Varier la disposition des objets d'une même collection (collection organisée ou non) • Varier la taille, le volume des objets d'une collection	2 réponses au moins 0,125 par réponse dans la limite de 0,5pt
1.d Les procédures	0,5	• Comptage dénombrement • Comptage numérotage • Correspondance terme à terme • Composition/Décomposition • Surcomptage	2 réponses au moins 0,125 par réponse dans la limite de 0,5pt

1.e Les enjeux	0,5	• Le comptage numérotage privilégie la notion **d'ordinalité** et fait correspondre un mot-nombre avec une unité. Il permet difficilement d'accéder au concept de nombre et à la propriété de l'itération de l'unité • Le comptage dénombrement fait appel à la **quantité et à l'itération de l'unité** (le dernier mot-nombre énoncé désigne la quantité) nécessaire pour entrer dans le nombre et le calcul.	0,25 par enjeu

<u>QUESTION 2</u> :

Question	Barème	Éléments de correction	Commentaires
2.a Les compétences mathématiques	0,75	• Compréhension de la situation problème • Dénombrer une collection • Garder en mémoire la quantité dénombrée • Constituer une collection de même cardinal / même quantité / autant que la collection dénombrée • Dessiner, représenter, schématiser une collection d'objets dont le cardinal/nombre est déterminé	0,25 pt par réponse Dans la limite de 0,75
2.b Les productions	2,25	Elève 1 : L'élève **a réussi** On suppose qu'il a dénombré en utilisant une stratégie de **décomposition du nombre** pour mémoriser la quantité (8 c'est 2 et 3 et encore 3). Ce qui lui a permis de **mémoriser le nombre** à l'aide de la décomposition et de constituer une collection équipotente. **<u>Compétences acquises</u>** : Compréhension de la situation problème, dénombrement, compo/décompo du nombre, autant que, suite orale, concentration et mémorisation, dessiner/représenter/schématiser	0,75 0,25 pour la procédure 0,50 pour les compétences
		Elève 2 : L'élève **n'a pas réussi** On peut supposer qu'il s'est concentré sur le **dessin des ballons** ce qui a pu le détourner de son objectif. La première ligne de ballon comporte la bonne quantité de ballons. Il a manqué de concentration **<u>Compétences acquises</u>** : Compréhension de la situation problème **<u>Compétences non acquises</u>** : concentration et mémorisation, autant que, suite orale, auto-régulation, dessiner	0,75 0,25 pour la procédure 0,50 pour les compétences

		Elève 3 : L'élève **a réussi** **Il a dénombré**, en s'appuyant sur le comptage dénombrement, il a **mémorisé** la quantité, il a constitué une **quantité équipotente** et l'a dessinée. Il s'est auto-corrigé, en barrant deux ballons. **<u>Compétences acquises</u>** : Compréhension de la situation problème, dénombrement, compo/décompo du nombre, autant que, suite orale, concentration et mémorisation, auto-régulation, dessiner/représenter/schématiser	0,75 On attend auto-régulation ou auto-correction ou il s'est corrigé (0,25) 0,50 pour les compétences
2.c Les variables didactiques	1	Proposer du **matériel de manipulation** type cubes Proposer aux élèves de pouvoir **revenir sur la collection de référence** **Organiser la collection** de référence pour faciliter le dénombrement (faciliter la compo/décompo, collection alignée, collection organisée en constellation,…) Support d'une **bande numérique** avec association chiffre et constellation Laisser la **constellation visible** et dessiner les ballons dans un autre rectangle situé à côté Laisser la collection visible et dessiner les ballons dans le même rectangle	0,5 pt par activité Dans la limite d'1pt

1ER CONCOURS EXTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

DUREE : 3h00 COEFFICIENT : 1

SUJET

Le sujet comporte 6 pages y compris la page de garde.

Liste des documents :

Document 1 : Extraits, F. MULJONO-LARUE, *L'immigration javanaise en Nouvelle-Calédonie de 1896 à 1950*, Centre territorial de recherche et de documentation pédagogiques, Mars 1996, p118. (Extrait)

Document 2 : **Photos**, les relations étroites de travail des Indigènes et des javanais sous l'Indigénat, archives de l'IFAP de Nouvelle-Calédonie

Document 3 : C. Adi, *Orang kontrak, Les engagés originaires de Java venus sous contrat en Nouvelle-Calédonie* 1896-1955. Editions de la Province Nord Nouvelle-Calédonie, 442p, 2014. (extraits).

Document 4 : Archives, Témoignage de contrats de javanais de travail à la tribu de Hienghène sous l'Indigénat.

PREMIERE PARTIE : 10 points

En vous appuyant sur l'ensemble des documents proposés, rédigez une synthèse précise, concise et ordonnée faisant apparaître une problématique, en lien avec la nature de cette épreuve, émanant des divers documents.

DEUXIEME PARTIE : 10 points

Sur le thème proposé et à partir de la problématique que vous avez identifiée, proposez un scénario pédagogique en cycle 3 et la classe de votre choix.

Document 1 : F. MULJONO-LARUE, *L'immigration javanaise en Nouvelle-Calédonie de 1896 à 1950*, Centre territorial de recherche et de documentation pédagogiques, Mars 1996, p118. (Extrait)

3.1.2. Une préférence pour la main d'œuvre javanaise

La main d'œuvre océanienne ne donnait pas non plus entière satisfaction et de plus, elle arrivait en quantité insuffisante ; deux convois par an au maximum de Nouvelles-Hébrides. […]

3.1.3. Une situation économique difficile en Indonésie : transmigration avant la lettre

A la fin du XIXème siècle, les Néerlandais occupent l'Indonésie depuis presque deux siècles et sont surtout sur le point de la contrôler complètement. […] La situation économique est catastrophique pour les Indonésiens à la suite de la transformation par les Néerlandais des rizières en plantations industrielles. […] S'il y avait volonté d'expatriation de la part de certains Javanais, on ne peut pas non plus négliger la politique menée par les Hollandais qui ont accepté d'envoyer de la main d'œuvre en Nouvelle-Calédonie. Le taux de croissance de la population était énorme et l'Indonésie, surtout java, était déjà surpeuplée. […]

3.2. L'arrivée des premiers javanais

3.2.1. De difficiles tractations entre gouvernements

[…] Dès les premiers contacts entre les administrations hollandaise et française, cette dernière a insisté pour que ces recrutements soient effectués par ou sous le contrôle de l'Administration Néerlandaise. […] Ces discussions finirent par aboutir à la décision d'organiser le premier convoi de javanais. L'arrêté n°200 du 19 novembre 1895 invite tous les colons de Nouvelle-Calédonie qui désirent engager un ou plusieurs de ces immigrants, à en faire la demande écrite au Chef du service de l'Immigration. Il est précisé le genre de travail auquel ils sont destinés : dans aucun cas, il n'en sera accordé pour le travail des mines[1]. Les demandeurs doivent payer d'avance la moitié des frais de passage de ces travailleurs, l'autre moitié devant être réglée au moment de l'engagement et les frais de recrutement un mois après. Ils doivent aussi s'engager à accepter à leur arrivée à Nouméa, les immigrants qui leur ont été destinés par le Consul de France à Batavia. […] Chaque travailleur recevra avant son départ de Java une somme de 30 florins, soit 63 francs, somme qui lui sera retenue sur son salaire à raison de 8 francs par mois. […] Tous les demandeurs doivent supporter tous les frais avancés au cas où il y aurait des décès à bord du bateau.
[…] Par la suite, en 1915, les Javanais deviennent l'enjeu d'une concurrence entre agriculteurs et représentants des autres métiers, notamment les mineurs. La Chambre d'Agriculture, rappelant qu'à l'origine pour les besoins de l'agriculture et de la domesticité, et non pour les mines ou autre secteur d'activité, réclamera le droit de réserver les Javanais uniquement pour l'agriculture.

3.3.1.3 Le salaire et le coût d'un engagé

Alors qu'au cours des premières discussions, certains conseillers voulaient obtenir de la main d'œuvre à 9 francs par mois, le salaire appliqué lors du premier convoi sera de 17 francs. Il sera augmenté dès le second convoi à la demande du Gouvernement des Indes Néerlandaises et passera à 24 francs pour un homme de plus de 20 ans. … Il est évident qu'en tenant compte seulement du salaire, une femme mariée avait intérêt à se déclarer jeune fille célibataire ; le cas a été rencontré. De même les jeunes avaient intérêt à se vieillir et on trouve des fiches de renseignements attribuant un âge de plus de 20 ans à un adolescent trahi aujourd'hui par sa photographie.

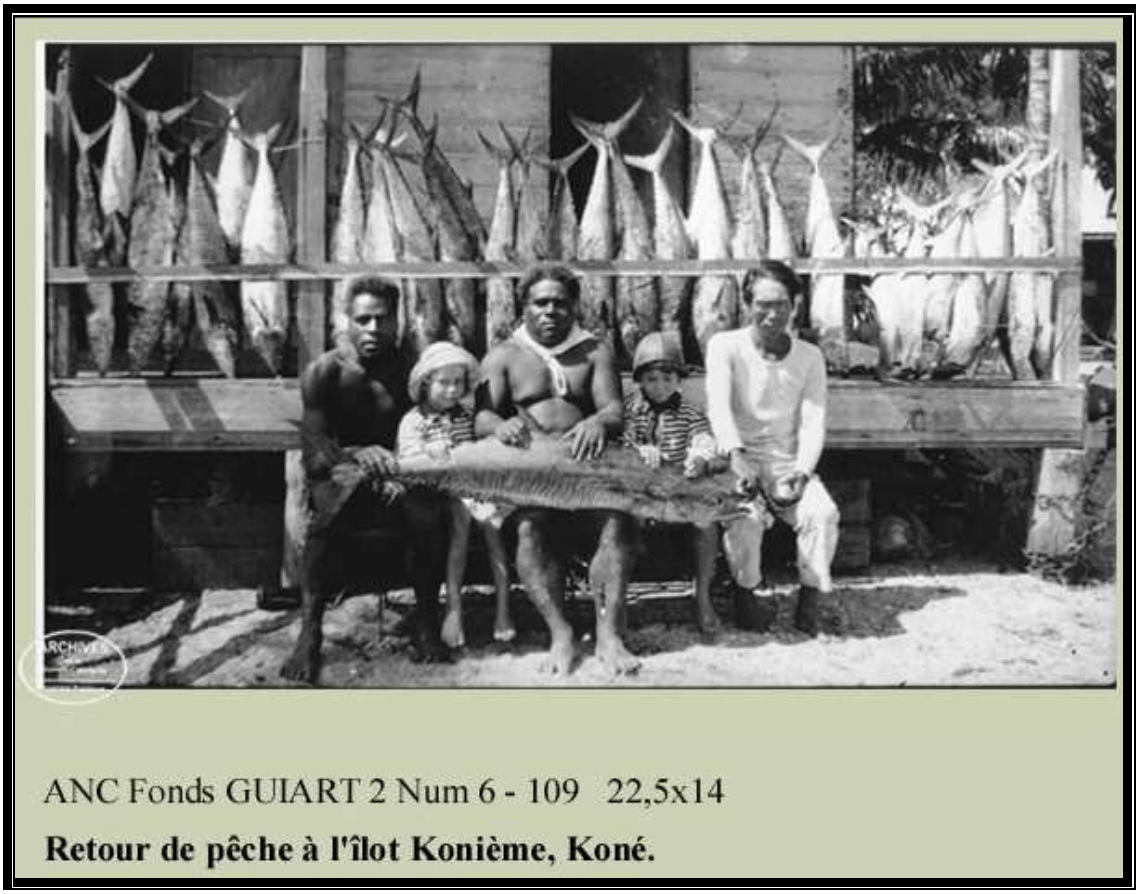
5. Conclusion

Les indonésiens forment une communauté sans histoire (s), passive, et ballotée qui passe inaperçue (délibérément ?), ignorée parce que discrète. Ils vivent dans un cercle encore relativement fermé, gardant des manières semblables à celles de leurs cousins d'Indonésie dont ils n'ont pas toujours la

[1] Ce qui confirme la relative spécialisation des mains-d'œuvre immigrés pour ce convoi.

trace. […] Au niveau collectif, comment s'est intégrée une communauté musulmane, particulière il est vrai, dans un milieu français atypique ? Par sa taille limitée, par son relatif isolement, la Nouvelle-Calédonie offre peut-être un terrain privilégié pour étudier les phénomènes d'acculturation / intégration.

Document 2 : Photographies *conservées au service des Archives de NC*.



ANC Fonds GUIART 2 Num 6 - 109 22,5x14

Retour de pêche à l'îlot Konième, Koné.

Document 3 : C. Adi, *Orang kontrak, Les engagés originaires de Java venus sous contrat en Nouvelle-Calédonie* 1896-1955. Editions de la Province Nord Nouvelle-Calédonie, 442p, 2014. (Extraits).

Tous les articles constituant le contrat de travail

Les orang kontrak arrivés en Nouvelle-Calédonie avec le convoi de Java numéro 1 sont exclusivement recrutés pour les besoins de l'agriculture et la domesticité. […] La corvée sera due tous les dimanches et jours fériés jusqu'à 9 heures du matin, en tous les cas, l'engagé s'engage à pourvoir aux besoins que nécessitent la bonne tenue de l'établissement, l'entretien des animaux et le service de la vie habituelle ». A partir de 1903, les sociétés minières sont autorisées à recruter les *orang kontrak* de Java, aussi bien des hommes que des femmes […].

Chap. 8 (p 255) : Les Indigènes kanak et les engagés sous contrat soumis au régime de l'indigénat.

Le régime de l'indigénat est un ensemble législatif et réglementaire répressif, élaboré dans les colonies françaises à l'encontre des seuls indigènes », « un dispositif de dimension impériale qui est impliqué dans toutes les colonies françaises » : […] Nouvelle-Calédonie (décret du 18 juillet 1887) […]. Le décret du 18 juillet 1887 instaure en Nouvelle-Calédonie le régime de l'Indigénat pour dix ans. Les indigènes non citoyens français et ceux qui leur sont assimilés sont concernés par ce décret.
Art. 5- L'internement des indigènes non citoyens français et ceux qui leur sont assimilés sont concernés par ce décret. […] Les engagés océaniens, tonkinois, javanais et indiens sont placés dans la catégorie « assimilés » aux indigènes kanak. Les indigènes kanak et les engagés océaniens, tonkinois javanais et indiens, les « assimilés » ont un passé commun, une histoire commune, la soumission au régime de l'indigénat.
L'arrêté du 23 décembre 1887 édicte une liste de neuf infractions spéciales non citoyens français, ou assimilés. […]
L'arrêté du 3 septembre 1915 édicte une liste de vingt sept infractions spéciales aux indigènes non citoyens français, ou assimilés. […] Certaines règlementations de l'indigénat sont communes aux indigènes kanak et aux « assimilés » : l'interdiction de circuler librement le soir, l'interdiction de vendre, donner des boissons alcoolisées aux indigènes et aux assimilés, l'interdiction de participer, d'une manière quelconque, à tous les jeux de cartes ou autres où l'argent constitue un enjeu [2].
[…] Suivant l'arrêté du 22 avril 1909 réglementant la circulation nocturne à Nouméa des indigènes kanak et des engagés océaniens, wallisiens, tonkinois, javanais et indiens, le couvre-feu est fixé à 21 heures….
[…] En 1929, le gouverneur général des Indes Néerlandaises demande aux autorités françaises de laisser circuler les immigrants javanais trois fois par semaine jusqu'à 24heures. […].

La scolarisation des enfants d'engagés javanais (p 305)

La scolarisation des enfants d'engagés javanais est à la discrétion des parents et des directeurs d'école. Aucun texte local n'interdit ou oblige la scolarisation des enfants engagés javanais.
Au cours de la séance du 28 septembre 1928, un conseiller […] donne son avis sur les enfants d'engagés. […] Ce conseiller émet le vœu que les enfants des indigènes, Tonkinois et Javanais ne soient pas admis dans les écoles dans citoyens français […]. Le 23 décembre 1933, les membres du Conseil général débattent au sujet de l'obligation scolaire imposée aux enfants javanais. […]
A la suite de ces longues années de discussions au sein du Conseil général, le Service de l'immigration crée une école javanaise à Nouméa en 1944. […]

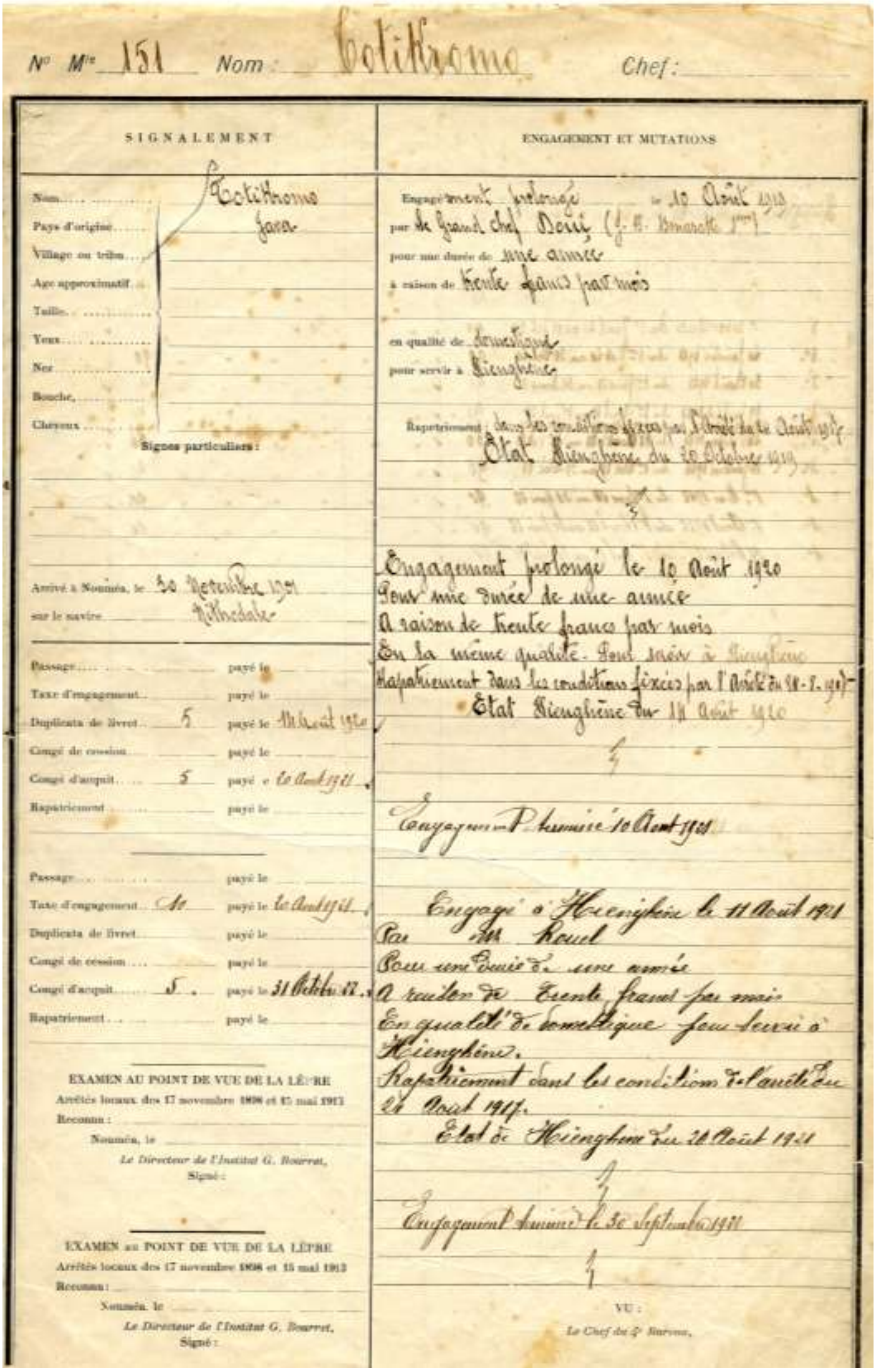
Conclusion (p319)

[…] Mon enquête sur mes origines s'inscrit dans la connaissance du passé de la Nouvelle-Calédonie. Elle éclaire l'histoire de ce pays et met en lumière un passé et des histoires en commun.

[2] Arrêté du 3 septembre 1915 relatif aux infractions spéciales aux indigènes.

En 2014, combien de Kanak assujettis au régime de l'indigénat et combien de travailleurs sous contrat introduits par convois en Nouvelle-Calédonie, soumis à un contrat de travail draconien et au régime de l'indigénat peuvent encore témoigner de leur passé ?
Continuons à recueillir leurs mémoires avant qu'ils ne s'éteignent.

Document 4 : Archives, IFAP. Contrat d'engagement de javanais pour le Grand Chef Doui à Hienghène. Fonds 332w100.


N° Mle 151 Nom Cotikromo Chef :

SIGNALEMENT	ENGAGEMENT ET MUTATIONS
Nom : Cotikromo	Engagement prolongé le 10 Août 1919
Pays d'origine : Java	par le Grand Chef Doui
Village ou tribu :	pour une durée de une année
Age approximatif :	à raison de trente francs par mois
Taille :	
Yeux :	en qualité de domestique
Nez :	pour servir à Hienghène
Bouche :	
Cheveux :	Rapatriement : dans les conditions fixées par l'Arrêté du [illegible] Août 1917
Signes particuliers :	État Hienghène du [illegible] Octobre 1919
Arrivé à Nouméa, le 30 Novembre 19[illegible]	Engagement prolongé le 10 Août 1920
sur le navire [illegible]	Pour une durée de une année
	A raison de trente francs par mois
Passage : payé le	En la même qualité. Pour servir à Hienghène
Taxe d'engagement : payé le	Rapatriement dans les conditions fixées par l'Arrêté du 28-8-1917
Duplicata de livret : 5 payé le 14 Août 1920	État Hienghène du 14 Août 1920
Congé de cession : payé le	
Congé d'acquit : 5 payé le 10 Août 1921	
Rapatriement : payé le	Engagement terminé 10 Août 1921
Passage : payé le	
Taxe d'engagement : 10 payé le 10 Août 1921	Engagé à Hienghène le 11 Août 1921
Duplicata de livret : payé le	Par M. Houel
Congé de cession : payé le	Pour une durée de une année
Congé d'acquit : 5 payé le 31 Octobre 17	A raison de trente francs par mois
Rapatriement : payé le	En qualité de domestique pour servir à Hienghène.
EXAMEN AU POINT DE VUE DE LA LÈPRE	Rapatriement dans les conditions de l'arrêté du 28 Août 1917.
Arrêtés locaux des 17 novembre 1898 et 15 mai 1913	État de Hienghène du 20 Août 1921
Reconnu :	
Nouméa, le	Engagement terminé le 30 Septembre 1921
Le Directeur de l'Institut G. Bourret, Signé :	
EXAMEN AU POINT DE VUE DE LA LÈPRE	
Arrêtés locaux des 17 novembre 1898 et 15 mai 1913	
Reconnu :	
Nouméa, le	VU :
Le Directeur de l'Institut G. Bourret, Signé :	Le Chef du 2e Bureau,

Contrat 1

N° M^le 873 Nom : Katem Chef :

SIGNALEMENT	ENGAGEMENT ET MUTATIONS
Nom : Katem Pays d'origine : Java Village ou tribu : Age approximatif : Taille : Yeux : Nez : Bouche : Cheveux : **Signes particuliers :** Arrivé à Nouméa, le 30 Novembre 1901 sur le navire Nithsdale	Engagé ment prolongé le 10 Août 1919 par le Grand Chef Bouï, (J. B. Bouarate 1er?) pour une durée de une année à raison de Vingt francs par mois en qualité de domestique pour servir à Hienghène Rapatriement dans les conditions fixées par l'Arrêté du 24 Août 1917 État Hienghène du 20 Octobre 1919 Engagement prolongé le 10 Août 1920 Pour une durée de une année A raison de vingt francs f par mois En la même qualité. Pour servir à Hienghène Rapatriement dans les conditions fixées par l'Arrêté du 24-8-1917 État Hienghène du 14 Août 1920
Passage ... payé le Taxe d'engagement ... payé le Duplicata de livret 5 payé le 14 Août 1920 Congé de cession ... payé le Congé d'acquit 5 payé le 10 Août 1921 Rapatriement ... payé le	Engagement terminé le 10 Août 1921.
Passage ... payé le Taxe d'engagement 10 payé le 20 Août 1921 Duplicata de livret ... payé le Congé de cession ... payé le Congé d'acquit 5 payé le 31 Octobre 1922 Rapatriement ... payé le	Engagé à Hienghène le 11 Août 1921 Par M. Kouel Pour une durée de une année A raison de vingt francs par mois En qualité de domestique Pour servir à Hienghène Rapatriement dans les conditions de l'arrêté du 24 Août 1917. État de Hienghène du 20 Août 1921 Engagement terminé le 30 Septembre 1922.
EXAMEN AU POINT DE VUE DE LA LÈPRE Arrêtés locaux des 17 novembre 1898 et 15 mai 1913 Reconnu : Nouméa, le *Le Directeur de l'Institut G. Bourret,* Signé :	
EXAMEN au POINT DE VUE DE LA LÈPRE Arrêtés locaux des 17 novembre 1898 et 15 mai 1913 Reconnu : Nouméa, le *Le Directeur de l'Institut G. Bourret,* Signé :	VU : *Le Chef du 4e Bureau,*

Contrat 2

1ER CONCOURS EXTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

DUREE : 3h00 COEFFICIENT : 1

CORRIGE

Le corrigé comporte 4 pages.

PREMIERE PARTIE : 10 points

En vous appuyant sur l'ensemble des documents proposés, rédigez une synthèse précise, concise et ordonnée faisant apparaître une problématique, en lien avec la nature de cette épreuve, émanant des divers documents.

SYNTHESE POSSIBLE

BAREME et correction :

- Introduction : phrase amorce du sujet traité, présentation des documents, formulation de la problématique :

Exemples de problématiques :

- Dans quelle mesure peut-on comparer les conditions de vie des javanais et des indigènes kanak sous l'Indigénat ?
- Comment la période de l'Indigénat a-t-elle pu réunir deux populations d'origine et de culture différentes : les javanais et les indigènes kanak ?
- Dans quelle mesure la communauté javanaise a-t-elle pu s'intégrer sous l'Indigénat en Nouvelle-Calédonie ?
- Quel a été le mode de vie des javanais sous l'indigénat ?

Etc…

(Annonce du plan : 2 points)

- Développement :

* mise en page, enchainement des propos : 1 point
* texte structuré (principales idées clairement énoncées en évitant paraphrase, verbiage et plaquage de point de vue personnel) : 3 points

Résumés des documents

Document 1 : F. MULJONO-LARUE, *L'immigration javanaise en Nouvelle-Calédonie de 1896 à 1950*, Centre territorial de recherche et de documentation pédagogiques, Mars 1996, p118. (Extrait)

Les conditions de vie des Javanais lors de leur arrivée sous contrat dès 1896.

- Des contrats sous surveillance ;
- Des conditions d'entrée drastiques ;
- Des ouvertures possibles vers une intégration grâce à la rédaction de leur contrat dans le monde agricole et l'augmentation de leur revenu.

- Un choix de main d'œuvre stratégique pour le pays d'origine et le pays d'accueil ;
- La place des femmes et des jeunes sous les conditions du contrat de travail ;

Document 2 : Photos et légendes, les relations étroites de travail des Indigènes et des javanais sous l'Indigénat, archives de l'IFAP de Nouvelle-Calédonie.

Les photos montrent la vie quotidienne des javanais et des indigènes kanak qui ont souvent travaillé dans la cohabitation et en collaboration. La pêche est une occupation moins contraignante alors que le travail dans les champs est dans leur contrat. Cela montre que leurs modes de vie étaient très semblables.

Document 3 : C. Adi, *Orang kontrak, Les engagés originaires de Java venus sous contrat en Nouvelle-Calédonie* 1896-1955. Editions de la Province Nord Nouvelle-Calédonie, 442p, 2014. (Extraits).

Ces passages du livre définissent les conditions et les réglementations du décret régissant l'Indigénat. On voit apparaître le terme « assimilés » qui correspond à la population des nouveaux immigrants dont les javanais. Il ressort que le décret donne des conditions identiques aux indigènes kanak sous contrat et des « assimilés » ce qui montre encore une fois l'interaction entre ces deux populations d'origine et de culture différentes.
Les interdictions et les restrictions sur la libre circulation des indigènes kanak et des javanais sont similaires. On voit un glissement au niveau des restrictions en faveur des javanais sur le cadre de la libre circulation en fin de l'indigénat.
L'école est de plus en plus accessible aux javanais au cours de leur contrat. Mais on sait que les indigènes natifs de la Nouvelle-Calédonie auront aussi le droit à la scolarisation sous l'Indigénat.
Une note de l'auteure montre aussi la place de l'Histoire des javanais intimement liée à leur caractère discret d'aujourd'hui.

Document 4 : Archives, Témoignage de contrats de javanais de travail à la tribu de Hienghène sous l'Indigénat.

Les contrats montrent que les javanais ont travaillé aussi pour les Indigènes kanak de l'époque sous conditions de paiements comme le permet le décret. Cela montre que le décret donne des avantages à certains natifs de la Nouvelle-Calédonie sous l'Indigénat (création administrative des chefs kanaks). Il ya ici un glissement d'autorité en faveur des indigènes sur les javanais.

Tableau récapitulatif des points de divergence et de convergence des documents proposés

	Points de convergence	Points de divergence
Document 1 F. MULJONO-LARUE, *L'immigration javanaise en Nouvelle-Calédonie de 1896 à 1950*, Centre territorial de recherche et de documentation pédagogiques, Mars 1996, p118. (Extrait)	1. Arrivée des javanais sous contrat *(3.2.1)* *2.* Période de cette arrivée sous l'indigénat (*3.1.2 et 3.1.3)* *3.* Des conditions de vie restrictives (*3.2.1 et conclusion)*	1. Les javanais auront une augmentation de salaire à l'arrivée du 2ème convoi d'immigrants : glissement du décret. *(3.3.1.3)*
Document 2 Photos et légendes, les relations étroites de travail des Indigènes et des javanais sous l'Indigénat, archives de l'IFAP de Nouvelle-Calédonie	1. Des conditions de vie identiques et cohésives entre les javanais et les indigènes kanak 2. Cohabitation de deux populations différentes 3. Une histoire commune entre les javanais et les indigènes kanak	1. Les javanais ensemble avec des indigènes kanaks pour des loisirs 2. Des mesures vestimentaires qui les distinguent *(comparaison à faire sur les deux photos proposées)*
Document 3 C. Adi, Orang kontrak, Les engagés originaires de Java venus sous contrat en Nouvelle-Calédonie 1896-1955. Editions de la Province Nord Nouvelle-Calédonie, 442p, 2014. (Extraits).	1. Arrivée des javanais sous contrat *(Tous les articles constituant le contrat de travail et début du chap. 8)* *2.* Période de cette arrivée sous l'indigénat *(1er alinéa du chap.8)* *3.* Des conditions restrictives des Indigènes et des « assimilés » *(à partir de l'alinéa 3 du chap.8)* 4. Des conditions de vie identiques et cohésives entre les javanais et les indigènes kanak 5. Une histoire commune entre les javanais et les indigènes kanak *(art. 5 du chap.8 + conclusion)*	1. Les javanais auront un glissement vers une circulation libre moins limitée que les indigènes kanak (dernier alinéa du chap.8) 2. On donne droit aux enfants javanais d'aller à l'école pour des raisons pratiques *(La scolarisation des enfants d'engagés javanais (p 305)*
Document 4 Archives, Témoignage de contrats de javanais de travail à la tribu de Hienghène sous l'Indigénat**.**	1. Cohabitation de deux populations différentes 2. Une histoire commune entre les javanais et les indigènes kanak *(le contrat de travail qui les lie)*	1. Un décret en faveur de certains indigènes kanak leur donnant droit d'engager des javanais pour 20 francs par mois : glissement du décret. 2. Des javanais sous les ordres des indigènes kanak.

Possible développement

I. Une histoire commune à travers un décret sous l'indigénat : les javanais et les indigènes kanak.
II. Des contrats de travail qui « assimilent » deux populations différentes avec des cultures différentes.
III. Vers un glissement de droits qui va distinguer les deux populations

Proposition de programmation en cycle 3 /période 3

<table>
<tr><th colspan="3">Créer un cahier multimédia sur le thème de la colonisation et le partager à une classe de C3 et à nos parents</th></tr>
<tr><th>Domaines disciplinaires</th><th>Compétences</th><th colspan="2">Objectifs/ activités</th></tr>
<tr><td rowspan="7">Histoire</td><td rowspan="7">Thème 1 : L’époque coloniale en Nouvelle-Calédonie (1853-1914)
• La prise de possession.
• Le rôle des missionnaires.
• La mise en place de la colonisation libre et pénale
• Les kanak face à la colonisation.</td><td colspan="2">Créer la frise chronologie de la période de la colonisation (cf/ la frise chronologique de la NC) : avec des figures marquantes :
• Exploitation de documents d’archives sur la période de l’Indigénat</td></tr>
<tr><td>S3</td><td>Le contre-amiral Febvrier</td></tr>
<tr><td>S4</td><td>Despointes Charles Guillain</td></tr>
<tr><td>S5</td><td>Paul Feillet</td></tr>
<tr><td>S6</td><td>Chef Ataï,</td></tr>
<tr><td>S7</td><td>Le bagne : la visite de Nouville ou de Téremba</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Lecture</td><td rowspan="5">Repérer et prendre en compte les caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation …), le lexique et les références culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu.</td><td colspan="2">Textes de témoignages :
la1ere.francetvinfo.fr/archives-outre-mer</td></tr>
<tr><td>S1</td><td>Les missionnaires dans le Pacifique</td></tr>
<tr><td>S3</td><td>Le début de la colonisation</td></tr>
<tr><td>S5</td><td>La colonisation pénale et libre</td></tr>
<tr><td>S7</td><td>Le bagne</td></tr>
<tr><td rowspan="3">EFCK ET Océanienne</td><td rowspan="3">Connaître les éléments fondamentaux de la culture kanak et des cultures des communautés présentes en Nouvelle-Calédonie,
Comprendre et définir les valeurs qu’ils véhiculent</td><td colspan="2">Connaître les aspects de la culture du café pendant la colonisation</td></tr>
<tr><td>S2</td><td>L’exploitation du café en NC</td></tr>
<tr><td>S4</td><td>Le travail des javanais dans l’exploitation du café</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Enseignement moral et civique</td><td rowspan="3">• Le respect de l’autre : Respecter autrui et accepter les différences.
- Respect des différences.
- Les préjugés et les stéréotypes.
- L’intégrité de la personne.</td><td>S3</td><td>L'usage responsable du numérique en lien avec la charte d'usage du numérique.</td></tr>
<tr><td>S5</td><td>Observer des faits historiques sans jugement</td></tr>
<tr><td>S7</td><td>Choisir une population marquante de la colonie française et décliner leurs modes de vie</td></tr>
</table>

S : semaine

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes COEFFICIENT : 2

SUJET N°1

Le sujet comporte 1 page.

APSA : COURSE

Compétence spécifique : Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés.
Cycle d'enseignement : Cycle 1
Niveau de classe : MS
Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021**,** Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, cycle 2, EPS
- Repères de progressivité cycle 2, EPS, se référant à cette délibération n°127 du 13 janvier 2021

Description de la situation :
Vous mettez en œuvre une séance de course dans la cour aménagée de l'école. Dans la perspective d'amener vos élèves de moyenne section à « se déplacer dans des environnements variés, naturels ou aménagés », vous proposez une situation dans laquelle ils devront retrouver un objet familier à l'aide d'une photographie.

Question posée aux candidats :
Vous envisagerez les difficultés que vos élèves peuvent rencontrer dans l'atteinte de cet objectif, et proposerez des situations pour y remédier. Justifiez vos choix didactiques et pédagogiques.

1ERS CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°1

Le corrigé comporte 5 pages.

APSA : COURSE

EN LIEN AVEC LE SUJET PROPOSÉ :

Les activités d'orientation en maternelle consistent à investir un espace défini et à s'y repérer pour trouver son chemin. A partir d'indices ou de documents, il s'agit de se déplacer le plus rapidement possible et de parcourir un itinéraire simple vers un but précis. Ces activités d'orientation se pratiquent dans des espaces familiers ou inhabituels dans et hors de l'école. Ils sont à la fois stimulants et sécurisants du fait des aménagements réalisés et des modalités d'utilisation introduites.
Les situations d'apprentissage proposées permettront à l'enfant de passer de :
« Se déplacer de façon désorganisée et non intentionnelle dans un milieu connu et reconnu » à « Se déplacer plus précisément et plus rapidement dans un espace connu et reconnu en choisissant un trajet à partir de supports variés et en prenant des risques mesurés»

- **Quels apprentissages la course d'orientation permet-elle ?**

- Investir intentionnellement des espaces familiers et restreints sous le regard de l'adulte.
- Identifier et mémoriser des points remarquables dans des espaces familiers et restreints sous le regard de l'adulte lors de déplacements à l'aide de photos. Se déplacer dans la bonne direction.
- Se déplacer plus ou moins rapidement dans un espace restreint selon un itinéraire d'un point remarquable à l'autre à l'aide de supports simples (photos, feuilles de route…).
- Mettre en relation les éléments de l'espace réel et sa représentation (utilisation d'un plan : orientation, repérage des points remarquables)

Exemple de situation d'apprentissage.

De « L'enfant ne se déplace pas dans la bonne direction » à « L'enfant utilise le support pour se repérer dans l'espace et se déplacer »		
Comportements observés	**Obstacles à franchir**	**Ce qui est à apprendre**
Pas d'utilisation du support mais uniquement un rapport	Utilisation du support pour agir.	Prendre les indices du support pour se déplacer.

affectif à l'objet.		
L'enfant ne tient pas le support dans le bon sens. Il ne fait pas « d'aller-retour » entre la lecture du support et l'espace à investir.	L'ancrage dans le réel.	Construire une représentation symbolique du réel à partir du support. L'enfant fait le lien entre ce qui est représenté sur le support et le réel. Orienter le support. Comprendre le codage.

But de la situation : Réaliser un itinéraire à l'aide de photos.	
Dispositif	Des groupes de 4 élèves. Dans un espace connu et reconnu (parc proche de l'école). Des points caractéristiques sont photographiés. A chaque point remarquable se trouve la photo du point suivant. Matériel : 7 photos de 7 points remarquables (une pour chaque groupe) avec un symbole différent inscrit sur chacune ; une bande réponse par groupe ; pour la validation, une affiche (bande réponse) comprend la photo du point remarquable et le symbole positionné dans l'ordre chronologique de l'itinéraire.
Consigne	Donner la première photo du parcours à chaque groupe. Consigne : Rendez-vous à cet endroit. Sur votre bande réponse, recopiez le signe que vous y trouverez. Regardez la photo qui se trouve avec le signe. Allez sur ce lieu pour trouver le signe suivant.
Indicateurs de réussite	Les enfants repèrent le point remarquable présent sur la photo. Ils se dirigent dans la bonne direction. Ils identifient le symbole et le reportent au bon endroit sur leur feuille de route.
Aide à la réalisation	Guider les enfants dans leur observation. Prendre le temps de repérer le point remarquable avant de se déplacer.
Variables : Temps : mesurer la durée de la recherche (utilisation d'un sablier, d'un repère sonore …). Matériel : - nombre de photos ; - complexité des points caractéristiques photographiés (de plans larges sans ambiguïté de lecture à des plans qui ne prennent en compte que quelques indices comme par exemple le choix d'une cage de foot).	

Espace : distance entre deux balises.
Je réussis quand : - Je trouve la balise grâce à la photo et je recopie le symbole trouvé sur la bande réponse.

- **Quels sont les gestes professionnels de l'enseignant pour la pratique de la course d'orientation ?**

- 2/4 ans : observation, imitation, essais-erreurs : constitution d'un fond d'expériences motrices. Autour de 2 ans et demi – 3 ans : l'enseignant sollicite, encourage, félicite et s'engage lui-même dans l'action afin de faire entrer tous les enfants dans l'activité et d'amener les plus timorés à prendre confiance, à oser faire. Autour de 3 – 4 ans : il propose des situations comportant des buts d'action, clairs et matérialisés afin de permettre aux enfants de comprendre le sens des progrès attendus (avec des critères de réussite perceptibles).

- 4/6 ans : anticipation, projet, échanges d'idées, début de raisonnement et de conceptualisation (action/pensée). Autour de 5 ans, l'enseignant propose des projets d'actions explicites et finalisés, s'inscrivant dans la durée afin de créer une dynamique d'apprentissage dépassant le plaisir de faire et de jouer. L'école se distingue des autres lieux de pratique de jeux en permettant à l'enfant d'avoir un regard réflexif sur ce qu'il est en train de faire, afin de l'aider à percevoir ce qui est en jeu dans une situation d'apprentissage. Pour aider l'enfant à comprendre, l'enseignant doit l'amener à créer des liens entre l'action, les procédures, les stratégies et la réussite.

EN LIEN AVEC D'AUTRES DISCIPLINES/DOMAINES D'ACTIVITÉS :

Les situations proposées dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique» sont des moments forts dans lesquels l'enfant peut s'engager totalement. Elles constituent un vécu signifiant, dont l'enfant est acteur, un matériau privilégié, riche en sensations et en émotions, lequel, s'il est structuré par la parole, peut favoriser les acquisitions lexicales et l'expérimentation de tâches langagières. Le langage permet la verbalisation des actions, une mise à distance, favorisant une prise de conscience de ces actions. La mise en forme de la pensée qu'il nécessite aide les élèves à « penser progressivement leurs activités pour gagner en désirs et en pouvoirs d'agir ».

De 2 à 4 ans, c'est l'action qui pilote le langage car les enfants n'ont pas les images mentales pour parler. Il faut donc prioriser l'action dans les apprentissages pour que l'enfant comprenne et puisse s'exprimer.

De 4 à 6 ans si les apprentissages ont été correctement construits, l'action est pilotée d'un point de vue cognitif. L'enfant pense en projet, se représente mentalement le but à atteindre et peut s'exprimer sur celui-ci.

A travers les activités d'orientation, l'enfant va pouvoir :

- Enrichir son lexique lié à l'espace (devant, derrière, à côté..), au temps (pendant que, avant, après, ensuite…), au corps, à l'objet (matériel, points remarquables) et aux supports (photo, maquette, dessin, plan).
- Mettre des mots sur l'action : verbalisation des actions réalisées avant, pendant et après la séance.

Pour favoriser ces échanges, l'enfant sera amené à utiliser des outils schématiques et des représentations (photos, dessins de parcours ou de jeux, maquettes, plans…).

- Donner son avis, justifier et anticiper. Les enfants pourront faire des remarques pour décrire, expliquer, justifier et dialoguer avec leurs camarades sur les procédures et les stratégies utilisées, pour se repérer dans un espace, suivre un itinéraire…

Ces actes de langage obligent à des constructions variées et riches, obligeant à des justifications ou des explications qui supposent une décentration et des mises en relation complexes.

PROPOSITIONS D'INTERROGATIONS UTILES À L'ENTRETIEN

- **Quelle trame de variance peut-on envisager pour les séances ?**

- Taille de l'espace à explorer
- Temps accordé pour la recherche des objets, des balises
- Type de parcours à effectuer : parcours en étoile, parcours défini, parcours aléatoire
- Complexité des photos, du plan
- Nombre de balises, d'objets à retrouver

- **Quelle progressivité des apprentissages sur le cycle ?**

Il est nécessaire de dissocier les situations d'apprentissage proposées aux élèves de 2-4 ans (TPS/PS) et de 4-6 ans (MS/GS). En effet, autour de 4 ans, les enfants franchissent une étape liée au progrès du langage, de la fonction symbolique, de la socialisation, de la représentation des pensées d'autrui et de la capacité à se décentrer.

	De l'étape 1 (autour de 2 ans et demi – 3 ans)	A l'étape 2 (autour de 3 – 4 ans)	A l'étape 3 (autour de 5 ans)
Construire des déplacements dans des espaces aménagés	Exploration de différents espaces constitués de plans et d'obstacles de différentes hauteurs, inclinaisons	Déplacements en coordonnant ses appuis sur des chemins plus complexes, avec des supports plus hauts. Recherche de différentes façons de franchir les obstacles.	Anticipation de ses itinéraires et de ses manières de faire.
Construire des déplacements dans des espaces orientés	Suivi d'un itinéraire simple dans un espace proche et connu. Prise d'indices spatiaux.	Utilisation de repères spatiaux pour suivre un itinéraire dans un espace connu élargi. Représentation d'un itinéraire sur un plan à l'aide de dessins d'éléments remarquables.	Repérage dans un lieu inconnu (stade parc) à l'aide de photos, de plans, de maquettes. Mémorisation d'un parcours. Elaboration et décodage de représentations schématiques d'un parcours simple.

- **Quelles ressources l'enfant va-t-il devoir mobiliser ?**

Socio-affectives : L'enfant se détache progressivement de l'adulte et ose investir un espace de plus en plus élargi. Il apprend à collaborer avec les autres.

Informationnelles (topographiques) : La prise d'information peut être d'origine visuelle, sonore ou proprioceptive. Importance du positionnement du corps dans l'espace. L'enfant repère des éléments constitutifs permanents et importants d'un espace familier. Dans un milieu complexe, il repère les éléments significatifs dans une tâche donnée.

Cognitives : L'enfant identifie et nomme les éléments significatifs d'un espace donné. Il utilise des indications pour aller chercher ou poser un objet :

- consigne orale donnée par l'enfant, un groupe d'enfants ou le maître
- consignes codées (dessins, symboles, photos…) Il positionne les éléments repérés les uns par rapport aux autres dans un espace investi quotidiennement. Il place des éléments de la réalité dans un ordre chronologique.

Motrices et énergétiques : Adapter son action motrice dans un milieu varié. Utiliser diverses allures (marche, courses) en fonction du but à atteindre. Gérer son effort en fonction de la distance à parcourir, du type de terrain et de la durée de la tâche.

EN LIEN AVEC LA PRATIQUE PERSONNELLE DU CANDIDAT :

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

  Une meilleure connaissance de l'activité et une motivation à l'enseigner.

1ERS CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°2

Le sujet comporte 1 page.

APSA : COURSE LONGUE

Compétence spécifique : Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.

Cycle d'enseignement : Cycle 2

Niveau de classe : CP

Références:

Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021**,** Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, cycle 2, EPS
- Repères de progressivité cycle 2, EPS, se référant à cette délibération n°127 du 13 janvier 2021

Description de la situation :

Dans le cadre de la réalisation d'une performance mesurée, vous souhaitez que vos élèves de CP soient capables de courir longtemps.

Votre évaluation diagnostique, réalisée sur le stade d'athlétisme, vous a permis de constater que plusieurs élèves abandonnent avant la fin d'une course de 6 minutes.

Question posée aux candidats :

Vous présenterez une progression de plusieurs séances d'un module d'enseignement qui permettra aux élèves de « gérer leur course ». Justifiez vos choix didactiques et pédagogiques.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°2

Le corrigé comporte 4 pages.

APSA : COURSE LONGUE

EN LIEN AVEC LE SUJET PROPOSÉ

La course longue c'est :

Courir la plus grande distance en un minimum de temps. Pour cela le corps produit de l'énergie et l'utilise pour courir le plus vite possible sur une longue distance.

Il s'agit de passer d'une course inadaptée, irrégulière et/ou discontinue à une course optimisée en fonction de son projet de course (battre son record, réaliser un contrat de temps de course ou de distance, gagner la course).

L'élève devra être capable de :

- Gérer sa course : savoir régler son allure et l'adapter à un itinéraire donné ou à une durée.
- Savoir récupérer en marchant.
- Courir longtemps (de 6 à 12 minutes), de façon régulière, en aisance respiratoire.

La course longue repose sur la gestion du compromis « intensité/durée ».

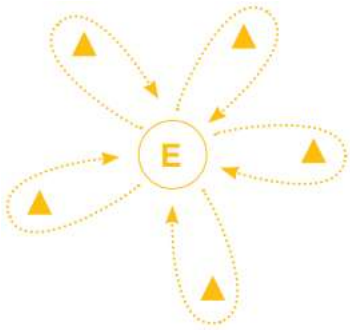
Construites souvent autour du concept de défi (contre soi-même ou contre les autres), les situations ont pour ambition de développer le goût de l'activité sportive.

- **Comment augmenter progressivement la distance sans que les élèves s'arrêtent ?**

L'intention de l'enseignant est de faire courir les enfants longtemps par petites fractions, sans qu'ils se lassent, en détournant le plus souvent leur attention de l'action de courir.

Ce sont donc essentiellement des tâches qui durent de 3 à 5 minutes, pas plus, mais qui sont répétées 3 à 5 fois, (repos 2 à 5 minutes maximum entre 2 répétitions) avec des variantes possibles à chaque répétition.

Exemple de situations d'apprentissage

<table>
<tr><td colspan="2">Courir longtemps à une allure qui m'est propre</td></tr>
<tr><td>L'enseignant pose une devinette au premier départ, les enfants cherchent pendant l'aller-retour.
La réponse est donnée quand ils reviennent au centre.
Une autre devinette est lancée, etc.. on enchaîne ainsi 12 à 20 AR
L'enseignant se place au centre de l'espace. 5 ou 6 plots sont placés autour de lui, dans un rayon de 20 à 30 m. Les élèves partent du centre et courent par groupes de 4 ou 5 en aller-retour du maître vers 1 plot, en étoile.</td><td> 
</td></tr>
<tr><td colspan="2">Courir longtemps en maintenant mon allure dans la durée</td></tr>
<tr><td>Les élèves sont répartis en 3 groupes sur 3 boucles distinctes. Ils démarrent chacun à un des plots de leur boucle et tournent sur le parcours à allure régulée par les coups de sifflet.
L'enseignant siffle toutes les 15 secondes, et les groupes doivent être à un plot à chaque coup de sifflet... Durée totale de 3 à 5 minutes. Recommencer dans l'autre sens.
On peut recommencer en ne sifflant qu'une fois sur deux (toutes les 30 secondes).
3 boucles de 100 / 128 / 160 m organisées en cible balisées chacune respectivement avec des plots tous les 25 / 32 / 40 m pour des courses à allure régulée de 7 / 8 / 9 km/h.</td><td> </td></tr>
</table>

- **Comment rendre l'activité de course longue attrayante ?**

Par une double approche : des jeux (et souvent des courses à plusieurs) et une approche sensorielle (se sentir courir et voir l'autre courir, prendre des repères sur ses propres sensations, rendre « lisible» l'environnement).

Préférer des séances plutôt courtes et nombreuses à quelques séances longues, fatigantes, peu efficaces et surtout ennuyeuses.

Dans le cas des enfants en surpoids, le travail proposé sera adapté : allure réduite, alternance course et marche. Pour un travail identique, la surcharge pondérale entraîne des efforts supplémentaires que ce soit au niveau du cœur, des articulations ou des muscles (corriger l'élève qui court pieds à plats, en faisant du bruit). Il s'agira d'amener l'enfant à prendre davantage confiance en lui : (re)valorisation de l'image et de l'estime de soi.

Un module est conçu pour que les élèves s'engagent avec plaisir dans une activité de « course longue » en prenant des repères sur eux (sensations pendant la course) mais également à partir de repères extérieurs (temps de course, distance parcourue)

EN LIEN AVEC D'AUTRES DISCIPLINES

L'éducation physique et sportive offre de nombreuses situations permettant aux élèves de pratiquer le langage oral. Ils sont ainsi amenés à utiliser un vocabulaire adapté, spécifique pour décrire les actions réalisées par un camarade, pour raconter ce qu'ils ont fait ou vu et pour se faire comprendre des autres.

En lien avec l'enseignement « **Questionner le monde** », l'éducation physique et sportive participe à **l'éducation à la santé et à la sécurité**. Elle contribue pleinement à l'acquisition des notions relatives à l'espace et au temps introduites en mathématiques et dans l'enseignement «Questionner le monde». Toujours en **mathématiques**, les élèves peuvent utiliser différents modes de représentation (chiffres, graphiques, tableaux) pour rendre compte des performances réalisées et de leur évolution (exemple : graphique pour rendre compte de l'évolution de ses performances au cours du cycle, tableau ou graphique pour comparer les performances de plusieurs élèves).

En articulation avec **l'enseignement moral et civique**, les activités de cet enseignement créent les conditions d'apprentissage de comportements citoyens pour organiser un groupe, respecter et faire respecter les règles, respecter autrui, accepter l'autre avec ses différences, développer l'estime de soi et regarder avec bienveillance la prestation de camarades.

PROPOSITIONS D'INTERROGATIONS UTILES À L'ENTRETIEN

Comment favoriser la réussite de tous les élèves dans l'APSA course en durée ?

Proposer des situations pédagogiques construites de manière à ce que :

- l'on puisse porter un regard positif sur l'enfant
- mettre en valeur les résultats déjà existants plutôt que les manques
- mesurer des évolutions plutôt que des niveaux.

Rendre lisible la réussite de façon à ce que l'élève l'attribue à ses efforts et non pas au hasard, à la chance.

La prise en compte des différences physiologiques apparaît alors comme une nécessité : par exemple en bonifiant d'abord le temps total de course plutôt que la distance parcourue sur un temps donné.

- **Comment motiver les élèves en course longue ?**

La motivation des élèves passera par la précision de :

-Un but clair, et un dispositif lisible et connu des élèves (des repères visuels, sonores)

-Des critères de réussite différenciés : qui permettent des choix, qui évitent l'échec et la comparaison aux autres.

-Des critères de réussite concrets et matérialisés : nombre de cônes, nombre de tours, nombre d'arrêts dans la maison, courir ensemble… etc

-Des tâches qui permettent la coopération, l'entraide: coureur/observateur, courir à plusieurs…

-Un nombre de répétitions suffisant : sur une séance, sur plusieurs séances, module long…

-Des traces pour constater ses progrès.

-Des liens avec les mathématiques, questionner le monde…

- **Qu’est-il attendu d’un élève en course longue en fin de cycle 2 ?**

Courir longtemps (entre 6 et 12 mn, selon les capacités de chacun), de façon régulière, sur une longue distance, sans s’essouffler.

EN LIEN AVEC LA PRATIQUE PERSONNELLE DU CANDIDAT :

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

  Une meilleure connaissance de l’activité et une motivation à l’enseigner.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 10 minutes

ENTRETIEN : 20 minutes COEFFICIENT : 2

SUJET N°3

Le sujet comporte 1 page.

APSA : DANSE

Compétence spécifique : Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.

Cycle d'enseignement : Cycle 1

Niveau de classe : GS

Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021**,** Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, cycle 2, EPS
- Repères de progressivité cycle 2, EPS, se référant à cette délibération n°127 du 13 janvier 2021

Description de la situation :

Vous réalisez une séance de découverte sur la création de danse et vous constatez que les élèves n'occupent pas tout l'espace de danse.

Questions posées au candidat :

Proposez 3 ou 4 situations d'apprentissage progressives qui permettent aux élèves d'occuper tout l'espace scénique. Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°3

Le corrigé comporte 4 pages.

APSA : DANSE

EN LIEN AVEC LE SUJET PROPOSÉ :

Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique

Les situations proposées à l'enfant lui permettent de découvrir et d'affirmer ses propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant son corps. L'enseignant utilise des supports sonores variés (musiques, bruitages, paysages sonores…) ou, au contraire, développe l'écoute de soi et des autres au travers du silence. Il met à la disposition des enfants des objets initiant ou prolongeant le mouvement (voiles, plumes, feuilles…), notamment pour les plus jeunes d'entre eux. Il propose des aménagements d'espace adaptés, réels ou fictifs, incitant à de nouvelles expérimentations. Il amène à s'inscrire dans une réalisation de groupe. L'aller-retour entre les rôles d'acteur et de spectateur permet aux plus grands de mieux saisir les différentes dimensions de l'activité, les enjeux visés, le sens du progrès. L'enfant participe ainsi à un projet collectif qui peut être porté au regard d'autres spectateurs, extérieurs au groupe classe.

L'APSA « danse » se décline en 5 fondamentaux :

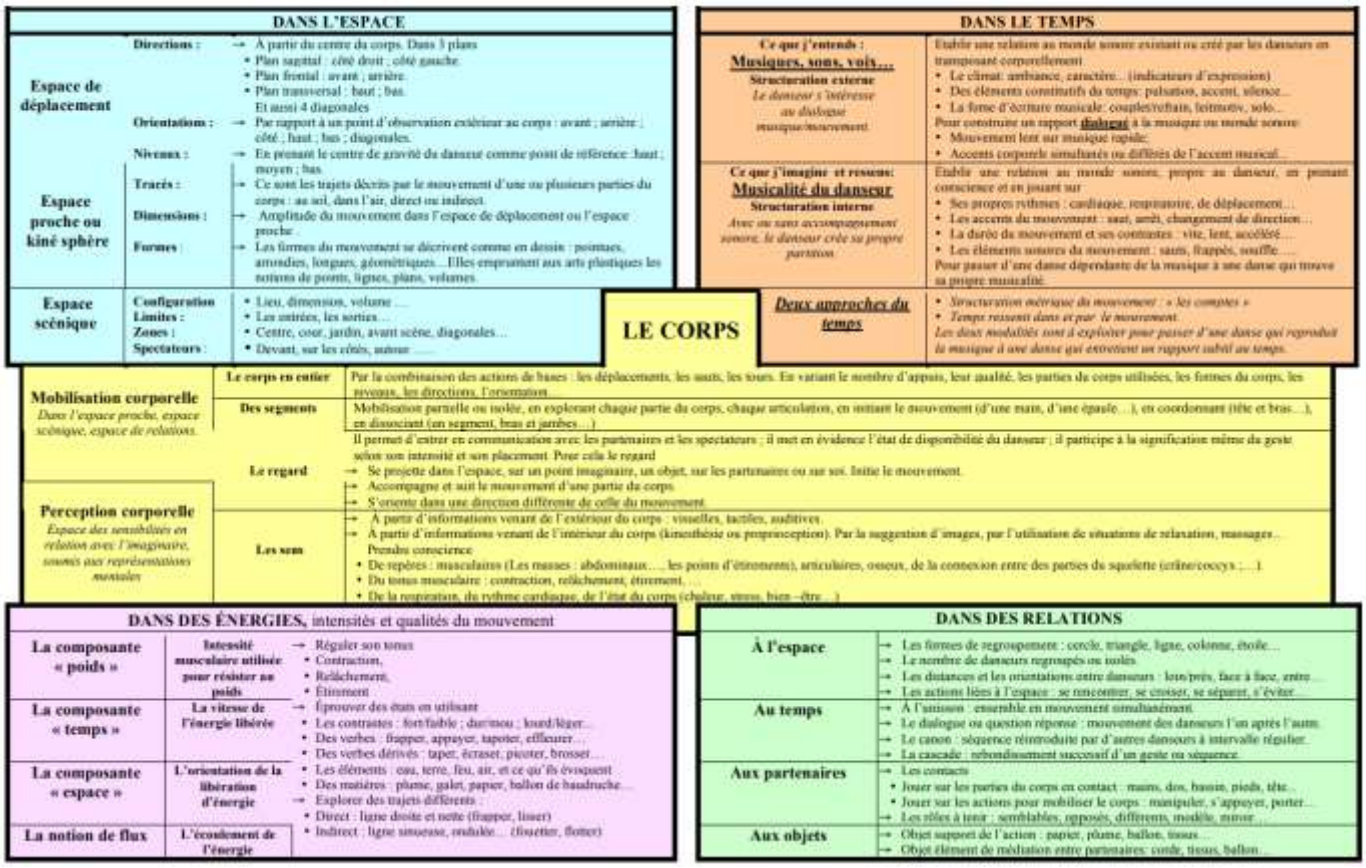
- Le corps (le corps entier, les segments, le regard, les sens)
- Le temps (structuration externe, structuration interne)
- L'énergie (poids, temps, espace)
- L'espace (les espaces de déplacements, les espaces scéniques)
- Les relations aux autres (avec l'espace, avec le temps, avec les contacts, avec les objets)

La démarche d'enseignement

1. Pour entrer dans l'activité :

- **Choisir le thème** d'étude prioritaire (corps, espace, temps, relations...)
- Répertorier **les situations adaptées** aux élèves en rapport avec le thème choisi
- Identifier les acquis des élèves

- Mettre en place **des rituels** au début de chaque séance : Motiver et mettre en confiance les élèves/Solliciter la disponibilité et la concentration des élèves



2. Les différentes étapes de la démarche d'enseignement : danse en jeu :

1/ PHASE D'EXPLORATION ET D'IMPROVISATION

- Solliciter l'imaginaire
- Engager le corps dans des réponses motrices inhabituelles et créer un univers poétique
- Créer les conditions pour produire spontanément une danse personnelle
- Permettre de réutiliser des situations connues et appréciées

2/ PHASE D'ENRICHISSEMENT ET DE TRANSFORMATION

- Faire connaître et naître la qualité du mouvement dansé par des sensations
- Enrichir la motricité

3/ PHASE DE COMPOSITION ET D'OBSERVATION

PHASE DE COMPOSITION N°1	PHASE D'OBSERVATION	PHASE DE COMPOSITION N°2
Donner des outils pour trier, combiner, ordonner des mouvements nés de situations explorées et de l'improvisation Enrichir les réponses en fonction des nouvelles consignes, des goûts et des compétences de chacun.	Permettre d'accepter le regard de l'autre dans une relative sécurité. Faire prendre conscience au danseur de ses réalisations, de leur adéquation aux consignes dans un but de transformation.	Permettre d'enrichir, préciser dans le respect des consignes. Permettre plus de lisibilité pour les spectateurs.

4/ PHASE D'ÉVALUATION / PRÉSENTATION

Créer des situations de « spectacle » pour observer, regarder et se laisser regarder.

Créer un climat favorisant l'écoute et la maîtrise des émotions.

Proposition de situations d'apprentissage progressives qui permettent aux élèves d'occuper tout l'espace scénique.

Si l'élève…	L'enseignant intervient sur...	Il sollicite et propose…
Utilise un espace très limité.	**L'espace** Développer toutes les directions (vers l'avant, l'arrière, le côté, le haut, le bas); les orientations; les niveaux (haut, bas…) les dimensions ; les itinéraires. Développer la capacité à les combiner.	**Balisage de l'espace** : avec du matériel et donner une consigne adaptée. Ex. : Chaises disséminées, tissus ou feuille de papier au sol, sacs ou cartons posés, toile d'araignée tissée avec des fils de laine accrochés, …On passe partout, de diverses manières… **Utilisation d'objets** inhabituels qui se déplacent facilement, éventuellement de manière aléatoire : ballons de baudruche, plumes, feuilles de papier de soie, de papier journal… On les fait danser, on les suit, on fait comme eux avec le corps dans sa globalité ou seulement une partie du corps. **Utilisation d'images** : être ou produire une action comme l'oiseau, le serpent, le crabe…Se déplacer comme si on était effrayé (reculer), pressé, enthousiaste, comme une tornade, la mer, le feu... **En dessinant** : des lettres, les lignes de la salle, le contour d'un partenaire, d'un objet… En variant les parties du corps qui laissent des traces sur place ou en déplacement, dans l'air ou sur le sol, etc.,…

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

- **Toutes les composantes de l'activité physique peuvent être mise en lien avec la danse** (lancer des objets, courir, sauter, se déplacer dans des environnements aménagés…)
- **Comment évaluer une séquence de danse ?**
- **Qu'est-ce qu'un APSA ?**

EN LIEN AVEC D'AUTRES DISCIPLINES/DOMAINES D'ACTIVITÉS

Lien avec le langage dans toutes ses dimensions

L'ORAL

- Reformuler les règles du jeu.
- Préciser les parties du corps engagées.
- Demander des précisions.

- Décrire une photo, une affiche, un parcours, une chorégraphie.
- Créer un lexique de référence des verbes d'action.
- Utiliser le lexique du schéma corporel (genoux, coude, dos...).
- Identifier et nommer son partenaire et ses actions.
- Identifier et nommer l'objet, ses qualités, ce qu'il évoque…

L'ECRIT

- Dictée à l'adulte d'un texte évoquant les émotions, le ressenti, après avoir assisté à un spectacle, un extrait vidéo.
- Parler de l'initiale de son prénom, de celle des autres prénoms de la classe et des lettres grâce au jeu des lettres.
- Imiter des dessins stylisés.
- Écrire son prénom en lettres majuscules, en écriture cursive, en respectant l'orientation.
- Réaliser en grands les tracés de base de l'écriture.
- Représenter les déplacements.
- Reproduire son initiale.
- Ecrire des poèmes de 3 vers (haikus) rédigés à partir des chemins de danse choisis par les élèves.

Liens avec les autres arts

- Faites danser votre pinceau
- Production de sculpture (bonshommes danseurs avec du fil de fer, des fils chenille,

Liens avec les autres Explorer le monde

- Le fonctionnement du corps humain

Lien avec les compétences sociales et civiques

- Respect, coopération…

EN LIEN AVEC LA PRATIQUE PERSONNELLE DU CANDIDAT :

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

  Une meilleure connaissance de l'activité et une motivation à l'enseigner.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°4

Le sujet comporte 1 page.

APSA : NATATION

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

Cycle d'enseignement : Cycle 1

Niveau de classe : GS

Références :

- Délibération n°127 du 13 janvier 2021**,** Annexe 2 n°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire, cycle 2, EPS
- Repères de progressivité cycle 2, EPS, se référant à cette délibération n°127 du 13 janvier 2021

Description de la situation :

Lors d'un cycle d'« aisance aquatique », les élèves doivent récupérer des objets lestés, disposés au pied d'une cage pédagogique placée dans un bassin d'apprentissage à 1m30 de profondeur. La plupart des élèves adopte une posture de refus devant la situation.

Questions posées au candidat :

Vous proposerez 3 ou 4 situations d'apprentissage progressives qui permettent aux élèves de résoudre cette difficulté. Pour chaque situation proposée, vous définirez le ou les objectif(s) opérationnel(s) et proposerez des variables didactiques. Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

Cage pédagogique :

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 10 minutes
ENTRETIEN : 20 minutes COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°4

Le corrigé comporte 5 pages.

APSA : NATATION

EN LIEN AVEC LE SUJET PROPOSÉ

- **L'aisance aquatique et ses enjeux de formation :**

  L'aisance aquatique se traduit par des situations de découverte et d'exploration du milieu aquatique au cycle 1. Elle s'adresse aux non-nageurs. Elle vise une expérience positive de l'eau et une adaptation au milieu aquatique : l'entrée et la sortie de l'eau, l'immersion, la découverte de la flottaison, la capacité à modifier la forme de son corps dans l'eau, à s'y orienter ainsi qu'à pouvoir s'y déplacer 10 mètres pour rejoindre le bord du bassin. C'est une activité qui permet de se connaître pour adapter ses comportements, prendre des risques contrôlés et maîtriser ses réactions émotionnelles. Elle ouvre la possibilité de poursuivre vers des activités aquatiques de loisirs, sportives ou santé

- **Fondamentaux aisance aquatique, savoir nager et natation :**

  L'entrée dans l'eau : Capacité à passer du milieu terrestre au milieu aquatique. L'immersion : Capacité à mettre son corps et sa tête sous la surface de l'eau. L'équilibre : Capacité à maîtriser la position de son corps à la surface et dans l'eau de manière durable. La respiration : Capacité à adapter sa respiration en fonction de son déplacement : inspirer en surface et expirer sous l'eau.
  La propulsion : Capacité à se déplacer par des mouvements de bras et/ou de jambes grâce à la maîtrise de ses appuis.

- **Les apprentissages à développer :**

  Acquérir de nouveaux repères perceptifs : le nageur débutant va apprendre à regarder sous l'eau (*avec et sans lunettes*) et constater que la vision est différente, moins claire. il n'en demeure pas moins qu'il y a des choses à voir sous l'eau . Se vivre et se percevoir comme un « corps flottant » : quitter l'équilibre vertical et les appuis solides, pour observer qu'un équilibre horizontal est possible car l'eau nous porte. Le nageur débutant devra faire l'expérience essentielle, déterminante pour la suite de ses apprentissages, de ce corps flottant avec la tête immergée. Il lui

faudra accepter de ne rien faire, de « laisser faire », se détendre et confier son corps à l'eau. Les objets flottants (« *frites » sous les bras*) pourront donner transitoirement des appuis au jeune nageur, le temps pour lui de s'approprier ce nouvel équilibre puis d'accepter le déséquilibre dans l'eau et de jouer avec. Adapter ses solutions respiratoires : savoir bloquer sa respiration et rester ainsi en « apnée pleine » le temps d'une immersion facilitera la conduite motrice d'un nageur débutant qui enchaînera ainsi une succession d'apnées dans l'action et de temps de respiration en dehors des moments d'action. Puis il saura alterner une inspiration aérienne avec une expiration subaquatique, ce qui donnera une aisance au nageur pour évoluer sur des durées d'action plus longues. Construire un corps qui glisse et se propulse : la coulée ventrale est une étape décisive dans laquelle le futur nageur conserve un alignement hydrodynamique et maintient une immersion prolongée. L'enfant doit être capable de retrouver cette position lorsqu'il se déplace, c'est-à-dire lorsqu'il y a propulsion. Il est important d'aider à la recherche d'une propulsion en incitant l'enfant à chercher des appuis solides dans l'eau avec les membres supérieurs (*explorer prioritairement des moyens de déplacements en s'aidant des mains et des bras, quelles que soient les solutions trouvées par l'enfant*), et de favoriser d'abord la construction d'un « moteur à l'avant ». Ce qui se produit « à l'arrière » (*battements de pieds, pédalages des jambes*...) répond davantage à des fins d'équilibration que de propulsion.

- **Quelle progressivité des apprentissages du cycle 1 au cycle 3 ?**

  Cycle 1 :
  - Accepter le contact de l'eau et entrer dans l'eau pour participer aux jeux proposés
  - S'immerger totalement ; ouvrir les yeux dans l'eau ; abandonner les appuis plantaires pour se déplacer par appuis manuel ; se laisser flotter
  - Se déplacer, tête dans l'eau, en s'aidant des bras et des jambes ; explorer le volume aquatique pour aller chercher des objets immergés.
  - Réussir à retenir sa respiration dans l'eau (*apnée respiratoire*) mais aussi pouvoir souffler dans l'eau

- Cycle 2 : (palier 1 du savoir nager)
  - Sauter ou plonger sans aide.
  - S'immerger pour passer sous un obstacle flottant.
  - Se laisser flotter sur le ventre ou sur le dos en restant immobile 5 secondes de manière autonome.
  - Se déplacer sur une quinzaine de mètres sans aide à la flottaison et sans reprise d'appuis.
- Cycle 3 : (palier 2 du savoir nager en CM1)
  - Sauter ou plonger en grande profondeur
  - S'immerger pour passer dans un cerceau immergé vertical ou pour aller chercher un objet au fond.
  - Réaliser un équilibre vertical (sur place)
  - Se déplacer sur une trentaine de mètres de manière autonome.

- **Exemple de situations d'apprentissage en lien avec le sujet :**
  - **Situation 1 :** « **Devine mon nombre ? »**

Objectifs	➢ Immerger son corps et sa tête ➢ Ouvrir les yeux sous l'eau
Variables	➢ Réduire ou augmenter la profondeur ➢ Accroupis / assis au fond
Critères de réussite	➢ Énoncer le nombre de doigts indiqué par le binôme sous l'eau au moins 3 fois sur 5.
Déroulé	Par binôme, dans le bassin d'apprentissage, l'eau à hauteur du nombril, les élèves doivent s'accroupir dans l'eau pour immerger tout leur corps et leur tête. Un des 2 élève indique un nombre à l'aide de ses doigts, sous l'eau, l'autre doit ouvrir ses yeux pour observer le nombre réalisé par le camarade et le lui dire en remontant. On inverse les rôles le coup d'après en réalisant 5 fois l'exercice.

  - **Situation 2 :** « **La tortue »**

Objectifs	➢ Immerger son corps et sa tête ➢ Ouvrir les yeux sous l'eau ➢ Bloquer sa respiration
Variables	➢ Réduire ou augmenter la profondeur ➢ Temps sous l'eau : de 3 à 5 secondes
Critères de réussite	➢ Remonter au bout de 4 secondes 3 fois sur 5.
Déroulé	Par binôme, dans le bassin d'apprentissage, l'eau à hauteur du nombril, les élèves doivent s'accroupir dans l'eau pour immerger tout leur corps et leur tête. Avant de s'immerger tous les 2, l'un des binômes énonce le temps (entre 3 et 5 secondes) durant lequel son camarade devra bloquer sa respiration sous l'eau pour faire comme la tortue. L'élève comptera un à un avec ses doigts, sous l'eau. On inverse les rôles le coup d'après en réalisant 5 fois l'exercice.

  - **Situation 3 : « La pêche au filet »**

Objectifs	➢ Immerger son corps et sa tête ➢ Ouvrir les yeux sous l'eau ➢ Bloquer sa respiration ➢ S'orienter sous l'eau
Variables	➢ Hauteur du filet : passer sous les mains à la surface, passer sous les mains sous l'eau, passer entre les jambes
Critères de réussite	➢ S'échapper du filet 3 fois sur 5.
Déroulé	Les enfants jouent avec l'eau à hauteur du nombril dans le bassin. Les élèves sont répartis en 2 groupes : l'un forme une ronde et représente le filet du pêcheur ; l'autre constitue les poissons. Au signal de la maîtresse, le filet s'ouvre (les enfants s'écartent et lèvent leurs bras), les poissons qui sont situés à l'intérieur du filet doivent s'enfuir en passant sous les bras ou sous les jambes de leurs camarades qui représentent le filet. Au second signal le filet se referme. Répéter le jeu 5 fois puis inverser les rôles.

  - **Situation 4 : « Les trésors de l'épave »**

Objectifs	➢ Immerger son corps et sa tête ➢ Ouvrir les yeux sous l'eau ➢ Bloquer sa respiration ➢ S'orienter sous l'eau
Variables	➢ La profondeur des objets à chercher ➢ Avec/ sans d'une échelle ou perche
Critères de réussite	➢ Ramener 5 objets
Déroulé	Les enfants (des pirates) doivent aller récupérer des objets lestés (des trésors), placés dans un bassin d'apprentissage (de 0,70 à 1m40). Certains objets seront placés au

	pied d'une perche, maintenue par l'adulte, ou d'une échelle.

Gestes professionnels de l'enseignant :

Le rôle de l'enseignant est **d'adapter l'organisation pédagogique à la sécurité des élèves** et de veiller à ce que les situations d'apprentissage **prennent en compte la diversité des niveaux** de réalisation. Chaque enfant doit pouvoir progresser à son rythme à l'intérieur d'un groupe hétérogène, dans un climat positif et bienveillant.

En maternelle, l**'accent** sera particulièrement mis sur **l'immersion en utilisant un mode ludique,** par le biais de **jeux et de parcours aménagés** pour respecter les caractéristiques de cet âge. L'imaginaire est un levier puissant, aussi tous les jeux inventés dans lesquels les enfants peuvent se raconter des histoires (*devenir des personnages, faire apparaître des cités sous-marines, construire des radeaux*...) seront les bienvenus. Ce genre de situations permettent de faire naître le plaisir de jouer, réduire les inquiétudes, faciliter les actions d'immersion en leur donnant du sens. Pour autant, il est toujours nécessaire que l'enseignant mette en oeuvre les conditions nécessaires pour que les enfants perçoivent progressivement ce qu'ils sont en train d'apprendre à travers le jeu. Les parcours aménagés doivent être conçus afin d'alterner des phases aériennes et aquatiques, de permettre un foisonnement d'actions (*passer dessus, dessous, se tracter, sauter, tirer, pousser, se déplacer, glisser*...).

Des séances en classe, en amont et en aval des séances à la piscine, sont essentielles pour mettre des mots sur les expériences traversées. Elles amènent à se remémorer les activités (avec le support de dessins, par les dictées à l'adulte, grâce aux maquettes...), permettent d'échanger sur les difficultés rencontrées et les réussites.

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

- **Par quel apprentissage se poursuit l'aisance aquatique aux cycles 2 et 3 ?** Le savoir nager
- **Quelle est la différence entre savoir nager et natation ?**
  La natation vise à l'apprentissage de nages codifiées avec un objectif de performance tandis que le savoir nager n'a pas de nage codifiée et répond à un objectif de sécurité. Le savoir nager ne se pratique pas en club alors que la natation oui. La distance à parcourir pour le savoir nager ne dépasse pas 50m alors que la natation peut se réaliser sur des distances atteignant 1500m.
- **Dans quel champ d'apprentissage se situe l'APSA** : danse / activités circassiennes (champ 3 : s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique) savoir nager / course d'orientation / vélo (champ 2 : adapter ses déplacements à des environnements variés) ; tennis / lutte / hand-ball (champ 4 : conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel)
- *Quels sont les horaires d'enseignement en EPS ?* C2 et C3 : 3heures/semaine

EN LIEN AVEC D'AUTRES DISCIPLINES OU DOMAINES D'ACTIVITÉS

Expression orale : verbaliser les critères de réalisation et de réussite des situations. Expliciter le but et les règles « d'un jeu de piscine » (situation d'apprentissage). Vocabulaire lié à l'espace (dessous, dessus, droite, gauche, devant, derrière…) aux actions motrices (pousser, sauter, tirer, traverser, ramasser…) au matériel (anneaux, cage, perche, planche…)

Production d'écrit : en dictée à l'adulte ou en écriture tatonnée produire des affiches, légender des photos, décrire des situations….

Explorer le monde : expériences sur flotte/coule ; gestion de l'espace : créer des parcours et les réaliser avec maquette.

EN LIEN AVEC LA PRATIQUE PERSONNELLE DU CANDIDAT :

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

  Une meilleure connaissance de l'activité et une motivation à l'enseigner.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes COEFFICIENT : 3

SUJET N°1

Le sujet comporte 5 pages.

Thème : L'Education aux Médias et à l'Information (E.M.I.)

Références :

TEXTE 1 : Allier analyse approfondie et créativité, Laurence Corroy, extrait revue Animation & Education (Propos recueillis par Marie-France Rachédi), Juillet-Octobre 2016

TEXTE 2 : 10 conseils de la CNIL pour rester net sur le web (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés), mars 2016

TEXTE 3 : Extrait délibération 127 du 13 janvier 2021 relative au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Valeurs, Domaine 2 Les méthodes et outils pour apprendre, Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie

Description de la situation :

La construction de la citoyenneté numérique à l'école

Questions posées au candidat :

Qu'est-ce que la citoyenneté numérique ? Quels sont les enjeux sociétaux, éducatifs et pédagogiques ?

Pourquoi développer la citoyenneté numérique de la maternelle à l'université ?

Comment la construire à l'école ?

TEXTE 1 : Allier analyse approfondie et créativité, Laurence Corroy, extrait revue Animation & Education (*Propos recueillis par Marie-France Rachédi)*, Juillet-Octobre 2016

Les événements de l'année 2015 ont rappelé avec acuité la nécessité d'une éducation aux médias (EAM) dispensée de la maternelle à l'université. Pour autant, si son urgence fait consensus, je ne pense pas que l'on soit tout à fait au clair avec ses défis et ses exigences au XXIe siècle. Si l'EAM peut se définir comme la capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leurs contenus, il est essentiel, avec l'arrivée d'internet, d'intégrer une dimension créative et communicationnelle.

Influencée par les théories d'information et de communication développées au XXè siècle, l'EAM a été envisagée au départ sous le seul angle de la pensée critique. Il y avait consensus autour de l'idée qu'avec le développement des médias de masse et leur omniprésence, il allait falloir développer une distance critique chez les enfants et les adolescents vis-à-vis des messages médiatiques.

L'arrivée d'internet, avec le web 2.0 et aujourd'hui le 3.0, a modifié en profondeur les comportements. Nous sommes passés du consommateur médiatique au « pratiquant » médiatique proposant des contenus. Internet permet à tout un chacun, en quelques clics, de créer son blog, son profil sur Facebook ou un autre réseau social, agrémenté de photos, de citations, de vidéos, etc. Nous laissons en permanence des traces de notre présence sur le net, il est si facile de poster ses états d'âme, de jouer avec son intimité, de travailler à son « e-réputation », de réagir par des commentaires à des articles… L'EAM, à l'ère du numérique, reconfigure les problématiques qui y sont liées. Elle ne doit donc pas seulement développer une analyse critique des médias. Elle doit aussi permettre d'acquérir un certain nombre de compétences techniques, informationnelles et créatives pour que chaque citoyen puisse utiliser les médias de façon adéquate et créer des contenus médiatiques appropriés. Tout ce qui va permettre de favoriser la créativité des étudiants, des adolescents, des plus jeunes en leur faisant concrètement réaliser un journal scolaire, des émissions de radio, des web documentaires, des podcast… doit être utilisé. Tout ce qui permet, par la pratique, de se mettre en scène de façon maîtrisée contribuera au devenir de citoyens actifs et surtout à développer ce que les Américains appellent « l'empowerment »(2), une sorte de prise de pouvoir sur ce que proposent les médias numériques.

(…) C'est un enjeu pour l'École peu habituée à développer une pensée divergente et présentant de grandes difficultés à intégrer dans ses programmes ce qu'elle ne peut pas noter. Nous sommes dans un système très évaluateur qui n'encourage pas l'estime de soi or, nous avons maintenant suffisamment de recul sur la pédagogie pour savoir que celles qui sont encourageantes, qui valorisent l'enfant ou le jeune sont plus efficaces que celles basées sur la peur de l'erreur ou de la sanction.

C'est aussi pour cela que l'éducation aux médias est intéressante. Dans une finalité citoyenne, elle permet de former des citoyens éclairés, qui savent faire la différence entre les théories du complot et des informations fiables, identifier les sources, repérer les stéréotypes… Au-delà de cela, si elle est

bien menée, l'EAM va encourager des créations médiatiques, un changement de posture de l'enseignant, les compétences numériques et le recours à des pédagogies innovantes qui favorisent le travail en groupes et la coopération.

1. Ses recherches portent sur les consommations et les pratiques médiatiques des jeunes.

2. L'empowerment est l'octroi de plus de pouvoir aux individus ou aux groupes pour agir sur les conditions sociales, économiques, politiques ou écologiques qu'ils subissent.

TEXTE 2 : 10 conseils de la Cnil pour rester net sur le web (Commission nationale de l'informatique et des libertés), mars 2016

1/ **Réfléchissez avant de publier**

Sur Internet, tout le monde peut voir ce que vous mettez en ligne : infos, photos, opinions. Toutes ces données composent votre identité numérique.

2/ **Respectez les autres**

Vous êtes responsable de ce que vous publiez en ligne, alors modérez vos propos sur les réseaux sociaux, forums... Ne faites pas aux autres ce que vous n'aimeriez pas que l'on vous fasse.

3/ **Ne dites pas tout**

Donnez le minimum d'informations personnelles sur Internet. Ne communiquez ni vos opinions politiques, ni votre religion, ni votre numéro de téléphone...

4/ **Sécurisez vos comptes**

Paramétrez toujours vos profils sur les réseaux sociaux afin de garder la maîtrise des informations que vous souhaitez partager.

5/ **Créez plusieurs adresses mail**

Utilisez des adresses électroniques différentes en fonction de vos activités : personnelles, professionnelles, associatives ou sociales.

6/ **Attention aux photos et aux vidéos**

Ne publiez pas de photos gênantes de vos amis, votre famille ou de vous-même, car leur diffusion est incontrôlable.

7/ **Utilisez un pseudonyme**

Seuls vos amis et votre famille sauront qu'il s'agit de vous.

8/ **Attention aux mots de passe**

Ne les communiquez à personne et choisissez-les un peu compliqués : n'utilisez jamais votre date de naissance ou votre surnom.

9/ **Faites le ménage dans vos historiques**

Effacez régulièrement vos historiques de navigation et pensez à utiliser la navigation privée si vous utilisez un ordinateur qui n'est pas le vôtre.

10/ **Vérifiez vos traces**

Tapez régulièrement votre nom dans un moteur de recherche pour vérifier quelles informations vous concernant circulent sur Internet.

TEXTE 3 : Extrait délibération 127 du 13 janvier 2021 relative au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Valeurs, Domaine 2 Les méthodes et outils pour apprendre, (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie)

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.

La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

OBJECTIFS DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES POUR LA MAÎTRISE DU SOCLE COMMUN ORGANISATION DU TRAVAIL PERSONNEL

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.

Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

COOPÉRATION ET RÉALISATION DE PROJETS

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement, sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

MÉDIAS, DÉMARCHES DE RECHERCHE ET DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION

L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image.

Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.

L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.

Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

OUTILS NUMÉRIQUES POUR ÉCHANGER ET COMMUNIQUER

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.

L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres, y compris dans leur identité culturelle et linguistique. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes COEFFICIENT : 3

CORRIGE N°1

Le corrigé comporte 3 pages.

Thème : L'Education aux Médias et à l'Information (E.M.I.)

DESCRIPTIF SYNTHETIQUE ET PROPOSITION D'ELEMENTS DE REPONSE

- **Qu'est-ce que la citoyenneté numérique ? Quels sont les enjeux sociétaux, éducatifs et pédagogiques ?**

La citoyenneté numérique se réfère à la capacité de s'engager positivement, de manière critique et compétente dans l'environnement numérique, en s'appuyant sur les compétences d'une communication et d'une création efficaces, pour pratiquer des formes de participation sociale respectueuses des droits de l'homme et de la dignité grâce à l'utilisation responsable de la technologie. Ainsi, l'éducation a un rôle essentiel à jouer pour aider les jeunes à acquérir les aptitudes et les compétences dont ils ont besoin pour devenir des citoyens actifs.

Extrait https://www.ac-bordeaux.fr/reseaux-sociaux-et-citoyennete-numerique-123728

L'éducation à la citoyenneté numérique fait consensus au niveau européen (recommandation des ministres de l'éducation des 47 états membres du Conseil de l'Europe du 21 novembre 2019):

« L'éducation à la citoyenneté numérique » renvoie à l'autonomisation des apprenants de tous âges par l'éducation ou l'acquisition de compétences favorisant un apprentissage et une participation active à la société numérique, leur permettant d'exercer et de défendre leurs droits et responsabilités démocratiques en ligne, et de promouvoir et protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit dans le cyberespace ».

Cet enjeu capital figure dans les propositions des **États généraux du numérique éducatif** (novembre 2020) : *« Proposition 12 - Développer la citoyenneté numérique et renforcer l'éducation aux médias et à l'information en s'appuyant sur le CLEMI ».*

La mobilisation de l'école pour **les valeurs de la République** va de pair avec la promotion de la liberté d'expression et de publication qui s'accompagne nécessairement d'une éducation aux modes de communication sur les réseaux sociaux. L'édition de contenus en ligne nécessite de connaître ce

que recouvre le droit tout en imposant des devoirs à chacun, en particulier dans le cadre d'une expression publique. Lutter contre la propagation de la haine en ligne, le cyber-sexisme, les cyber-violences passe par l'appropriation de ces droits et devoirs.

- **Pourquoi la développer de la maternelle à l'université ? Comment la construire à l'école ?**

L'éducation à la citoyenneté numérique désigne l'autonomisation des enfants par le biais de l'éducation ou l'acquisition de compétences pour apprendre et participer activement à la société numérique. Il s'agit des connaissances, des aptitudes et de la compréhension nécessaires aux utilisateurs pour exercer et défendre leurs droits et responsabilités démocratiques en ligne et promouvoir et protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit dans le cyberespace.

À son niveau le plus simple, l'éducation à la citoyenneté numérique cherche à s'assurer que ceux qui ne sont pas des « natifs du numérique » ou qui n'ont pas la possibilité de devenir des « citoyens numériques » ne soient pas marginalisés dans les sociétés futures. Avec le développement de technologies relativement peu coûteuses, la « fracture numérique » concernera probablement davantage les compétences nécessaires à un usage pointu de ces technologies que leur accès proprement dit.

Dans de nombreux pays, les écoles mettent actuellement en place une « éducation à la citoyenneté numérique » pour encourager les jeunes à développer leurs compétences, leur engagement et leur créativité en ligne, ainsi qu'une conscience des incidences juridiques de leurs activités.

La citoyenneté numérique représente une nouvelle dimension de l'éducation à la citoyenneté, qui vise plus spécifiquement à apprendre aux étudiants à travailler, à vivre et à partager de manière positive dans des environnements numériques.

De la maternelle à l'université, l'EMI (éducation à …) se construit donc progressivement, de façon transversale avec des entrées pluridisciplinaires, en lien avec le quotidien des élèves.

A l'école, il s'agira d'apprendre à avoir conscience de sa présence numérique, de développer son esprit critique et d'apprendre à publier responsable. Sans devenir paranoïaque et diaboliser « le web », il s'agit de connaître ses droits et ses devoirs, d'éduquer les élèves à être des citoyens éclairés, capables de douter face à une information ou à une image en ayant les moyens de vérifier les sources par exemple. La réalisation de projets pédagogiques (comme la rédaction d'un journal de classe ou d'école, la visite d'une exposition, la lecture de la presse, la création d'affiches, la rédaction d'une charte, ...) sont autant d'entrées possibles. Les écoles équipées d'un ENT disposent d'un outil idéal pour travailler et développer ces différentes compétences (quelles infos puis-je partager ? est-ce vrai ? qu'est-ce qu'une information ? que puis-je publier ? quelles conséquences ? ...). L'ensemble des disciplines scolaires peut donc servir à développer ces compétences (en français bien sûr, mais aussi en sciences, histoire, éducation artistique, …).

Pour conclure, l'EMI permet de développer la citoyenneté numérique ; elle est aussi l'occasion d'apprendre à communiquer, collaborer et créer.

PROPOSITION D'INTERROGATIONS COMPLÉMENTAIRES UTILES À L'ENTRETIEN

- Cet enseignement de l'EMI est-il disciplinaire ?
- Avez-vous des exemples de projets possibles dans une classe/école permettant de développer l'EMI ?
- Travailler essentiellement sur les dangers d'internet peut-il être considéré comme une entrée éducative ?
- Comment vérifier l'authenticité d'une image ? d'une information ?
- Pouvons-nous tout partager sur les réseaux sociaux ? Pourquoi ? Est-ce un important d'aborder ces notions dès l'école primaire ? Pourquoi ?
- Avez-vous des exemples liés à l'actualité (calédonienne ou internationale) nous permettant de comprendre à quel point l'EMI est essentielle dans le système éducatif ?
- Savez-vous ce qu'est une « trace » ? Pouvons-nous les effacer ?
- Quelle place laisser aux familles ? Quel rôle peut-elle jouer ? Comment mettre en place un partenariat école/famille liée à la citoyenneté numérique ?

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes COEFFICIENT : 3

SUJET N°2

Le sujet comporte 5 pages.

Thème : Les activités ritualisées à la maternelle

Textes de référence :

Texte 1 : « Construire des rituels à la maternelle : PS, MS, GS », Catherine Dumas, Broché, juillet 2009

Texte 2 : « L'oral travaillé dans des situations pédagogiques particulières », Eduscol, septembre 2015

Texte 3 : « L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices », Marc Pidoux, Boris Martin, Élodie Brülhart, Laurence Court, Recherches en éducation N° 50, janvier 2023.

Description de la situation :

À l'école maternelle, l'enseignant va, au travers d'activités ritualisées, instituer un temps au cours duquel chacun des enfants pourra construire sa place en tant qu'élève, au-delà des différences de genre et de culture, dans un système dont il apprend les codes et les valeurs. Les activités ritualisées permettent à l'enfant de se développer, de déployer ses capacités d'action (exploration), tout en soutenant sa croyance en ses propres capacités.

Questions posées au candidat :

Comment définiriez-vous les activités ritualisées à l'école maternelle ?

Quelles sont les principales fonctions des rituels ?

Quelles différences entre rituels et routine ?

Peut-on mettre en œuvre des activités ritualisées dans tous les cycles ? Dans toutes les disciplines ?

Les activités ritualisées sont-elles des activités de découverte, d'entraînement, de renforcement ?

Texte 1 : « Construire des rituels à la maternelle : PS, MS, GS », Catherine Dumas, Broché, juillet 2009

Les caractéristiques et les fonctions d'un rituel

« Le rituel est un mode d'organisation régulier lié à une intention de l'ordre de l'éducation, de l'apprentissage ou de l'enseignement en milieu scolaire et qui est de l'ordre du collectif. » Tel est le consensus que nous avons adopté autour de la définition donnée par A.-M. Gioux.

Ces caractéristiques pourraient bien être, quelles que soient les différences apparentes et les variables didactiques :

- la très grande régularité d'un fonctionnement ;
- la répétitivité des gestes, des paroles, des codes mis en place ;
- l'identité formelle des situations dont les enjeux ne varient pas et qui constituent des repères sûrs, même si les contenus évoluent ;
- des contraintes claires, des règles bien posées et respectées par tous.

Par éducation, nous entendons la possibilité qu'a l'enseignant de donner un modèle, de transmettre une culture, de développer l'appartenance à un groupe social. L'apprentissage est le travail de l'enfant qui apprend, il relève du socio-cognitif. L'enseignement représente l'apport du maître, tout ce qui fixe le cadre temporel : emploi du temps, calendrier, passation de consignes...

On peut citer quatre fonctions principales :

Les rituels marquent d'abord un passage. Ils sont fréquents en début de journée (l'appel, le calendrier, la météo) : ce sont souvent des activités de démarrage, des lanceurs de la journée scolaire, un moment de rupture, une sorte de « sas » entre la famille et l'école dont la première fonction est de recréer le groupe classe et d'installer l'enfant dans l'organisation sociale dans laquelle il va vivre sa journée. « C'est la frontière franchie - physique et symbolique – à partir de laquelle l'élève doit se comporter différemment. »

Ils sont un espace d'autonomie car les contraintes très fortes (quasiment de l'ordre du « surmoi ») règlent les enfants : quand le rituel est bien engagé, le groupe classe peut fonctionner seul. Jean Hébrard présente le rituel comme « une contrainte pour une autonomie maximale et un apprentissage ». Cette autonomie s'acquiert grâce à la répétition des actions et des activités. - Ils ont une fonction contractuelle, précise René Amigues : il faut passer un contrat, et c'est dans le déroulement de l'activité ou du jeu que l'enfant éprouve les règles. Ce que souligne également Christophe Wulf : « Les rituels réfèrent les professeurs et les élèves les uns aux autres, les lient dans un agir commun et créent une communauté scolaire où chacun sait ce qu'on attend de lui ». On sait ce que l'on doit faire, comment et quand. L'action collective induit des règles de conduite: savoir écouter, formuler... pour continuer à travailler. Les rituels marquent aussi des places car ils permettent de définir sa place et de s'y tenir; ils instaurent des rôles dans le rapport au savoir qui peuvent changer et évoluer. Le rituel

est intégrateur : il réaffirme que l'élève a une place marquée et remarquée dons le groupe classe, il peut se confronter aux autres dans un espace où il prend peu de risques.
Ils sont fortement liés à la socialisation : pendant les rituels, on construit des comportements (tout Je monde doit faire la même chose, pendant un temps donné, avec les mêmes référents) et on est dans le champ du collectif. Les rituels sont d'ailleurs associés à la notion de regroupement, par opposition aux ateliers. Se met en place une acceptation collective des rythmes de vie de la classe, permettant d'aboutir à l'autonomie maximale.
Ils sont liés aux apprentissages fondamentaux de l'école maternelle : on y construit des savoirs. L'élève y apprend son métier d'élève. C'est dire l'importance stupéfiante de ces rituels ! Pourtant, si l'on n'y prend pas garde, les rituels se transforment en routine. Ils peuvent être des moments répétitifs qui se déroulent quotidiennement, toujours sur un même modèle sur les trois années de l'école maternelle.

Texte 2 : « L'oral dans des situations pédagogiques particulières », Eduscol, septembre 2015

Le programme de 2015 insiste sur le fait que la stabilisation des repères temporels passe par le retour régulier de certaines activités qui rythment la journée de façon prévisible et sécurisent l'enfant. Leur caractéristique principale provient donc de la répétition du script de leur déroulé, associé à une activité langagière spécifique : « dire la date », « relater ce qu'il s'est passé dans l'atelier », par exemple. Les enfants savent ce qui va leur être demandé. Cette spécificité est un atout pédagogique majeur pour que progressivement, tous les enfants s'engagent et réussissent les tâches langagières reliées à ces activités. Énoncer « Aujourd'hui, nous sommes mardi ; hier, c'était lundi et demain, ce sera mercredi » devient progressivement possible à tous les enfants de grande section parce que la forme donnée à la date est travaillée chaque jour tout en s'accompagnant d'une utilisation connue des outils et des supports : par exemple déplacer la pince du jour sur la roue et/ou la bande des jours et encadrer le jour sur le calendrier de la classe.

Le langage, dans ces situations, ne constitue pas l'objet direct de l'apprentissage mais il est travaillé avec efficacité, en raison même de la régularité et de la répétitivité des codes mis en place. Ces situations font penser aux « scénarios » d'interactions tels qu'ils sont décrits par les psychologues du développement quand ils parlent des « formats » utilisés par la mère pour faire entrer le très jeune enfant dans le langage. Les unes et les autres se rejoignent par plusieurs aspects :
• la création d'un cadre stable qui structure les échanges et les contraint, d'une certaine façon ;
• la répétition sur une période assez longue pour que s'instaure la perception de la régularité ;
• la mise en lien avec une situation ou une activité ;
• le rôle déterminant joué par l'adulte ;
• leur nécessaire évolution en fonction des progrès des enfants et la part d'anticipation et d'autonomie qui leur est laissée, à l'intérieur du cadre.

Le caractère réglé de ces activités est plus ou moins marqué. On peut distinguer :

• des activités « régulières » qui, comme leur nom l'indique, sont proposées souvent aux enfants ; c'est leur fréquence (et pas forcément leur durée qui peut varier suivant le niveau de la classe) qui permet aux enfants de comprendre les enjeux et les tâches langagières qui vont leur être demandées ;

• des activités ritualisées, avec des modes d'organisation plus ou moins forts, dont les « rituels » très bien identifiés à l'école maternelle – en rapport, notamment avec la date et l'appel – qui peuvent être des supports intéressants pour le langage (oral et écrit) et la communication, mais aussi des activités ritualisées ciblant des tâches langagières précises, comme « décrire un tracé », les jeux comme celui des devinettes, ou des activités plus complexes comme « raconter des histoires »

Texte 3 : « L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices », Marc Pidoux, Boris Martin, Élodie Brülhart, Laurence Court, Recherches en éducation N° 50, janvier 2023.

Durant la formation initiale ou dans le cadre de l'exercice professionnel, les enseignants novices héritent de pratiques où la distinction entre routines et rituels, comme leurs utilisations, varient considérablement (Vannier & Merri, 2015). Nous avons néanmoins choisi de proposer une distinction entre les rituels et les routines.

Les rituels scolaires, en se répétant, structurent collectivement divers espaces, temporalités et interactions dans le but « de produire des effets psychiques durables sur des individus soumis à un ordre didactique » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, p. 122). De plus, ils jouent un rôle important dans les transitions entre les espaces et les temporalités (Purdy, 2015), comme le passage de l'extérieur à l'intérieur de l'école durant lequel l'enfant va entrer dans le rôle de l'élève. Ils tendent à renforcer les dimensions symboliques de la vie dans une classe, favorisant le développement des individus à condition que les enseignants laissent une marge de manœuvre dans leur appropriation par les élèves (Hatchuel, 2005). Quand les rituels perdent leur dimension symbolique et d'apprentissage, ils se transforment en routines (Montandon, 2015).

À l'instar des rituels, les routines sont des cadres de comportements définis, attendus et répétés dans diverses situations. Elles limitent la complexité et l'imprévisibilité inhérentes à la vie dans une classe et contribuent à favoriser un sentiment de sécurité chez les élèves. Elles sont une des clés d'une gestion de la classe efficace (Doyle, 2006). Les routines relèvent de l'organisation sociale, didactique et matérielle ou relationnelle d'une classe (Nault, 1998). Sur cette base, nous proposons de les répartir en deux grandes catégories de routines : les routines sociales et les routines didactiques.

Les routines sociales ont pour but de cadrer les déplacements et les interactions dans la classe, hors des actions liées directement à l'apprentissage. On peut les diviser en deux sous-ensembles :

organisationnelles et relationnelles. Les routines sociales organisationnelles concernent l'organisation du fonctionnement de la classe, en regard d'un canevas temporel et spatial. Elles définissent des comportements attendus des élèves par rapport à la gestion de leurs affaires personnelles. Elles clarifient les comportements attendus lors d'une transition ou d'une modalité de travail. Les routines sociales relationnelles servent à gérer les interactions verbales et non verbales dans la classe. Les routines didactiques sont liées à la mise en place des conditions en vue d'apprentissage. Elles peuvent concerner les modalités d'accès à l'enseignant, la préparation du matériel, mais aussi la distribution de fiches, le rendu des devoirs, la facilitation de l'entrée des élèves dans une discipline d'enseignement, le rappel des éléments principaux de la leçon précédente par des élèves ou l'annonce du programme de la leçon, etc.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes COEFFICIENT : 3

CORRIGE N°2

Le corrigé comporte 2 pages.

Thème : Les activités ritualisées à la maternelle

DESCRIPTIF SYNTHÉTIQUE DES TEXTES PROPOSÉS :

Texte 1 : Ce texte définit la notion de rituel et ses quatre fonctions principales. Tout d'abord, les rituels sont un temps de transition, puis un espace d'autonomie individuelle et collective ; les rituels sont liés à la socialisation avec des règles et des normes, et enfin les rituels sont fortement liés aux apprentissages fondamentaux.

Texte 2 : Ce texte précise l'importance des situations ritualisées et leur lien avec l'oral. Elles permettent notamment de créer des repères temporels pour les jeunes enfants en rythmant leur journée. Ces situations peuvent être des activités régulières (fréquence) ou des activités ritualisées ou l'oral est ici travaillé de manière structuré et structurante à travers des tâches langagières.

Texte 3 : Ce texte nous propose de différencier rituels scolaires et routines. Les premiers permettent de stabiliser les repères temporels et les transitions, tout en y conférant une dimension symbolique. Les seconds sont considérés comme des repères comportementaux et facilitent la gestion de classe. Il existe deux types de routines, les routines sociales et didactiques en lien avec les conditions d'apprentissage.

ELEMENTS DE REPONSES AUX QUESTIONS POSEES :

- **Comment définiriez-vous les activités ritualisées à l'école maternelle ?**

Les activités ritualisées désignent un ensemble d'activités repères marquées par la régularité, mais évolutives selon l'âge des élèves et la période de l'année. Elles ponctuent le déroulement de la classe. Elles constituent un dispositif de travail associé à des apprentissages en lien avec les domaines correspondants. Elles peuvent se dérouler en grand groupe, en petit groupe ou en situation individuelle.

- **Quelles sont les principales fonctions des rituels ?**

Rituel de passage et de transition.

Espace d'autonomie qui permet à l'enfant d'élaborer son individualité.

Socialisation.

Construction des savoirs fondamentaux.

- **Quelles différences entre rituels et routine ?**

Rituels : dimension symbolique et d'apprentissage.

Routines : organisation globale de la classe (sociale, didactique, …) et du fonctionnement. Ne sont pas directement liées aux apprentissages.

- **Peut-on mettre en œuvre des activités ritualisées dans tous les cycles ? Dans toutes les disciplines ?** Oui, elles sont au service des apprentissages.

- **Les activités ritualisées sont-elles des activités de découverte, d'entraînement, de renforcement ?**

Elles permettent de générer des situations de découverte, d'entraînement, de structuration et de transferts et aussi d'évaluation.

Exemple : les rituels d'appels, petits exercices systématiques (jogging d'écriture, nombre du jour,….)….

QUESTIONS COMPLEMENTAIRES :

- Peut-on évaluer les élèves lors d'activités ritualisées ?
- Quelles sont les limites des activités ritualisées ?
- Combien de temps peut-on consacrer quotidiennement aux activités ritualisées ?

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes COEFFICIENT : 3

SUJET N°3

Le sujet comporte 5 pages.

Thème : Développer la coopération à l'école

Textes de référence :

Texte 1 : Le socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs de la Nouvelle-Calédonie, Annexe 1 N°127 du 13 janvier 2021.

Texte 2 : « Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes », Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Périsset Bagnoud, Maurice Tardif, (sous la direction de), de Boeck, 2007.

Texte 3 : « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », Dossier de veille de l'IFÉ n° 114, Décembre 2016.

Texte 4 : Apprendre par le jeu, Utiliser les jeux dans sa pratique pédagogique, Réseau Canopé, les jeux coopératifs, septembre 2015.

Description de la situation :

« Coopérer, c'est agir à plusieurs, produire ou apprendre à plusieurs. » Sylvain Connac

On pourrait définir la coopération comme un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires.

Questions posées au candidat :

Comment définiriez-vous la coopération et la collaboration ?

Quels sont les bénéfices de la coopération au service des apprentissages ?

La coopération est-elle un objet ou un outil d'apprentissage ?

Comment mettre en œuvre la coopération dans les classes et à travers quelles activités ?

Peut-on initier de la coopération dès le cycle 1 ?

Texte 1 : **Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (*BO* n° 17 du 3 avril 2015)**

Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement, sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen

L'école a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen […] elle permet à l'élève de développer, dans des situations concrètes de la vie scolaire, son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. […]

Texte 2 : « Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes », Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Périsset Bagnoud, Maurice Tardif, (sous la direction de), de Boeck, 2007.

Par coordination, il faut entendre une nouvelle forme de travail conjoint reposant sur la conception et la réalisation de projets communs. Elle fait l'objet de prescriptions d'ordre administratif et hiérarchique à la différence des deux autres.

La collaboration se caractérise par la communication entre les acteurs concernés. Elle existe quand des enseignants travaillent ensemble pour élaborer des objectifs, des projets, des séances d'enseignement alors qu'ils restent seuls face à leurs classes.

Quant à la coopération, elle désigne la mutualisation du travail entre différents enseignants qui vont œuvrer ensemble dans une situation d'enseignement face à des élèves. C'est le cas lorsque, dans la classe, enseigne un maître surnuméraire. Cette dernière forme de travail collectif est de loin la plus accomplie.

Texte 3 : « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », Dossier de veille de l'IFÉ n° 114, Décembre 2016.

[…] Certaines activités sont plus adaptées à un apprentissage coopératif que d'autres. La tâche à accomplir dans le travail coopératif est un paramètre important à prendre en compte : toutes les tâches ne se prêtent pas au jeu de la coopération, comme les tâches routinières ou celles qui font travailler la mémoire. Par contre les tâches complexes, incluant la compréhension de concepts, sont particulièrement adaptées, pourvu qu'elles soient à la portée des élèves du groupe et que ces derniers disposent de ressources adéquates. Plus la tâche demande un niveau de coopération élevé, plus les compétences développées alors par les élèves sont d'un haut niveau de raisonnement, ce qui a à son tour un effet sur l'apprentissage en cours (Hugon, 2008 ; Gillies, 2014). Pour Baines, Rubie-Davis et Blatchford (2009), l'âge des élèves est un paramètre à prendre en compte pour le choix de la tâche d'apprentissage lors d'un travail coopératif. La capacité des enfants à participer à des discussions et à argumenter en groupe n'est pas beaucoup développée avant l'entrée dans l'adolescence, les discussions étant davantage centrées sur des explications, des commentaires et des justifications d'un seul point de vue, et non sur une recherche de compromis ou des contre-arguments à l'appui des théories contradictoires. Mais les chercheur.se.s ajoutent que ces compétences restent malgré tout à développer pour beaucoup d'adolescents et d'adultes également, qui ne s'engagent pas ou n'ont pas appris à s'engager dans des discussions riches, réellement coopératives : le chemin est long entre une discussion informelle et une réponse argumentée lors d'un confit positif pour l'apprentissage. Une formation aux compétences de communication et à la résolution de confits semble s'imposer pour les élèves, ce que nous aborderons dans la troisième partie de ce Dossier. Pour d'autres chercheur.se.s, l'âge n'empêche pas la coopération : des formes d'entraide spontanée et de tutorat ont été observées chez des enfants de 3 ou 4 ans (Bensalah, 2009). Une des missions premières de l'école maternelle française est d'ailleurs de favoriser la socialisation des jeunes enfants : l'organisation même des classes de maternelle, en regroupements en classe entière et en ateliers pour lesquels les élèves sont en petits groupes autour d'une activité donnée, encourage la coopération entre les élèves, et par-là leur acclimatation à des interactions sociales avec leurs pairs. Le regroupement est également un moment de communication entre enseignant.e et élèves où chaque élève est sollicité.e pour s'exprimer autour d'un événement partagé. « Il facilite la compréhension de l'appartenance au groupe-classe, les relations et le dialogue entre les enfants », et prépare également les élèves à réfléchir collectivement « sur les différentes procédures qu'il faut utiliser pour réaliser les exercices lors des ateliers. C'est pour cette raison que les regroupements et les ateliers doivent être des moments de moins en moins cloisonnés » (Lottici, 2013). Les ateliers sont des moments d'autonomie et de travail individuel réalisé grâce aux échanges entre les élèves et aux interventions de l'enseignant.e.

Texte 4 : Apprendre par le jeu, Utiliser les jeux dans sa pratique pédagogique, Réseau Canopé, les jeux coopératifs, septembre 2015.

Les attendus pour le climat de la classe et pour l'élève

Les temps de vie de la classe mettant les élèves en situation de coopération contribuent à une évolution du climat scolaire. Si on l'applique aux jeux coopératifs, on peut noter que ces derniers contribuent chez les élèves à :

- s'autoriser le droit à l'erreur (comme d'autres types de jeux) ;
- induire des situations de communication, d'échanges ;
- accepter et respecter la différence ;
- réinvestir des notions vues en classe ;
- poursuivre un objectif commun.

Les bienfaits pour l'élève lui-même :

- acquérir ou développer des valeurs ;
- accroître sa capacité à communiquer avec les autres (oser s'exprimer, échanger avec respect) ;
- faire preuve d'empathie (posture bienveillante, faire confiance) ;
- développer l'esprit d'équipe et l'entraide (socialisation) ;
- faire valoir son opinion et l'argumenter.

Les déclinaisons de la coopération

- S'aider : donner une part de son temps pour répondre à une question.
- S'entraider : on est plus fort à plusieurs.
- Travail de groupe : consigne donnée par l'enseignant. Intéressant en phase de situation problème.
- Le tutorat : formalisation plus forte que l'aide. Le tuteur est reconnu comme étant compétent. Formation des élèves à l'action du tuteur, à l'action du tutoré.

Introduire les jeux coopératifs en classe

Depuis plusieurs années, les enseignants s'efforcent d'engager tous les élèves dans les taches d'apprentissages. Ainsi, les enseignants mettent en application l'apprentissage coopératif qui consiste à faire travailler les élèves en groupe et à créer entre eux une synergie. Il se révèle bénéfique pour le rendement scolaire, le développement des habiletés sociales et sur l'estime de soi (Abrami et al., 1996) et aussi pour la mémorisation.

Les élèves sont responsabilisés dans la mesure où chaque membre du groupe apporte sa propre contribution afin d'atteindre l'objectif visé (Baudrit, 2005). Une interdépendance positive est créée au sein du groupe : les élèves ont plus de chance d'atteindre un objectif quand un des membres du groupe l'a atteint à l'inverse de ce qui est observé dans une structure compétitive (Abrami et al., 1996).

La classe coopérative est un lieu où sont favorisées les valeurs d'entraide entre les élèves dans les apprentissages. Mais cela ne va pas de soi. Il ne suffit pas de mettre les élèves ensemble pour qu'ils travaillent en groupe. Comme pour un autre savoir, il s'agit d'apprendre aux élèves à travailler en groupes: « cela demande un travail et une implication qui correspondent à un véritable projet devant être annoncé aux élèves pour qu'ils le partagent avec le maître » (DeVecchi, 2006). Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de l'intérêt qu'il y a à travailler en groupe.

Le développement de ces compétences requiert un véritable apprentissage en proposant des activités allant dans ce sens (Connac, 2010). Cette démarche est également approuvée par Gérard De Vecchi (2006) qui écrit que le travail de groupe passe forcément par un apprentissage et par une démarche où il s'agit « de faire éprouver le besoin d'entrer » dans une activité de travail en groupe.

Philippe Meirieu rejoint ce propos en mettant en avant les dangers du travail par groupe laissé libre : « s'en remettre à ce que chaque enfant désire faire, c'est laisser jouer les inégalités, laisser la répartition des tâches se décider à partir des expériences antérieures ». Il est donc illusoire de croire que des groupes de travail entre élèves peuvent fonctionner directement de manière démocratique et autonome accédant directement au savoir (Meirieu, 2010). Il émet des doutes sur la confiance qu'accorde le pédagogue Roger Cousinet au travail libre par groupe, en cette « confiance absolue mise dans l'enfant (…) imperméable aux influences et déterminismes psychologiques ».

En ce sens, les jeux coopératifs peuvent être une entrée intéressante dans l'apprentissage du travail en groupe. Ces jeux permettent de favoriser les interactions positives entre élèves. Ces derniers peuvent s'engager pleinement dans l'activité et s'autoriser la prise de risques. Dans ces situations de jeu à plusieurs, l'enfant va échanger, confronter ses idées et tenir compte du point de vue de l'autre (Druart et Wauters, 2013).

Cette entrée par les jeux coopératifs où tous les joueurs doivent s'entraider pour gagner permet de faire ressentir aux élèves l'intérêt de travailler en groupe. Les jeux coopératifs montrent aussi qu'il n'est pas nécessaire d'avoir des gagnants et des perdants dans les activités à l'école.

Par ailleurs, certains temps de l'année scolaire peuvent être plus propices que d'autres à l'organisation de jeux coopératifs au sein de la classe. Pierre Cieutat et Sylvain Connac suggèrent notamment d'utiliser ce type de jeux lorsque des difficultés à travailler collectivement sont observées chez les élèves. Le recours au jeu peut alors être un levier, dès lors qu'on analyse avec les élèves la manière dont s'est déroulé le jeu et l'importance du collectif comme facteur de réussite.

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

CORRIGE N°3

Le corrigé comporte 2 pages.

Thème : Développer la coopération à l'école

DESCRIPTIF SYNTHÉTIQUE DES TEXTES PROPOSÉS :

Texte 1 : Ce texte présente ce qui est attendu des élèves dans le SCCV au niveau du savoir être, de son attitude au sein de la classe et vis-à-vis de ses pairs, mais aussi sa formation en tant que futur citoyen.

Texte 2 : Ce texte présente les définitions des termes collaboration, coopération et coordination.

Texte 3 : Ce texte explique que la coopération est adaptée aux tâches complexes, et permet d'induire de fait un niveau de réflexion plus élevé. On peut noter aussi que l'âge des enfants induit un degré de difficultés de la tâche qui sollicitera des hautes compétences langagières. Néanmoins, les jeunes enfants coopèrent aussi, mais de manière beaucoup plus spontanée lors des regroupements et des ateliers, à travers une forme de socialisation. Il est important de développer la coopération en tant qu'outil d'apprentissage mais aussi comme objet d'apprentissage.

Texte 4 : Ce texte présente les intérêts de la coopération à l'école et son influence sur le climat de classe, ainsi que les bienfaits générés pour l'élève. Il définit les différentes formes de coopération et préconise la mise en œuvre de jeux coopératifs en classe pour développer certains compétences psycho-sociales. Néanmoins, cette organisation doit être encadrée pour ainsi permettre au jeu d'être un levier des apprentissages des élèves.

ELEMENTS DE REPONSES AUX QUESTIONS POSEES :

- **Comment définiriez-vous la coopération et la collaboration ?**

La collaboration repose sur la distribution des tâches et des responsabilités au sein du groupe.

La coopération incite les élèves à interagir au sein d'un groupe pour atteindre un but ou un projet commun identifié.

- **Quels sont les bénéfices de la coopération au service des apprentissages ?**

Le transfert et réinvestissement des notions, les interactions, les échanges d'idées, la motivation, l'estime de soi, esprit de solidarité et esprit critique, le développement des compétences psycho-sociales, l'entraide, la mutualisation des savoirs, la mémorisation.

- **La coopération est-elle un objet ou un outil d'apprentissage ?**

Outils/Apprendre en coopérant : modalité d'apprentissage convoquée par l'enseignant pour découvrir/construire/réinvestir un savoir.

Objet/Apprendre à coopérer : poser des règles, un cadre, organiser les rôles et les recherches, apprendre les diverses conduites discursives (justification, argumentation, explicitation.…).

- **Comment mettre en œuvre la coopération dans les classes et à travers quelles activités ?**

A travers un fonctionnement en atelier/groupes, en proposant des tâches complexes plus que des tâches qui mobilisent la mémorisation, l'entraînement ou des tâches routinières.

Les jeux coopératifs (sport notamment, escape game, jeux de société, ..), écrits coopératifs, tous types de défis (mathématiques),…

- **Pensez-vous que la coopération puisse être mise en œuvre dès le cycle 1 ?**

Oui dès le cycle 1, avec des formations en ateliers/groupes dans lesquels les tâches proposées génèrent ou suscitent de la coopération et pas un travail individuel au sein d'un groupe, et aussi lors des phases collectives. L'enjeu majeur étant la socialisation. La coopération s'installe de fait de manière implicite dès le cycle 1, et va se structurer tout au long du parcours de l'élève de manière plus explicite.

QUESTIONS COMPLEMENTAIRES :

- Pensez-vous que l'on puisse proposer de la coopération lors d'un temps d'évaluation ?
- Comment formeriez-vous vos groupes pour des situations de coopération ?
- Comment envisagez-vous la coopération au sein d'une équipe école ?

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes

COEFFICIENT : 3

SUJET N°4

Le sujet comporte 5 pages.

Thème : La différenciation pédagogique

Références :

Texte 1 : « Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ? », Alexia Forget, Conférence de consensus 2 – différenciation pédagogique, 7 et 8 mai 2017.

Texte 2 : Délibération n° 106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'école calédonienne.

Texte 3 : Lettre de Madame Isabelle CHAMPMOREAU, membre du gouvernement en charge de l'enseignement, relative à la délibération portant organisation de l'enseignement primaire votée au congrès de la Nouvelle-Calédonie le 13 janvier 2021.

Texte 4 : Anthologie des textes clés en pédagogie – des idées pour enseigner, Danièle Alexandre, ESF éditeur - 2017 « La pédagogie à l'école des différences », Philippe Perrenoud, 1995.

Description de la situation :

Loin d'être une problématique neuve, la notion de différenciation pédagogique qui consiste, globalement, à ajuster l'enseignement aux différents besoins des élèves, a déjà fait couler beaucoup d'encre. Le domaine de la différenciation pédagogique a vu émerger des initiatives multiples […] avec l'ambition d'endiguer l'échec scolaire, de considérer les différences entre élèves mais aussi de lutter contre les inégalités face à la réussite scolaire, la différenciation pédagogique semble faire depuis longtemps l'unanimité.

Questions posées au candidat :

- Quelle définition pourriez-vous donner de la différenciation pédagogique ?
- Comment les institutions calédoniennes mettent-elles en œuvre une Ecole de la réussite ?
- Proposez des dispositifs susceptibles de mettre en œuvre la différenciation pédagogique.

Texte 1 : « Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ? », Alexia Forget, Conférence de consensus – différenciation pédagogique, 7 et 8 mai 2017.

L'actualité du champ de la différenciation pédagogique (DP) n'est plus à démontrer : la multitude de modèles d'action existants atteste d'un besoin urgent de trouver des réponses concrètes à la question suivante : comment adapter l'enseignement de façon à optimiser la maîtrise par tous du socle commun ? A la diversité des approches s'ajoute le caractère hautement polysémique du lexique : un même concept peut, en effet, renvoyer à des réalités multiples. Qui plus est, le domaine de la DP brasse un nombre impressionnant de thématiques (p. ex. rythmes d'apprentissage, efficacité pédagogique, évaluation formative, motivation et image de soi). Ainsi, chaque modèle proposé est basé sur des concepts propres qui, articulés entre eux, donnent vie à UN système de différenciation pédagogique parmi tant d'autres. Dans ce contexte, nous pouvons comprendre le caractère encore rare des travaux qui se donneraient pour ambition de mesurer les effets de « la » différenciation pédagogique sur les performances des élèves. Par conséquent, parler des pédagogies différenciées nous semblerait plus adéquat.

Notre réflexion est organisée autour de quatre questions principales. La première vise à saisir la nature du processus : qu'entend-on par différenciation pédagogique ? (ce que nous appelons le Quoi). Malgré l'hétérogénéité du champ, les auteurs s'accordent sur les définitions générales de la, différenciation pédagogique. Si l'on suit Przesmycki (2004) : La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés.

Une confusion courante subsiste néanmoins entre différencier et varier son enseignement. Si diversifier ses gestes d'enseignement constitue une dimension fondamentale de la différenciation, cette condition n'est pas suffisante pour autant. La DP dépasse l'idée d'offrir des conditions d'apprentissage variées puisque ces mêmes conditions ne sont pas déployées par hasard mais bien en réponse à des besoins préalablement identifiés chez les élèves.

Une seconde question – fondamentale - mérite notre attention : pour quelles raisons sommes-nous amenés à différencier ? Soit le Pourquoi. Burns (1972) met en avant plusieurs postulats qui présentent l'avantage de proposer une définition opérationnelle et résolument pédagogique de la notion très vaste d'hétérogénéité :

- Il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse
- Il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps
- Il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude
- Il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière
- Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements
- Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt
- Il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Soulever la question du « pourquoi différencier » permet de rompre avec une justification exclusivement basée sur des prescriptions officielles en recentrant la problématique autour de ses premiers bénéficiaires : les élèves. Dans cette logique, on ne « différencie plus pour différencier » mais plutôt en raison de l'incontournable hétérogénéité qui caractérise les profils des élèves.

La troisième interrogation concerne les buts et finalités du processus : le « Pour quoi » différencier ? La DP ne constitue pas une fin en soi mais un moyen au service d'intentions pédagogiques telles que lutter contre le décrochage scolaire ; assurer une égalité des acquis de base ; amener chaque apprenant au maximum de son potentiel : autant de principes qui appellent, en amont, une certaine éthique philosophique notamment synthétisée sous l'expression de « postulat d'éducabilité » (Meirieu, 2008).

Enfin, la quatrième question touche au comment différencier en classe ? La différenciation pédagogique implique des choix de la part des professionnels eu égard aux multiples possibilités de mise en œuvre. Si les propositions sont légion, la plupart des auteurs sont néanmoins unanimes sur l'idée que la DP peut toucher les contenus (1), les processus (2) et les productions (3). Différencier les contenus (1) revient tout d'abord à accepter que tous les élèves ne fassent pas la même chose au même moment : certains peuvent être amenés à consolider des objectifs non maîtrisés (p. ex. en révisant des notions avec le support de l'enseignant) tandis que d'autres poursuivent une tâche en cours. Différencier les contenus renvoie également à l'idée de varier le matériel à disposition (p. ex. proposer des textes différents sur un même sujet) dans le but de rendre accessible à tous les savoirs visés. Différencier les processus (2) revient à varier les voies d'accès aux savoirs/compétences à l'étude. L'enseignant peut proposer des modalités d'apprentissage multiples étant donné les caractéristiques de ses élèves : il peut varier les outils à disposition (p. ex. contrat individuel, guide de production), les démarches d'enseignement (p. ex. déductive/inductive ; enseignement explicite), le degré de guidage (p. ex. guidage serré par l'adulte, tâche réalisée en autonomie) ou encore, le type d'organisation sociale (p. ex. travail individuel, tutorat entre élèves). Enfin, différencier les productions/résultats (3) revient à offrir aux apprenants différentes options pour attester de leur progression. Autoriser, par exemple, un compte-rendu écrit ou un exposé oral permet d'évaluer chaque apprenant en considérant ses forces et ses domaines d'intérêt. […]

Différencier son enseignement au cours d'une séquence

Formalisé par Battut et Bensimhon (2006), le concept de « table d'appui » (TA) n'a pas encore été réellement théorisé. On sait que la TA repose sur l'idée de matérialiser dans la classe un espace - ne table spécifique - où l'enseignant pourra réunir un sous-groupe d'élèves dans le besoin. La dimension matérielle n'est pas secondaire : interagir avec un élève sur le coin de son bureau n'est pas de même nature que de l'inviter dans un espace consacré à cette fonction.

[…]Si la TA constitue le lieu par excellence pour l'étayage (Bruner, 1983) par l'adulte, ce dispositif permet aussi d'accompagner l'élève vers l'autonomie. En effet, bon nombre de praticiens profitent des moments à la table d'appui pour aborder avec les élèves, parallèlement aux contenus, la question des démarches de résolution et des méthodes d'apprentissage. En effet, le but de toute aide

consiste à petit à petit disparaître au profit de l'autonomie de l'élève : cette autonomie appelle chez l'élève la prise en charge progressive des dimensions métacognitives.

[…] Une façon de valoriser les élèves avancés peut consister à leur donner la responsabilité d'assister leurs camarades en difficulté. En quoi le tutorat concerne-t-il le champ de la différenciation pédagogique ? L'accompagnement offert à l'élève par un pair plus avancé est individualisé : les interventions du tuteur varieront selon le profil spécifique de l'élève accompagné. Au niveau temporel, le tutorat ne s'organise pas pour faire découvrir une notion mais plutôt pour compléter, rappeler, revisiter des aspects non maîtrisés. L'approche d'un élève tuteur, moins formelle, moins rationnelle et davantage centrée sur les aspects non verbaux de la communication (Baudrit, 2010) vient compléter celle de l'adulte.

[…] Le dispositif de groupes de besoins consiste à répartir ponctuellement les élèves en sous-groupes homogènes. L'intérêt de cette organisation réside dans la possibilité de mettre en place une action pédagogique efficace car ciblée sur des besoins partagés.

[…] En dépit des nombreuses propositions sur le sujet, on ne sait à ce jour que très peu de choses sur les effets réels – cognitifs et affectifs - des dispositifs de différenciation pédagogique. Comment est-ce possible qu'une thématique en développement constant depuis trente ans (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1989 ; Bloom, 1979 ; Legrand, 1986 ; Crahay, 1997 ; Gillig, 1998) puisse en 2017 offrir si peu de certitudes en matière d'effets et d'efficacité ? Le caractère hétérogène des modélisations ne facilite pas le travail des chercheurs. Il s'agirait plutôt d'initier un mouvement d'unification du champ : un consensus sur le noyau dur du champ de la différenciation pédagogique reste à trouver. […]

La solution qui consisterait à dissocier les éléments pour les mettre à l'épreuve un à un semble plus réaliste mais elle serait inévitablement réductrice et, partant, productrice de biais. En effet, la thématique est par essence complexe : elle articule certes des méthodes et des dispositifs mais aussi des valeurs et des options philosophiques. Ceci laisse penser que tout se joue davantage dans l'articulation des pièces que dans chaque ingrédient considéré isolément. […]

Texte 2 : **Délibération n° 106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'école calédonienne.**

[…] **Section 2 : Considérer la diversité des publics pour une Ecole de la réussite pour tous**

Article 11 : Bienveillante et solidaire, l'Ecole de la Nouvelle-Calédonie garantit sur l'ensemble du territoire un enseignement de qualité identique à tous les élèves, quelles que soient leurs origines géographiques, sociales, et culturelles. L'enseignement dispensé dans les écoles, collèges, lycées publics et privés sous contrat repose sur l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs par chaque élève. Cet ensemble fonde le contenu des programmes enseignés.

Article 11-1 : L'objectif d'une instruction commune pour tous les élèves de la Nouvelle-Calédonie est obligatoirement mis en œuvre au regard des capacités propres à chaque élève. La diversité des publics impose de construire un parcours individuel de formation et d'orientation pour chaque élève, en fonction de ses besoins et de ses capacités. Ces parcours permettent la validation progressive

des compétences et des connaissances et visent la réussite et l'épanouissement des élèves à travers une continuité pédagogique adaptée à leurs capacités. Les élèves et leurs responsables légaux sont activement associés aux choix d'orientation et de poursuite de formation.

Article 11-2 : La prise en compte de la diversité des publics prend notamment la forme de projets personnalisés de scolarité qui permettent pour tout élève une adaptation d'ordre pédagogique, une adaptation de l'emploi du temps de l'élève et/ou des périodes d'observation et d'immersion dans le monde professionnel.

Article 11-3 : Les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, notamment les élèves en situation de handicap, bénéficient de projets personnalisés de scolarité spécifique dans la logique d'une école inclusive.

Article 11-4 : Les projets personnalisés de scolarité sont inscrits dans le cadre du parcours individuel de formation et d'orientation prévu à l'article 11-1, ils peuvent correspondre à une prise en charge dans un dispositif spécifique construit à travers une démarche d'individualisation notamment pour lutter contre le décrochage scolaire.[…]

Texte 3 : Lettre de Madame Isabelle CHAMPMOREAU, membre du gouvernement en charge de l'enseignement, relative à la délibération portant organisation de l'enseignement primaire votée au congrès de la Nouvelle-Calédonie le 13 janvier 2021.

[…] **Les repères de progressivité.** L'une des principales nouveautés est l'élaboration des repères de progressivité harmonisés pour tous les niveaux et dans toutes les disciplines. Ces outils créés par les équipes de la DENC et les circonscriptions, vous accompagneront dans l'organisation des apprentissages. Ils déclinent l'articulation entre les programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs. Ils s'attachent, tout en gardant des objectifs d'apprentissage identique, à prendre en compte le rythme et les progrès de chacun des élèves à l'appui de différents paliers suggérés. […]

Texte 4 : Anthologie des textes clés en pédagogie – des idées pour enseigner, Danièle Alexandre, ESF éditeur - 2017 « La pédagogie à l'école des différences », Philippe Perrenoud, 1995.

[…] Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. Pour quelques-uns, elle est trop facilement maitrisable pour constituer un défi et provoquer un apprentissage. D'autres élèves, au contraire, ne parviennent pas à comprendre la tâche, donc à s'y impliquer. Même lorsque la situation est en harmonie avec le niveau de développement et les capacités cognitives des élèves, elle peut leur sembler dénuer de sens, d'enjeu, d'intérêt et n'engendrer aucune activité intellectuelle notable, donc aucune construction de connaissances nouvelles, ni même aucun renforcement des acquis. D'où une définition possible de la différenciation des enseignements : différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. […]

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

EXPOSE : 15 minutes
ENTRETIEN : 30 minutes COEFFICIENT : 3

CORRIGE N°4

Le corrigé comporte 4 pages.

Thème : La différenciation pédagogique

DESCRIPTIF SYNTHÉTIQUE DES TEXTES PROPOSÉS :

Texte 1 : Différencier ne signifie pas varier son enseignement. On ne différencie pas pour différencier mais pour permettre à chaque élève de maîtriser le socle commun de savoirs et de compétences.
L'enseignement différencié consiste en l'analyse des caractéristiques des élèves : c'est reconnaître les différences, et y répondre de façon proactive.
Il existe trois grands niveaux de différenciation : les contenus, les processus et les productions.
Texte 2 : Ce texte présente les articles liés à la diversité des publics pour une Ecole de la réussite pour tous. Ces derniers précisent la volonté de garantir l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences, et de valeurs par chaque élève en favorisant la mise en place de projets personnalisés.
Texte 3 : Ce texte précise que les situations didactiques proposées doivent répondre aux besoins de chaque élève à travers une différenciation des enseignements proactive (anticipation de l'organisation des interactions et des activités).

ELEMENTS DE REPONSES AUX QUESTIONS POSEES :

- **Quelle définition pourriez-vous donner de la différenciation pédagogique ?**

Définition de la différenciation pédagogique en 4 temps
LE QUOI ? La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple ù les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés.
LE POURQUOI ? Un enseignement différencié se veut centré sur les caractéristiques des élèves : il consiste à reconnaître ces différences ET à y réagir de façon proactive.

Postulats de Burns (1972)

Il n'y a pas deux élèves :

1. qui progressent à la même vitesse ;
2. qui soient prêts à apprendre en même temps ;
3. qui utilisent les mêmes techniques d'étude ;
4. qui résolvent les problèmes de la même manière ;
5. qui possèdent le même répertoire de comportements ;
6. qui possèdent le même profil d'intérêt ;
7. qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

LE POUR QUOI ? Différencier ne constitue pas une fin en soi mais un moyen au service d'intentions pédagogiques :

- lutter contre le décrochage scolaire (acquérir le SCCCV) ;
- assurer une égalité des acquis de base ;
- amener chaque apprenant au maximum de son potentiel.

LE COMMENT ? Les contenus, les processus, les productions

- **Comment les institutions calédoniennes mettent-elles en œuvre une Ecole de la réussite ?**

Garantir des objectifs ambitieux (socle, programmes), communs à tous les élèves permettant la validation progressive des compétences et des connaissances et visant la réussite et l'épanouissement des élèves à travers une continuité pédagogique adaptée à leurs capacités → parcours individuel de formation et d'orientation.

Le projet personnalisé de scolarité permet pour tout élève, une adaptation d'ordre pédagogique, une adaptation de l'emploi du temps de l'élève → PSI (Parcours Scolaire d'Inclusion).

Les repères de progressivité déclinent l'articulation entre le SCCCV et les programmes scolaires.

- **Proposez des dispositifs susceptibles de mettre en œuvre la différenciation pédagogique.**

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Différencier en classe

AVANT l'enseignement

- Tester les prérequis de certains élèves
- Réactiver les notions utiles pour certains élèves
- Préparer certains élèves à la leçon en leur fournissant repères/clés d'accès
  - Ex. avant un travail sur l'argumentation

Dispositif ? La ***table d'appui***
= matérialiser dans la classe un espace (table spécifique) d'aide (Battut & Bensimhon, 2006)

➔ compatible avec les 8 objectifs définis (souple)
➔ au service de l'évaluation formative
analyse d'erreurs / entretien d'explicitation pensée à voix haute (think aloud)

CE ? (*cf.* données 2016)
✓ cadrage clair pour les élèves non concernés
✓ entre étayage et *désétayage « outiller les élèves pour les rendre autonomes, expliciter démarches et méthodes »*
✓ éviter stigmatisation : oser la DP par le haut

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Différencier en classe

PENDANT l'enseignement

- Soutenir certains élèves de manière plus rapprochée
- Adapter les supports, consignes, exigences
- Évaluer certains élèves dont la progression pose question

Geste ? **L'aide individuelle**
➔ soutien classique, élève par élève
CE ?
✓ familiariser l'élève avec la démarche experte
modelage > < simplifier la tâche
✓ faire faire et faire dire par l'élève

Dispositif ? La *table d'appui (interaction guidée,* Burger, 2010*)*
= regrouper les élèves repérés en difficulté en cours de tâche
CE ?
✓ temps de réflexion en solo avant de regrouper les es en difficulté

Geste (planification qui prime)
✓ analyse des enjeux didactiques
✓ planifier l'estompage des aides

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Différencier en classe

APRES l'enseignement

- Revoir les notions qui posent problème
- Exercer pour automatiser les apprentissages

Dispositifs ?

1. Tutorat entre élèves
➔ responsabiliser les élèves avancés : approche moins formelle/rationnelle
➔ DP car l'accompagnement = *individualisé/différencié/personnalisé*
CE ?
✓ scénariser le format des échanges (préparer les élèves)
✓ souplesse d'organisation (2 à 3 dyades)

2. Groupes de besoins homogènes
CE ?
✓ évaluation préalable aux regroupements
✓ groupes flexibles (selon les progrès)
✓ temps en groupes homogènes < collectif

Dispositif ? Plan de travail = *consolidation autogérée* >< enseignement individualisé
➔ tâches communes différenciées car l'ordre et le rythme = libres
➔ au service de la DP ? Libère l'E
✓ Cadrage (travail autonome)

QUESTIONS COMPLEMENTAIRES :

- Quels sont les différents acteurs dans la prise en charge des élèves à BEP ?
- Quels sont les différents parcours de formation des élèves ?
- Différencier est-ce individualiser ?
- Pourriez-vous définir la notion d'étayage ?
- Quelles postures l'enseignant et les élèves doivent-ils adopter dans le cadre de la différenciation ?
- Quel lien existe-t-il entre la différenciation pédagogique et l'enseignement complémentaire ?
- Quels peuvent-être les outils au service de la différenciation pédagogique ?
- Différencie-t-on au cycle 1 ? Comment ?

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°1

Le sujet comporte 5 pages.

Références du dossier : **Génération Z et le numérique à l'école**

Texte 1 : JAUFFRIT Marc, « Passerons-nous aussi à côté de la génération z ?
Le pentagone de formation et le système entrepreneurial », *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 2022/3 (n°33), p. 21-41. DOI : 10.3917/proj.033.0021.
URL : https://www.cairn.info/revue-projectique-2022-3-page-21.htm

Texte 2 : La génération Z estime que l'école ne lui donne pas les compétences nécessaires pour survivre dans un monde numérique
D'après une étude de Dell Technologies / Le 30 janvier 2023, par Nancy Rey
https://etudes.developpez.com/actu/340985/La-generation-Z-estime-que-l-ecole-ne-lui-donne-pas-les-competences-necessaires-pour-survivre-dans-un-monde-numerique-d-apres-une-etude-de-Dell-Technologies/

Texte 3 : Troubles de l'attention, du sommeil, du langage… « La multiplication des écrans engendre une décérébration à grande échelle »
Propos recueillis par Pascale Santi et Stéphane Foucart / Publié le 21 octobre 2019
https://www.lemonde.fr/sciences/article/2019/10/21/michel-desmurget-la-multiplication-des-ecrans-engendre-une-decerebration-a-grande-echelle_6016350_1650684.html

À partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à un enjeu moral et civique.
Vous développerez une situation d'enseignement qui peut prendre appui sur un ou plusieurs documents du dossier.

Texte 1 : JAUFFRIT Marc, « Passerons-nous aussi à côté de la génération z ?

La « génération Y » a été étudiée par rapport à celle qui la précédait (TULGAN et MARTIN ; 2001). Bien qu'étudiée par diverses disciplines, et en particulier par les sociologues, la génération Y a été ignorée par la majorité des pédagogues. Désormais nous en sommes à la génération suivante baptisée « génération Z ». La formation a ignoré les caractéristiques de la génération Y qui s'est avérée insatisfaite, non des savoirs qui lui ont été transmis, mais des méthodes utilisées pour ce faire (PICHAULT & PLEYERS ; 2010). Les formateurs étaient plus intéressés par les besoins formulés par les entreprises que par les aspirations de leurs futurs collaborateurs. Insatisfaite, elle l'a aussi été de la façon dont elle a été accueillie en entreprise. Dans une conjoncture de fort chômage, les diplômés n'ont pas trouvé les conditions de travail ni les niveaux de rémunération auxquels ils croyaient pouvoir prétendre (DESPLATS & PINAUD ; 2011). Les termes du marché de la formation et de l'emploi nous ont offert le luxe de ne pas tenir compte des aspirations de la génération Y (PILLE ; 2012 ou OLLIVIER & TANGUY ; 2018).
Dès lors, le prochain challenge est de ne pas perdre la génération Z, en nous éloignant trop de ses caractéristiques intrinsèques. Cette fois, les conditions de marché ont changé. La mondialisation offre aux jeunes diplômés de nouvelles zones d'emploi. La génération Z a inclus la crise, le changement constant et la précarité de l'emploi dans les termes de la négociation. […]

2.1. Tirerons-nous les leçons de nos égarements d'hier ?

La génération Z est née selon les auteurs avec la chute du mur de Berlin le 9 novembre 1989, ou lors des attentats du 11 septembre 2001 (douze ans d'écart).
Les Z ont toujours connu l'internet, le téléphone portable, les applications informatiques, l'hyper sollicitation par tous les canaux de communication et de distribution. Ils sont nés en étant multitâches. Ils sont nés dans l'immédiateté des réponses à leurs questions. Dès lors, les technologies leur tiennent lieu de prolongements technologiques irréfragables de leur corps biologique (SERRES, 2012) :
− Google leur tient lieu de mémoire, Google sait tout, Google ne se trompe pas ;
− Facebook est un lieu de vie à part entière, où l'on diffuse chaque instant de sa vie (le lever avec les cheveux ébouriffés, le visage de la petite sœur devant son bol de céréales, le burger du midi, l'allure du prof en plein cours saisie sur le vif, la soirée entre copains…) ;
− Les SMS sont un mode d'expression courant entre langage (beaucoup sont écrits en phonétique) et l'écrit ;
− Les applications sont des supplétifs chargés des basses besognes. Éventuellement d'être le partenaire des loisirs (essentiellement avec des jeux).

Demander aux Z de se séparer de leurs appareils numériques me semble ressortir de la même logique qui poussait nos instituteurs à nous interdire d'écrire de la main gauche (si vous avez le même âge que moi, bien entendu). Ceci a donné, aux mieux des gauchers contrariés, révoltés contre leurs instituteurs et le système, et au pire des traumatismes handicapant la scolarité de bien d'autres. Or nos formateurs d'aujourd'hui évitent d'utiliser les technologies numériques quand ils ne les interdisent pas pendant leurs cours. Créant ainsi les traumatismes de demain.
Si les Z sont indissociables de leurs « prothèses » numériques, utilisons-les pour les avantages qu'elles peuvent apporter, faute de pouvoir nous défaire de leurs inconvénients. Le fait de passer à de nouvelles technologies, dont les noms anglais ne font que masquer l'incompréhension de ceux qui les utilisent, ne change rien ni aux messages ni à l'itinéraire pédagogique. Il faut donc inventer l'un et l'autre. Je pose le postulat que l'introduction de cours originaux (Design thinking, art et publicité, e-marketing, leadership, innovation internationale, etc., et quelques autres, chacun reconnaîtra sa maquette), n'est pas une innovation majeure. De même répartir différemment les heures de cours entre les années du cycle de formation, ou entre les diverses disciplines est un exercice habituel mais vain. Nous devons affiner les messages à faire passer, et inventer l'itinéraire d'apprentissage (il paraît que « pédagogie » fait parole de dinosaure) qui séduira les Z. Le Y voulait tout, mais une chose après l'autre, les Z veulent tout simultanément !

2.2. Quels messages fondamentaux faut-il adresser aux Z ?

Quelles armes donner à nos étudiants pour performer pendant quarante ans (et peut-être plus) dans un environnement qui changera de plus en plus vite ? Cet environnement posera de plus en plus de problèmes différents. Les solutions que nous enseignons traditionnellement comme des vérités

seront dépassées. Il faudra inventer de nouvelles solutions. Celles-ci ne pourront pas être répétées ou industrialisées. Au mieux seront-elles utiles pour de petites séries de problèmes, mais la plupart des solutions ne serviront qu'une fois. Fini le prêt à porter en science de gestion, bonjour le sur-mesure. Les clients voudront des solutions individuelles, des objets et services distinctifs, ils voudront être reconnus pour eux-mêmes, ne plus appartenir à une tribu, ou alors dans une position distinctive et privilégiée.
Pour imaginer ces solutions, l'entrepreneur de demain devra avoir à la fois des qualités et des compétences génériques. Même s'il faut toujours des hyperspécialisés capables de déceler des solutions extrêmement pointues, la majorité des entrepreneurs devra être généraliste. Capable de comprendre tous les méandres de l'entreprise et du marché, grâce à des grilles d'analyse et des raisonnements qui ne seront plus issus que des sciences de gestion, mais proviendront de la sociologie, de la psychologie, de l'anthropologie, de la géographie, de l'histoire, de la philosophie, des mathématiques, etc.[…]
De ces qualités, on peut extraire un certain nombre de compétences à acquérir. […]

− Partager ; − Échanger ; − Compter ; − Animer ; − Chercher ; − Optimiser ; − S'exprimer (à l'écrit comme à l'oral) ; − Convaincre ; − Gérer des risques ; − Commander ; − Assumer. […]

2.3. Comment bâtir un itinéraire pédagogique réellement innovant ?

Nous l'avons dit plus haut, les Z sont la génération de la vitesse, de l'immédiateté. Ils ont l'expérience de gérer de multiples sollicitations simultanées. Avec peu de repères, ils retrouvent le fil d'une histoire ou recomposent une situation. L'entraînement au zapping leur permet de suivre plusieurs tâches simultanément. Si bien qu'ils sont en mesure de suivre, en même temps, leur conversation SMS, de répondre à leurs messages électroniques et d'écouter le cours du prof (LEWI, 2018 ; CASOINIC, 2016 ; FUSTEC & SAPEY-MARINIER, 2011).
Une séquence de plus de quelques minutes est ressentie comme une éternité. Aussi, l'un des premiers caractères d'un nouvel itinéraire pédagogique est de faire bref. Nous devons savoir synthétiser nos discours. Passer 3 à 4 heures dans une salle de classe, est, pour les Z, de nature à aliéner une tranche de leur vie.
Nos interventions, en face-à-face, ne devraient pas excéder une heure en session plénière. Les Z sont capables de se concentrer intensément sur ce qui les intéresse. Aussi apprennent-ils très rapidement.
Mais les Z sont infiniment sollicités, et un sujet chasse l'autre. Aussitôt appris, un concept, une méthode, une notion, sera aussitôt oubliée. Si on demande au Z de revenir sur la première notion apprise, il régurgitera un salmigondis de vocabulaire mal restitué, un contexte mal précisé…
Pour parvenir à un apprentissage durable, il faudra revenir plusieurs fois sur le même message. Mais attention, sans répétition, qui donne une impression de « déjà-vu », et par là, inutile. Il faudra revenir sur le message par un autre biais. Dans une autre matière, ou un autre outil pédagogique, dans d'autres circonstances, ou avec un autre enseignant, ou dans un autre lieu.
La multiplication de ces éléments sera de nature à montrer à l'étudiant Z, que des situations similaires entraînent des réponses diverses qu'il convient d'imaginer ou de revalider à chaque fois. Nos outils pédagogiques doivent être multiples.
En associant des cours très brefs, des travaux de groupes, des travaux individuels, des sessions plénières, du coaching de petits groupes et du suivi individuel. Nous devons transférer des connaissances, mais surtout des méthodes d'analyse.
Pour cela les étudiants devront être « mis à l'atelier » en multipliant les exercices pratiques (jeux de rôles, méthode des cas, simulation de gestion) et réels (visites d'entreprises, travaux sur des entreprises réelles, études et recherche).
De la même façon, nous devons multiplier les lieux d'enseignement. Ne pas nous contenter de nos salles de classe, mais aller dans les organisations, dans les institutions, dans les lieux d'expositions, les musées, les concerts, ou en pleine nature. […]

Texte 2 : La génération Z estime que l'école ne lui donne pas les compétences nécessaires pour survivre dans un monde numérique

La génération Z est une génération unique à bien des égards. Non seulement ils sont la première génération de natifs du numérique, mais ils constituent la plus grande cohorte de l'histoire. Et parce que leurs attitudes et leurs perspectives ont été façonnées par la pandémie de COVID-19, Dell Technologies a décidé de mener une enquête auprès d'eux pour connaître leur point de vue sur la technologie. Dell Technologies a récemment publié les résultats d'une étude menée auprès de plus de 15 000 personnes (âgées de 18 à 26 ans et originaires de 15 pays différents) sur la façon dont les gouvernements pourraient mettre en place des économies résilientes, ainsi que sur le rôle de la technologie dans la résolution des problèmes mondiaux. Et dans l'ensemble, la génération Z est sceptique quant aux efforts déployés par les gouvernements et l'éducation pour construire un avenir plus solide.

La génération Z désigne la génération née entre 1997 et 2012, après les milléniaux. Cette génération a été élevée sur internet et les médias sociaux, et certains des plus âgés ont terminé l'université en 2020 et sont dans la vie active. Le rapport de Dell Technologies a révélé que « la génération Z considère le rôle de la technologie comme central pour relever et préparer certains des plus grands défis auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui, et auxquels nous serons confrontés à l'avenir. […]

Le rapport révèle que les membres de la génération Z reconnaissent la nécessité de développer des compétences numériques pour leur future carrière : 36 % prévoient d'acquérir de nouvelles compétences numériques et 40 % considèrent les compétences technologiques comme essentielles pour leur future carrière ; mais ils sont également frustrés que leur éducation ne les ait pas mieux préparés au monde du travail : 44 % ont déclaré que l'école ne leur a enseigné que des compétences informatiques très basiques, tandis que 37 % ont déclaré que l'enseignement scolaire (pour les enfants de moins de 16 ans) ne leur a pas permis d'acquérir les compétences technologiques dont ils avaient besoin pour la carrière qu'ils envisageaient. 40 % d'entre eux considèrent que l'apprentissage de nouvelles compétences numériques est essentiel pour leurs futures options de carrière.[…]

La génération Z (44% des enquêtés) pense également que les entreprises doivent travailler plus étroitement avec le secteur public, et en particulier avec l'éducation pour faciliter leur soif d'apprentissage, notamment autour des compétences numériques. Grant ajoute : « En identifiant clairement les domaines dans lesquels la Gen Z estime qu'il y a des lacunes, les entreprises peuvent être ciblées et adaptées dans les cours de formation qu'elles proposent et travailler avec les éducateurs concernés pour aider à combler le déficit de compétences. En se concentrant sur l'éducation à tous les niveaux, on s'assurera qu'elle est diversifiée et adaptée aux besoins, ce qui améliorera la motivation des employés, renforcera la productivité et le développement du personnel, et leur donnera confiance en un avenir brillant ».[…]

Le rapport de Dell a également révélé que la génération Z considère les lieux de travail numériques comme essentiels pour l'avenir du travail. Selon Dell, « un espace de travail numérique supérieur permet aux travailleurs d'accéder facilement et en toute sécurité aux applications et aux ressources dont ils ont besoin pour faire leur travail, où qu'ils soient et quel que soit l'appareil qu'ils utilisent". Les modèles de travail flexibles ne requièrent pas seulement une technologie de pointe, mais aussi une culture appropriée pour que les employés se sentent inclus. Ce qui, à son tour, favorisera la productivité. […]

Texte 3 : Troubles de l'attention, du sommeil, du langage… « La multiplication des écrans engendre une décérébration à grande échelle »

Pour le neuroscientifique Michel Desmurget, laisser les enfants et les adolescents face à des écrans relève de la maltraitance. Il alerte sur ce qu'il considère comme un problème majeur de santé publique.
Michel Desmurget dirige, au CNRS, une équipe de recherche sur la plasticité cérébrale. Il vient de publier *La Fabrique du crétin digital. Les dangers des écrans pour nos enfants*.
En se fondant sur la littérature scientifique disponible, le neuroscientifique y détaille les effets de l'omniprésence des outils numériques sur la cognition, le comportement et le bien-être des enfants.

Vous abordez dans votre livre les différents types d'écrans classiques, les jeux vidéo, etc. Qu'est-ce qui est le plus délétère pour l'enfant ?
C'est la convergence de tout cela. De nombreuses études mettent en évidence l'impact des écrans, quels qu'ils soient, sur des retards dans le développement du langage, sur le sommeil et l'attention. Le cerveau – surtout lorsqu'il est en construction – n'est pas fait pour subir ce bombardement sensoriel.

Quelles sont les données disponibles sur le temps d'écran ?
Le temps d'écran n'est pas seulement excessif, il est extravagant. Aux Etats-Unis, on est à près de trois heures par jour à 3 ans, quatre heures quarante entre 8 et 12 ans et six heures quarante entre 13 et 18 ans. En France, les enfants de 6 à 17 ans passaient en moyenne, en 2015, quatre heures et onze minutes par jour devant un écran, selon l'étude Esteban menée par Santé publique France. D'autres données diffèrent un peu, mais elles sont toutes dans des fourchettes équivalentes, et, dans tous les cas, dans des proportions très élevées. Seulement 6 % à 10 % des enfants ne sont pas touchés.[…]

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°1

Le corrigé comporte 1 page.

Les idées essentielles du dossier : Génération Z et Numérique à l'école

- Différences entre les anciennes et nouvelles générations à l'école : réalité ou mythe ?
- Faut-il une méthodologie spécifique pour enseigner aux nouvelles générations ?
- Spécificités de la génération Z et impacts sur l'école ?
- Quels changements de postures professionnelles ?
- Apprendre par cœur versus Google comme lieu de mémoire
- Facebook, Google, … l'enseigner à l'école ? Pourquoi ? Comment ?
- Les dangers du numérique, cyber harcèlement, exposition aux écrans
- L'usage du numérique à l'école, avec les élèves, par les élèves ?
- Le numérique, un outil pour la différenciation ?
- Cette utilisation du numérique à l'école ne contribue-t-elle pas à augmenter les inégalités sociales ?
- Comment allier l'utilisation du numérique à l'école et la protection contre les écrans ?

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes

PRÉPA : 30 minutes COEFFICIENT : 2

SUJET N°2

Le sujet comporte 5 pages.

Référence(s) :

Texte 1 : Quelles sanctions possibles à l'école en cas de manquement au règlement intérieur ? 5 décembre 2023 Annexe 3 Sanctions à l'école, Académie de Dijon, https://www.ac-dijon.fr/media/16690/download.

Texte 2 : Punitions à l'école : lesquelles sont autorisées ou interdites ? Journal des femmes, Article mis à jour le 06/09/21 https://www.journaldesfemmes.fr

A partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à l'enjeu moral et civique.

Vous développerez une situation d'enseignement, prenant appui sur les documents du dossier.

Texte 1 : Quelles sanctions possibles à l'école en cas de manquement au règlement intérieur ?
5 décembre 2023 Annexe 3 Sanctions à l'école, Académie de Dijon, https://www.ac-dijon.fr/media/16690/download.

Le règlement intérieur de l'école comporte un chapitre consacré à la discipline des élèves qui indique des réprimandes et des sanctions de nature différente en fonction de l'âge de l'élève, ainsi que des mesures positives d'encouragement. Le recours à ces mesures doit toujours avoir une visée éducative, ce qui suppose une adaptation à chaque situation. Le règlement intérieur est approuvé par le conseil d'école. Ainsi, les sanctions prises en fonction des faits commis sont clairement énoncées, prévisibles car connues de tous, non soumises à l'arbitraire de l'adulte.
La sanction doit avoir pour finalité : d'attribuer à l'élève la responsabilité de ses actes et de le mettre en situation, de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience des conséquences. De lui rappeler le sens et l'utilité des règles de vie en collectivité, de lui permettre de s'améliorer.

1. Quelques principes généraux
Le contradictoire : avant toute décision de sanction, il est impératif d'instaurer un dialogue avec l'élève pour entendre ses raisons ou arguments. La sanction réprimande doit s'appuyer sur des éléments de preuve qui peuvent faire l'objet de discussions entre les parties.
La proportionnalité de la sanction doit être graduée en fonction du manquement à la règle. Ainsi, le fait qu'un élève ait déjà été sanctionné ne justifie pas à lui seul qu'une sanction lourde soit prononcée pour un manquement de moindre gravité. […] Toute sanction s'adresse à une personne et ne doit en aucun cas être collective. Il faut tenir compte du degré de responsabilité de l'élève, de sa personnalité et du contexte. La réactivité de l'école : à toute faute, il est indispensable qu'une réponse rapide et adaptée soit apportée. Le dialogue avec la famille doit favoriser son implication.

2. Ce qui n'est pas admis
À l'école maternelle, aucune sanction ne peut être infligée. L'isolement pendant un temps très court et sous surveillance est possible. À l'école élémentaire, on ne peut pas sanctionner un élève pour un travail non fait. Le maître ou l'équipe pédagogique de cycle doit obtenir de chaque élève un travail à la mesure de ses capacités. Les problèmes relatifs au travail scolaire doivent être distingués sans ambiguïté des difficultés de comportement. Dans ce cas, des mesures appropriées peuvent être prises (soutien individualisé, entraide en classe, groupes de niveau, réseau d'aides spécialisées, rencontre avec la famille, aide aux devoirs, centre médico-psycho-pédagogique...). Tout châtiment corporel est strictement interdit.

3. Quelques exemples de sanction applicables, dans la classe ou dans l'école :
"Les comportements qui troublent l'activité scolaire, les manquements au règlement intérieur de l'école, et en particulier toute atteinte à l'intégrité physique ou morale des autres élèves ou des

enseignants, donnent lieu à des réprimandes, qui sont portées immédiatement à la connaissance des représentants légaux de l'enfant." (Extrait du règlement type départemental)

Les réprimandes :

Dans la classe, avertissement de l'élève par l'enseignant une ou deux fois avant de sanctionner.

L'important est que l'élève sache au bout de combien d'avertissements il sera sanctionné et que le maître fasse ce qu'il dit, c'est-à-dire qu'il sanctionne effectivement.

Au niveau de l'école, la gradation peut porter sur la « fonction » de la personne qui adresse la réprimande : d'abord l'enseignant témoin de l'infraction, ensuite le directeur. Une commission restreinte composée de maîtres, voire d'élèves (sur le modèle des commissions « vie scolaire » des collèges ou des lycées) peut aussi adresser un rappel solennel au règlement intérieur. Une information peut être adressée aux parents.

Les exclusions :

Internes à la classe : privation temporaire ou pour une durée déterminée de participation à un moment de parole, à une activité à haute teneur de désir.

Dans une autre classe : elles peuvent également pour les cas les plus graves se faire dans une autre classe ou plusieurs autres classes, mais jamais sans surveillance. Dans ce cas, une discussion en conseil des maîtres est souhaitable pour définir les modalités d'accueil (qui accompagne l'élève dans la classe, ce qu'il y fait,...).

Dans une autre école : s'il apparaît que le comportement d'un élève ne s'améliore pas, il peut être envisagé à titre exceptionnel que le DASEN (Directeur Académique des Services de l'Education Nationale) demande au maire de procéder à la radiation de l'élève de l'école et à sa réinscription dans une autre école de la même commune. Les personnes responsables de l'enfant doivent être consultées sur le choix de la nouvelle école. La scolarisation dans une école d'une autre commune ne peut être effectuée sans l'accord des représentants légaux et des communes de résidence et d'accueil.

Les privations de droits :

Dans la classe comme dans l'école, il est possible de priver de façon partielle et/ou graduée un élève de l'exercice d'un droit, à condition que les élèves aient la possibilité d'exercer des droits à l'école :

Droit de circuler : dans la classe, seul hors de la classe (l'élève ne peut sortir seul aux toilettes ; il doit donner la main à l'enseignant aux heures des sorties...).

Droit d'effectuer une responsabilité, droit à l'autonomie : l'élève ne peut seul ouvrir une porte, prendre un matériel collectif....Droit de prendre la parole. Droit d'aller en récréation (privation partielle) ...

Les réparations :

La réparation peut être symbolique (paroles d'excuses non culpabilisantes orales ou écrites, poignée de main, ...).Elle peut aussi être bien réelle lorsque la réparation du préjudice subi est possible. Enfin, elle peut prendre la forme d'un travail d'intérêt général (tâche utile à l'école, à la classe : rangement, nettoyage...).

Dans certaines classes, des permis de circuler ou des permis à points sont institués. Pour être efficaces, il est impératif que ceux-ci comportent non seulement des devoirs mais également des droits. La possibilité de regagner des points doit également être prévue.

Texte 2 : Punitions à l'école : lesquelles sont autorisées ou interdites ? Journal des femmes, Article mis à jour le 06/09/21 https://www.journaldesfemmes.fr

Quelles sont les sanctions autorisées à l'école primaire, au collège ou au lycée ? Un enseignant peut-il toujours faire recopier 100 fois une phrase en cas de mauvais comportement ? On fait le point sur les punitions interdites et celles acceptées par l'Education nationale. […]

Fini le temps où les petits "cancres" étaient envoyés au piquet au fond de la classe ou frappés d'une règle sur les doigts. **Les punitions en classe sont encadrées** pour respecter la dignité, l'intérêt de l'enfant et son intégrité, conformément à la Convention des droits de l'enfant. Le ministère de l'Education nationale prévoit en effet des **sanctions et réprimandes,** notamment lorsque les actes et comportements de l'élève sont contraires au règlement intérieur ou qu'ils perturbent l'apprentissage du reste de la classe. Pour autant, **ces sanctions doivent conserver un "caractère éducatif" et "ne peuvent en aucun cas porter atteinte à l'intégrité morale ou physique d'un enfant",** précise le gouvernement. Quelles sont les règles à l'école primaire, au collège ou au lycée ? On fait le point sur les punitions autorisées et interdites en milieu scolaire.

Quelles sont les punitions interdites à l'école ?

- **Un élève ne peut être privé de la totalité de la récréation** en primaire.
- **L'exclusion d'un élève** ne peut être appliquée à l'école primaire en tant que punition.
- Un élève ne peut être exclu d'une classe et laissé seul, sans prise en charge.
- **Pas de zéro disciplinaire :** Un enseignant ne peut sanctionner un collégien ou lycéen par une note zéro en raison d'un mauvais comportement.
- **Les lignes à écrire** une centaine de fois sont à proscrire, car elles n'ont pas un caractère pédagogique.
- Toute **punition contraire à la dignité des élèves.**
- **Pas de punitions collectives**. Le ministère précise en revanche que "si les faits sont commis en groupe, il convient d'établir les degrés de responsabilités de chacun afin d'individualiser la sanction, ce qui n'exclut pas qu'elle soit identique pour plusieurs élèves.

Quelles punitions à l'école primaire ?

A l'école primaire, **les réprimandes sont notifiées dans le règlement intérieur de l'école**. Elles doivent avoir une visée éducative, être adaptées à l'âge de l'élève et à la situation et faire l'objet d'une information écrite aux parents. En ce qui concerne les écoles maternelles et élémentaires, c'est la circulaire n° 2014-088 du 9-7-2014 qui précise le règlement.

Punitions ou sanctions ?

Les punitions sont à différencier des sanctions disciplinaires, rappelle le ministère de l'Education. "*Les punitions ne visent pas, en effet, des actes de même gravité et concernent essentiellement les manquements mineurs aux obligations des élèves et les légères perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement. Elles ont pour objet de permettre un traitement en temps réel et en proximité immédiate*", explique le ministère. En outre, les punitions ne figurent pas dans le dossier administratif des élèves et ne peuvent donner lieu à un recours devant le juge administratif, contrairement aux sanctions.

Une sanction a pour but de punir un comportement grave ou répété d'un élève. Il peut s'agir aussi d'atteintes aux personnes (violences verbales ou physiques) ou aux biens comme la dégradation ou la destruction du matériel scolaire. Parmi les différentes sanctions appliquées au collège et au lycée, on note **l'avertissement, le blâme, la mesure de responsabilisation, l'exclusion temporaire de la classe, l'exclusion temporaire de l'établissement, et enfin l'exclusion définitive. […]**

1ERS CONCOURS EXTERNES ET EXTERNES OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PRÉPA : 30 minutes COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°2

Le corrigé comporte 1 page.

1. **Les idées essentielles du dossier : la punition à l'école**

- Dans le règlement intérieur des écoles, un chapitre doit être consacré à la discipline des élèves afin d'indiquer les réprimandes et les sanctions de nature différente en fonction de l'âge de l'élève, ainsi que les mesures positives d'encouragement à mettre en œuvre.

- Les sanctions ou punitions doivent avoir une visée éducative, une adaptation à chaque situation est donc nécessaire.

- Les punitions en classe sont encadrées pour respecter la dignité, l'intérêt de l'enfant et son intégrité, conformément à la Convention des droits de l'enfant.

2. **Proposition de barème**

1- Exposé	
Analyse de la situation, situer le sujet Capacité à dégager une ou des problématiques Annonce d'un plan Capacité à prendre en compte les pistes de questionnement	**/6**
Gestion du temps Expression (clarté, précision, aisance et fluidité) Discours structuré et cohérent	**/2**
Total	**/8**
2- Entretien	
Capacité à prendre en compte l'enjeu moral et civique qu'est la punition à l'école. Capacité à mesurer l'importance des mesures à prendre, le droit ou non à la sanction/à la punition, leurs limites. Capacité à présenter une séquence ou séance en indiquant : le cycle, le niveau, la compétence des programmes, l'objectif visé, un déroulé succinct, et les modalités d'évaluation, en prenant en compte la dimension interdisciplinaire.	**/7**
Capacité à se positionner en futur fonctionnaire (éthique, valeurs de la République, et déontologie)	**/3**
Capacité à communiquer avec le jury (écoute, réponses aux questions) Capacité à formaliser ses réponses, les mettre en débat et en perspective dans une argumentation orale pertinente	
Total	**/12**
TOTAL	**/20**

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PRÉPA : 30 minutes COEFFICIENT : 2

SUJET N°3

Le sujet comporte 5 pages.

Référence(s) :

Texte 1 : Débattre à l'école : enjeux et pratiques d'Alain Boissinot, Jean-Michel Le Baut Administration & Éducation 2021/4 (N° 172), pages 5 à 9 site cairn.info

Texte 2 : Le débat (réglé ou argumenté), extrait de textes du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Septembre 2015 site eduscol.education.fr

Texte 3 : Extrait de l'article « Les 4 meilleurs types de sujets de débat étudiant : 30+ meilleures idées en 2023 »- 26 avril 2023, site : ahaslides.com

A partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à la pédagogie du débat.
Vous développerez une situation d'enseignement, mettant en lumière le débat dans le cycle et le niveau de votre choix.

Texte 1 : Débattre à l'école : enjeux et pratiques d'Alain Boissinot, Jean-Michel Le Baut Administration & Éducation 2021/4 (N° 172), pages 5 à 9 site cairn.info

[…] On ne s'est peut-être jamais autant inquiété du manque de débats démocratiques. Il semble souvent que l'expression des indignations ait remplacé l'échange des arguments, que la méfiance généralisée ait détruit la reconnaissance qui permet de voir en autrui un interlocuteur. Certes, l'histoire nous rappelle que cette situation n'est pas sans précédent. Mais elle paraît particulièrement préoccupante en un temps où les lieux traditionnels du débat (les assemblées parlementaires, par exemple) sont débordés par des médias et réseaux sociaux qui permettent l'expression sans contrôle d'une parole immédiate. Premier paradoxe : plus on invoque la nécessité du débat, plus on en vient à douter de sa possibilité.
Dans ce contexte, comme c'est souvent le cas, on se tourne vers l'institution scolaire. Mais ici se noue une seconde contradiction. Depuis ses origines et pendant des siècles, l'école a donné une place essentielle à la dialectique, puis à la rhétorique. Nourrie des modèles antiques, elle voyait dans l'art du discours, dans la « dispute » argumentée, la formation par excellence. Mais ces enseignements ont sombré depuis la fin du XIXe siècle dans un discrédit progressif : le développement des sciences a imposé d'autres modes de raisonnement, en même temps que l'enseignement littéraire s'enfermait peu à peu dans la glose et le commentaire. Au moment même où nous éprouvons le besoin de reconstruire une culture du débat, il semble que nous en ayons oublié la tradition. […]

Les articles réunis ici s'attachent à préciser les éléments de ces paradoxes, et à dessiner les perspectives qui permettraient de rendre au débat d'idées sa place à l'école et d'en faire à nouveau un axe de formation.

De quoi et comment peut-on débattre ? Que retenir de l'héritage de la rhétorique ? Quels sont les enjeux pédagogiques ? Alain Boissinot tente de répondre à ces questions dans un article qui dialogue avec plusieurs essais contemporains : leur nombre et leurs thèmes témoignent, s'il en était besoin, de l'actualité de la question. Réfléchir sur la place et les techniques de l'argumentation, c'est aussi s'interroger sur l'espace qu'elle occupe par rapport à la science. Au moment où celle-ci, du fait des urgences sanitaires, est convoquée sur la place publique, Pierre Léna explique quel mode de relation avec la vérité propose le discours scientifique.

Si les débats paraissent aujourd'hui particulièrement parasités par les modes contemporains de diffusion des informations et des opinions, deux historiens, Gérald Chaix et Benoît Falaize, rappellent ensuite que ces problématiques ne sont pas inédites. Il ne s'agit pas par-là d'estomper les spécificités de la situation actuelle, mais de mieux en prendre la mesure pour en tirer les conséquences pédagogiques. Nos pratiques sont-elles à la hauteur du défi que représente la préparation au débat démocratique ? Que penser par exemple de la vogue récente des concours d'éloquence (Camille Dappoigny), ou des modes de pilotage des EPLE (Isabelle Klépal) ? […]

Si l'on examine la situation pédagogique à l'aune des instructions officielles, le bilan est pour le moins contrasté. Certes l'instauration d'un « grand oral » au baccalauréat a donné un coup de projecteur sur deux domaines d'apprentissage étroitement liés et essentiels pour la maîtrise du débat : celui des compétences en matière d'oral, et celui de la capacité à argumenter. Mais ce grand oral, dont il faut espérer qu'il trouvera définitivement sa place, est un peu l'arbre qui cache la forêt. […]

On saisit combien la question du débat à l'école engage des approches riches de leur diversité : didactiques, orales, numériques, informationnelles, citoyennes, épistémologiques, organisationnelles… Avec sans doute un point commun : les questions sont souvent ici abordées sous l'angle de la production, de la création, de la participation à de nouvelles formes ou de nouveaux espaces de sociabilité, où construire une citoyenneté et une éthique. […]

Au sein de l'école, l'EMI (Éducation aux médias et à l'information) et l'EMC sont l'affaire de tous et de toutes. Par nature transdisciplinaires, ces « éducations à » peuvent aisément trouver des ancrages disciplinaires, voire contribuer à donner du sens à certains enseignements : aborder la question du débat scientifique, c'est donner de l'enjeu à l'enseignement scientifique ; amener ses élèves à publier en lettres, c'est les autoriser à se sentir auteurs ; d'une matière à l'autre, d'une manière ou d'une autre, il s'agit d'« encapaciter » les élèves, de leur donner des pouvoirs de réflexion et d'action, d'apprendre à débattre non seulement à l'école, mais tout au long de la vie.

Texte 2 : Le débat (réglé ou argumenté), extrait de textes du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Septembre 2015 site eduscol.education.fr

Le débat est par excellence constitutif de l'espace public en démocratie. Comme pratique démocratique, il vise la recherche d'un compromis ou d'un consensus sur fond de divergence des points de vue, voire de conflit. La liberté d'expression a pour corollaire l'acceptation de ces désaccords, qui s'expriment dans le débat. Toutefois, il ne doit pas entretenir l'idée que toutes les opinions se valent. L'expression de la pluralité des points de vue doit se faire dans le respect des valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté. La pratique du débat facilite particulièrement la construction du jugement moral et du civisme chez les élèves. En ce sens, elle se situe au cœur d'une éducation à la citoyenneté.

[…] Un débat réglé ou argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. C'est une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant. Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant.

[…] La pratique du débat à privilégier en classe est celle du débat argumenté obéissant à des règles garantissant son cadre démocratique et le respect du droit de chacun d'exprimer son opinion. Le débat permet alors l'expression publique des points de vue (accords ou désaccords) afin d'aboutir à une décision ou une position, sur fond de préparation d'un dossier étayant les argumentaires, l'objectif étant d'apprendre à défendre une opinion en mobilisant une argumentation, c'est-à-dire une succession d'arguments pesés et mesurés.

La question à débattre, qui s'intègre dans le cadre du programme d'EMC, doit permettre la controverse et donc pouvoir susciter un échange étayé par des arguments entre des positions également défendables dans un cadre démocratique.

Dans une perspective pédagogique, le choix d'une question doit prendre en compte trois dimensions :

- la dimension sociale (réalité des enjeux civiques et moraux) éventuellement par un dilemme,
- la dimension cognitive (complexité du thème),
- la dimension psychologique (l'expression des émotions).

Une question trop « passionnelle » peut empêcher la mise à distance nécessaire au processus d'apprentissage.

[…] Le débat réglé et le débat argumenté visent, l'un comme l'autre, à faire en sorte que l'élève soit capable de questionner voire de remettre en cause ses jugements initiaux.

Les objectifs d'apprentissages pour les élèves sont :

• intellectuels : aboutir à une réponse commune à la question posée à partir de réponses différentes mais égales en dignité, aider ainsi chacun à prendre une position informée, dépasser, en faisant appel aux quatre dimensions de l'EMC, la simple défense d'idées reçues ou l'acquisition passive de savoirs au profit de leur mobilisation en situation.

• civiques : prendre en compte la pensée d'autrui (respect, écoute, reprise, intégration, réfutation...) et, idéalement, apporter une réponse commune à la question initiale (identification et prise en compte de l'intérêt général).

• pratiques : apprendre à utiliser les outils langagiers et de communication par exemple à partir de l'analyse d'un débat d'experts « réel », télévisé ou radiodiffusé.

Par conséquent, les élèves doivent être capables de :

- savoir présenter en public une question, un sujet, un thème ;
- savoir intervenir, comprendre ce qui est dit par les autres ;
- retenir ce qui est dit par chaque intervenant ;
- apporter une critique constructive ;
- savoir respecter les règles du débat. […]

Texte 3 : Extrait de l'article « Les 4 meilleurs types de sujets de débat étudiant : 30+ meilleures idées en 2023 »- 26 avril 2023, site : ahaslides.com

Les débats sont largement utilisés à l'école, car les enseignants et les élèves proposent des sujets de débat étudiants pour différentes classes !

Semblable aux deux bords d'une même pièce, toute question combine naturellement des bords négatifs et positifs, ce qui entraîne une action d'arguments entre les opinions opposées des gens, appelée débat.

Le débat peut être formel et informel et se déroule dans diverses activités telles que la vie quotidienne, les études et le lieu de travail. Surtout, il est nécessaire d'avoir un débat à l'école qui vise à aider les élèves à élargir leurs perspectives et à améliorer leur esprit critique.

En fait, de nombreuses écoles et universités font du débat une partie importante du programme de cours et du concours annuel permettant aux étudiants de donner leur avis et d'être reconnus. Acquérir une connaissance plus approfondie des structures et des tactiques de débat ainsi que des sujets intéressants est l'une des principales stratégies pour développer un débat ambitieux à l'école. [...]

Comme mentionné précédemment, les sujets de débat sont diversifiés, ce qui est apparu dans tous les aspects de la vie, certains des domaines les plus populaires incluent la politique, l'environnement, l'économie, la technologie, la société, la science et l'éducation. […]

Il n'y a pas de bons ou de mauvais sujets de débat, cependant, chaque niveau devrait avoir un sujet approprié à discuter. Le bon choix de sujet de débat est essentiel pour un étudiant dans le remue-méninge, l'organisation et le développement de revendications, de contours et de réfutations.

Exemples de Sujets de débat étudiant pour le primaire :

- Les animaux sauvages doivent-ils vivre dans le zoo ?
- Les enfants doivent avoir le droit de vote.
- Les horaires scolaires doivent être modifiés.
- Les repas scolaires doivent être planifiés par une diététicienne dédiée.
- Avons-nous suffisamment de modèles pour cette génération ?
- Faut-il autoriser les tests sur les animaux ?
- Faut-il interdire les téléphones portables dans les écoles ?
- Les zoos sont-ils bénéfiques pour les animaux ?
- Les méthodes pédagogiques traditionnelles doivent être complétées par une éducation basée sur l'IA.
- Le programme doit être élaboré en fonction des besoins des enfants.
- Pourquoi est-il important d'explorer l'espace ?

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNÉE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE D'ADMISSION : ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

ORAL : 30 minutes
PRÉPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGÉ N°3

Le corrigé comporte 2 pages.

1. **Les idées essentielles du dossier : le débat à l'école**

- Les lieux traditionnels du débat sont débordés par des médias et réseaux sociaux qui permettent l'expression sans contrôle d'une parole immédiate.

- La question du débat à l'école engage des approches riches de leur diversité : didactiques, orales, numériques, informationnelles, citoyennes, épistémologiques, organisationnelles.

- L'EMI et l'EMC sont transdisciplinaires, ils peuvent aisément trouver des ancrages disciplinaires et contribuer à donner du sens à certains enseignements en les abordant par le débat scientifique.

- Le débat « encapacite » les élèves, de leur donner des pouvoirs de réflexion et d'action, d'apprendre à débattre non seulement à l'école, mais tout au long de la vie.

- Le débat réglé ou argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles.

- Les étudiants proposent des sujets de débat pour différentes classes qui sont diversifiés dans tous les aspects de la vie.

2. **Proposition de barème**

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

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AUTITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮ ⏭--------

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

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes COEFFICIENT : 2

SUJET N°4

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

Références :

Texte 1 : École inclusive : mais de quoi parle-t-on ? Dominique Momiron in Le café pédagogique / *18 août 2022*

Texte 2 : Le respect des différences à l'école maternelle, Pauline Quéveau, repéré à https://dumas.ccsd.cnrs.fr

A partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à un enjeu moral et civique.
Vous développerez une situation d'enseignement qui peut prendre appui sur un ou plusieurs documents du dossier.

Texte 1 : École inclusive : mais de quoi parle-t-on ? Dominique Momiron in Le café pédagogique / *18 août 2022*

L'histoire de la notion d'inclusivité de l'éducation scolaire est foncièrement internationale et elle remonte à plusieurs décennies. Si l'on s'en tient aux textes officiels fondateurs, la clé se situe presque entièrement dans la célèbre déclaration de Salamanque du 10 juin 1994 adoptée sous l'égide de l'Unesco par 92 gouvernements – dont la France – et 25 organisations internationales. Cette déclaration pose formellement le principe de l'accès à l'éducation pour tous, c'est-à-dire la création d'écoles pour tous « accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun ». (…) Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires ». (…)

Le texte de 1994 n'utilise jamais le mot inclusion ou l'un de ses dérivés. Il parle d'intégration. À l'époque, on n'avait pas besoin de faire une distinction, car il n'y avait pas encore de dérives. Mais le principe que pose le texte est clairement celui de la scolarité inclusive : les enfants handicapés et ceux qui présentent des besoins éducatifs spéciaux – on dit « particuliers » aujourd'hui – doivent avoir accès à l'école de droit commun qui est en mesure de prendre en considération leurs besoins.

Trois principes essentiels

Trois principes adoptés par la déclaration méritent qu'on les regarde avec attention, car ces trois-là portent l'essence de l'inclusion scolaire :

– « Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres », ce qui pose le principe que tout enfant est potentiellement un élève à besoins éducatifs particuliers, bien au-delà du champ handicap.

– « Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins », ce qui implique une approche systémique de l'organisation scolaire et non simplement une approche cosmétique avec uniquement des mesures catégorielles.

– « Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins », ce qui signifie que l'école de droit commun doit être en mesure d'enseigner à des élèves réels avec toute leur diversité et non uniquement à un élève théorique ayant un hypothétique profil moyen. (…)

Tous les gouvernements français qui se sont succédés ces dernières années ont souhaité que l'école, en tant qu'institution nationale, soit inclusive. (…)

Pour beaucoup d'entre eux, et parfois au plus haut sommet de l'État, l'école inclusive est un secteur catégoriel limité aux seuls élèves handicapés. Ils ignorent que si la question de la société inclusive est bien issue du champ du handicap au niveau international (…), elle s'est étendue à l'ensemble de la société . Car ce qui est en jeu, c'est la pleine reconnaissance de dignité , de droit et de participation à la vie sociale des personnes présentant des particularités, et donc leur pleine appartenance à la société dans laquelle ils vivent. **(…)**

Une tradition éducative plus sociale

Une autre conception idéologique de l'école inclusive existe, issue d'une tradition éducative associée au mouvement de l'éducation nouvelle et très proche de la conception internationale. Elle est fondée sur une vision sociale et solidaire de la vie humaine. Elle mobilise la tolérance mutuelle et la solidarité indéfectible entre les êtres humains, quelles que soient leurs différences. Elle est imprégnée de la certitude que tous les êtres humains sont par nature égaux en droits et en dignité. Elle adhère au principe d'éducabilité de tous les enfants, quel que soit leur âge, quelles que soient leurs déficiences biologiques ou culturelles. Elle estime qu'il n'existe pas d'enfant irrécupérable. Elle ne renonce jamais devant le chantier éducatif. Elle sait tirer parti de l'émulation collective et de la coopération pour le meilleur de tous et de chacun.

Texte 2 : Le respect des différences à l'école maternelle, Pauline Quéveau, repéré à https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02528148

A) Définition de la différence :

La différence représente l'ensemble des caractères qui nous distinguent les uns des autres. Ces caractères peuvent être physiques, culturels ou intellectuels. En effet, nous n'avons pas la même apparence physique, les mêmes façons de penser et de vivre, ni les mêmes possibilités intellectuelles et physiques : nos personnalités sont en cela toutes différentes. Parfois, ces différences nous séparent et peuvent conduire à de l'incompréhension et à des discriminations, qui remettent en cause les principes des Droits de l'Homme. Pourtant, nous sommes, malgré nos différences, tous des êtres humains : même si nos différences peuvent faire peur quand on les découvre, elles nous enrichissent aussi et nous poussent à faire évoluer nos regards. Nos différences nous permettent ainsi de grandir.

(…) En cela, l'école est un lieu possible d'ouverture d'esprit où les enfants peuvent découvrir et comprendre cette richesse du monde dans lequel ils vivent. Depuis les attentats de 2015, l'école donne d'ailleurs une place encore plus importante au vivre ensemble dans les enseignements. Sans renier nos différences en affirmant qu'on est « tous pareils », mais en discutant d'autres manières

d'être ou de faire possibles et existantes dans le monde, les enfants peuvent alors y apprendre à vivre en démocratie. Ils deviennent ainsi peu à peu des citoyens lucides et éclairés de notre société, puisqu'ils comprennent alors que les différences sont des diversités dont nous faisons partie, et qui n'empêchent pas pour autant l'égalité des droits.

Toutes ces différences existantes (genre, âge, apparence, origine, idées, etc.) peuvent nous rendre discriminés, mais aussi discriminants. (…). Les discriminations sont souvent dues aux opinions préconçues que l'on a sur quelqu'un, et qui sont généralement transmises inconsciemment à travers une culture. C'est ce que l'on appelle les préjugés. (…) Le respect des différences passe alors par l'apprentissage de la tolérance, du vivre ensemble et du respect des limites et des compétences de chacun, en ayant la capacité à comprendre et à accepter les choses qui peuvent nous paraitre inconnues ou étranges au premier abord. (…)

Prenons l'exemple du handicap : une personne en situation de handicap est semblable aux autres, mais est aussi différente des autres. Elle est semblable car elle est un être humain qui a les mêmes besoins que les autres, et qu'elle est un citoyen comme les autres qui a les mêmes droits et les mêmes devoirs. Cependant, elle est également différente des autres puisqu'elle a aussi d'autres besoins : elle rencontre plus de difficultés que les autres citoyens, du fait de sa déficience et de son handicap. (…)

B) Le respect pour vivre ensemble :

Le respect représente l'aptitude dont on fait preuve en considérant autrui et en lui accordant la considération qu'on lui porte en fonction de la valeur qu'on lui reconnait. La notion de respect est nécessaire à aborder avec les élèves pour qu'ils comprennent que malgré nos différences, nous sommes tous des êtres humains égaux en droits. C'est en effet sur cette notion d'égale dignité, et donc d'égal droit au respect, que repose le Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen : la personne humaine, unique et singulière, est bel et bien digne de respect, et ne devrait jamais être considérée comme un moyen dont on peut se servir mais toujours comme un être singulier libre et responsable.

Ainsi, respecter les autres et leurs différences, c'est être fraternel et se sentir solidaire vis à vis des autres. L'école est un des lieux où l'on peut travailler sur cette fraternité et où chacun peut apprendre à être solidaire envers les autres.

D) Ce que préconisent les programmes :

Tout d'abord, la loi du 8 juillet 2013 fait une place importante au climat scolaire et a pour objectif d'« *améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité » .* Cette nouvelle notion de climat scolaire dans l'éducation française montre ici la préoccupation de tous les acteurs de renouveler l'approche de la prévention des violences. L'idée est ainsi d'accorder une plus grande place à la vigilance, afin de prévenir et d'anticiper tout ce qui pourrait créer des tensions dans les écoles. Dans ce sens, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture a pour objectif de préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté en transmettant les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la constitution, grâce à l'apprentissage, notamment, de la vie en société.

De plus, selon le Bulletin Officiel du 23 avril 2015, *« l'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. (...) Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société . Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. »*

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AUTITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°4

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

1. **Les idées essentielles du dossier : l'inclusion scolaire et le traitement de la différence à l'école primaire**
   - La scolarité inclusive au sein de l'école est un droit des enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers
   - L'éducation inclusive repose sur trois principes internationaux : a) l'unicité de leur individualité, b) une organisation scolaire qui tient compte de la diversité des profils cognitifs, c) la nécessité d'une pédagogie différenciée
   - Une conception sociale de l'école inclusive basé sur le principe d'éducabilité prône la tolérance, l'égalité et l'entraide entre pairs.
   - La diversité appelle une éducation à la différence (sociale, culturelle, physique, etc.)
   - Source de richesses, la différence permet de travailler avec les élèves sur la singularité, la valeur propre de citoyen et la nécessité de partager des valeurs et des règles communes.
   - L'école : un lieu qui donne une place importante au vivre ensemble et au développement de l'esprit critique**.**

2. **Proposition de barème**

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

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 2

SUJET N°5

Le sujet comporte 5 pages.

Références du dossier : **Autorité à l'école**

Texte 1 : Crise de l'autorité et enseignement
Jeffrey, D. (2002). Éducation et francophonie, 30(1), 132–143.
Denis JEFFREY Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada
https://doi.org/10.7202/1079543ar

Texte 2 : Quelle autorité à l'école ?
3 questions à Bruno Robbes. Mis à jour le 06.11.19
Bruno Robbes, professeur des universités à l'université de Cergy-Pontoise/ INSPÉ de l'académie de Versailles et membre du laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages)
https://www.snuipp.fr/publications/articles/quelle-autorite-a-l-ecole

Texte 3 : Bonheur d'apprendre, bonheur d'enseigner
Mis en ligne sur Cairn.info le 19/06/2020
https://doi.org/10.3917/gdsh.058.0002
https://www.cairn.info/magazine-les-grands-dossiers-des-sciences-humaines-2020-3-page-2.htm

À partir de ce dossier et de vos connaissances, vous présenterez un exposé organisé et problématisé relatif à un enjeu moral et civique.
Vous développerez une situation d'enseignement qui peut prendre appui sur un ou plusieurs documents du dossier.

Texte 1 : Crise de l'autorité et enseignement

[…] **La rencontre de l'autorité politique de l'enseignant**
On dit d'une personne qu'elle est en position d'autorité parce qu'elle veille à la sécurité et à la protection de ceux qu'on lui confie. Elle détient des responsabilités et un pouvoir de décision déjà légitimés par son institution. La personne incarne son autorité politique en mettant en scène les signes appropriés. La plupart des professionnels s'investissent d'une autorité politique reconnue par l'ensemble des citoyens, même si elle est quelquefois remise en question. Sous un mode rusé ou naïf, le pouvoir de l'avocat, du notaire, du médecin, du policier et du plombier est quand même rarement contesté. Dans la classe, l'enseignant assume également une autorité politique. Il est responsable devant la loi de la scolarisation et de la socialisation de ses élèves. Son rôle et son titre lui confèrent un pouvoir d'intervention dans la classe, dans les limites, il va sans dire, de ses responsabilités scolaires. En ce sens, l'enseignant est dans une position dissymétrique par rapport à ses élèves de même que le directeur de l'école est dans une relation dissymétrique par rapport aux enseignants. […]

En tant que représentant de l'institution scolaire, l'enseignant a le mandat, en plus de celui d'évaluer et de sanctionner les élèves, de transmettre des valeurs, de contribuer à la construction des identités et de proposer des grappes de sens cueillies dans le monde social, religieux, politique et littéraire. L'enseignant ne saurait partager son autorité avec les élèves.
De plus, la présence de l'autorité dans la classe rappelle à l'élève, d'une part, qu'il n'est pas le centre du monde, et, d'autre part, que son existence et ses apprentissages ne dépendent pas que de lui. Cette notion d'autorité, qu'on semble aujourd'hui vouloir gommer, est d'autant plus importante que nombre d'enfants ignorent le sens politique de l'autorité. Max Weber disait que la politique, c'est le goût de l'avenir. Dans la classe, l'enfant est constamment confronté à une relation d'autorité, c'est-à-dire à une relation d'ordre politique et pédagogique, à une relation qui le prépare à son avenir. L'exercice du pouvoir sur un élève est aussi celui de lui ouvrir un avenir. Il ne s'agit pas d'instituer la violence politique menant à la domination, mais de montrer à l'élève les limites de son propre pouvoir. La démocratie, par ailleurs, n'est pas l'égalité du pouvoir, mais « la définition de conditions d'accès égal à la lutte pour le pouvoir ». […]

L'autorité morale et la liberté
[…]Une personne en position d'autorité morale est le représentant de la loi de son groupe. Son rôle moral dans la vie de l'enfant est d'autant plus important qu'elle est celle qui rappelle la loi et le sens de la loi. Des adultes, des parents, des enseignants sont souvent démunis et dominés par des enfants qui résistent à leur autorité. Ils laissent faire, ils permettent la transgression, ils n'y rebondissent pas d'une manière ferme et cohérente. Certains pensent même que toutes les transgressions sont créatives; on dit « qu'il apprendra de ses propres expériences ». Christopher Lasch relève ces deux dogmes de la pensée éducative dans la culture américaine : « ... premièrement, tous les étudiants sont, sans effort, des "créateurs", et le besoin d'exprimer cette créativité prime sur celui d'acquérir, par exemple la maîtrise de soi et le pouvoir de rester silencieux ». Ce constat est d'autant plus troublant qu'il annonce la réification d'un âge d'or de l'enfance.
Un jeune qui n'est pas confronté à une autorité morale consistante, c'est-à-dire à des repères et des contraintes claires, n'a aucune raison de mettre de côté ses pulsions, son narcissisme, son petit moi pourtant fragile, mais imbu de sa toute-puissance. L'enfant, souvent maladroitement, demande des limites, désire qu'on lui redise le cadre des valeurs dans lequel il peut évoluer. Quand il se confronte à un adulte, c'est pour savoir jusqu'où il peut aller. Il éprouve l'autorité des adultes pour savoir si sa violence aura raison de leur position morale, mais aussi pour connaître la solidité et la stabilité des règles. S'il a l'impression de gagner, non seulement l'adulte est perdant, mais l'enfant est aussi perdant. Il est primordial que l'enfant vive l'expérience du refus. Le manque de balises produit l'errance, l'arbitraire, l'instabilité existentielle et l'agitation nerveuse. L'enfant a besoin de références fixes pour se positionner. Sans balises claires, il devient fragile et violent, car il répond à la demande de l'autorité par sa pulsion et son narcissisme vengeur. […]

Pourtant, l'autorité est une fonction essentielle dans la structuration identitaire de l'enfant. Elle répond au besoin vital de la confrontation à des limites, à des interdits et à des balises repérables. Éduquer un enfant, c'est l'influencer, c'est exercer sur lui un pouvoir qui lui permettra d'être plus libre, de devenir humain, en fait, d'être l'auteur de sa propre vie. L'autorité doit savoir dire non à un enfant,

savoir lui résister, le confronter afin qu'il intériorise les limites de son milieu de vie. Toutefois, il ne faut pas tomber dans le piège de l'autoritarisme ou du rêve d'un ordre traditionnel. L'autorité n'est pas l'autoritarisme. L'autoritariste abuse de son pouvoir en tant qu'il pense qu'il crée la loi alors qu'il est, comme chacun de nous, un héritier de la loi. Le rêve d'un retour vers un paradis perdu signe le refus de la modernité.

Le plus beau cadeau que l'on puisse faire à un enfant est celui du « désir de sa liberté ». Or, c'est un désir paradoxal parce qu'il implique des limites. Désirer la liberté nécessite d'aimer la loi qui rend possible la liberté. L'enfant apprend à exercer sa liberté, par exemple son droit de parole, dans la mesure où il accepte les limites qui balisent sa liberté de parole. Tant qu'il n'a pas accepté, dans une classe, les limites qui balisent le droit de parole, il n'exerce pas sa liberté, il met sur le devant de la scène ses pulsions et la violence de son narcissisme. Le devenir libre commande un travail difficile et exigeant sur soi. C'est uniquement grâce à des limites que la vie sociale est possible d'une part, et d'autre part que l'enfant pourra s'émanciper, composer son identité, se connaître lui-même, domestiquer ses pulsions et réfléchir sur sa trajectoire de vie. Les limites sont saturées de contraintes, mais en même temps, sans les limites, la liberté se transmue en pulsion. […]

Texte 2 : Quelle autorité à l'école ?

Pourquoi l'autorité à l'école est-elle contestée ?
Ce sont certaines façons d'exercer l'autorité qui sont contestées. Les gens n'acceptent plus d'obéir sans comprendre, sans un minimum d'explications et toutes les modalités où l'on est dans le registre de la soumission sont vouées à l'échec. Ils ont du mal aussi à accepter que quelqu'un d'extérieur leur mette des limites, alors qu'elles sont indispensables, chacun pensant être dans son bon droit. Dans la cour de récréation, on interdit la violence, on dit aux élèves de ne pas se faire justice eux-mêmes, d'en parler à un adulte… mais on sait que certains parents disent aux enfants de rendre les coups si on les frappe. Les valeurs familiales peuvent ainsi contredire la loi sociale de l'école. Et puis l'autorité de l'école est contestée par les valeurs de la société qui privilégient la satisfaction du plaisir immédiat. C'est une lame de fond insidieuse qui mine en profondeur les assises de l'école car l'entrée dans les apprentissages demande un effort, un engagement dans la durée pour un plaisir différé.

Les sanctions servent-elles à rétablir l'autorité ?
Pas dans un affichage de communication, comme le fait le ministre. La sanction sert si elle est juste, proportionnée, non arbitraire et permet à l'élève de comprendre la gravité de son acte, de réparer à la victime ou à la collectivité. Elle doit permettre d'apprendre. Il ne faut pas faire l'amalgame entre sanction et autorité. Une sanction éducative n'est pas une sanction exemplaire. Elle s'adresse à une personne en particulier qui doit se réconcilier avec le groupe pour ne pas recommencer. Une des finalités de la sanction, c'est aussi de rétablir l'autorité en affirmant que la loi est supérieure au bon vouloir de l'enseignant. Celui-ci sanctionne au nom de la loi, hors du registre de la vengeance.

Comment éviter l'autoritarisme ?
En se tournant vers l'exercice d'une autorité éducative qui, parce qu'elle est juste, respectueuse et efficace, est légitimée. Il s'agit qu'au final, l'élève comprenne que l'enseignant a eu raison d'exiger l'obéissance. Il faut donc se former pour éviter de se retrouver dans des situations d'impasse qui mettent l'élève dans la situation d'obéir sous la forme d'une soumission. Éviter par exemple de dire à ses élèves « Tant que ce n'est pas fini, vous ne sortirez pas ! ». Il faut se donner des alternatives, d'autres façons possibles d'agir…donc aussi bien se connaître.

Texte 3 : Bonheur d'apprendre, bonheur d'enseigner

Cette image idyllique de l'institution scolaire peut sembler trompeuse. Devant les difficultés qui assaillent l'école, nombreuses sont les voix à pointer plutôt l'ennui ou la démotivation des élèves, les violences scolaires, le stress et la fatigue des enseignants confrontés à des classes devenues parfois ingérables. Depuis trente ans, l'école de Jules Ferry est devenue un lieu de tensions. Autrefois sanctuaire, elle accueille en son sein toute la diversité sociale et culturelle de nos sociétés postmodernes. Elle doit composer, non sans mal, avec des problèmes sociaux auxquels elle n'était pas préparée. Parallèlement, elle se voit sommée de répondre à une nouvelle exigence contemporaine : le droit de chacun à ses choix de vie et d'orientation, à son épanouissement, à son bonheur.

Face à ces mutations, certains enseignants ont décidé de changer leurs méthodes. Depuis une décennie en particulier, des innovations de grande ampleur se font jour de la maternelle à l'université, dans les écoles, les collèges, les lycées professionnels aussi bien que généraux.
Des projets des plus divers et des plus imaginatifs visent à restaurer la motivation des élèves en ouvrant l'école sur le monde. Des professeurs utilisent la médiation de l'art, de la culture, du sport, créent des ateliers scientifiques ou d'écriture. Des équipes pédagogiques inventent de nouvelles méthodes d'évaluation plus positives, d'autres réforment la pesante cérémonie des conseils de classe, d'autres encore s'attachent à faire rentrer dans l'école les parents les plus éloignés de la culture scolaire. […]

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

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

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes COEFFICIENT : 2

CORRIGE N°5

Le corrigé comporte 1 page.

Les idées essentielles du dossier : Autorité à l'école

- Autorité versus démocratie
- Scolarisation versus socialisation
- Quels changements de postures professionnelles ?
- Pédagogie explicite
- Notion de projet pour donner du sens aux apprentissages
- Comment développer les compétences sociales/les relations sociales/la cohésion de classe/d'école/de quartier à l'école ?
- Quelles valeurs transmettre ?
- Y-a-t-il une ou plusieurs morales à enseigner ?
- Mise en place et utilisation d'un règlement de classe
- Autorité de classe versus autorité familiale
- Relations avec les parents

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes COEFFICIENT : 1

SUJET N°1

- Épreuve facultative en anglais
  « L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».
- **Consignes.**
  - **Pour la partie « exposé » de l'épreuve : préparer un commentaire dirigé du texte.**
  - **Pour la partie entretien de l'épreuve : préparer la lecture et la traduction du texte en gras.**
- Le sujet comporte 1 page.

Motivational Aspects Engaged in Performance of Preadolescent Students

Contemporary educational institutions are geared[1] towards achieving a high level of quality. Paradoxically, given the current ideological fundamentals, we noticed that the number of children with poor school performance has increased dramatically worldwide over the last decades. On the labour market new types of jobs have emerged that require people that are able to make informed decisions, to take action and solve problems creatively, to respond to current and future challenges through innovation, while having an impeccable moral behaviour and respecting the Ethical Research Committees of the professional field. Today the desired graduate profile includes complex communication, creative problem solving, inter and intrapersonal skills. Intrapersonal competencies refer to the development of self-control in the process of adaptation to different people and situations, to self-management, and aiming at self-development. Adaptability requires the development of skills and willingness to cope with[2] the uncertain, with new and rapidly changing circumstances. Self-management refers to the effectiveness of independent activities, to self-motivated, emotionally energized and volitional[3] selfsupported, individual work-related activities, to the development of new skills related to work and even individual involvement in teamwork (Popa, 2013). Experts consider these competencies as pertaining[4] to the category of transferable skills that can be used in different contexts, aiming at the development of adaptive and productive behaviour. The assessment commission of key skills necessary for the 21th century graduate from the United States of America (Hoyle, 2011) points out that all these can be considered elements of the self-regulation competence. The self-regulation competence is strongly valued in the labour market. Underachievement in school or employment arises from a lack of self-regulation of behaviour in these areas. **Therefore, it would be desirable for schools to move towards the development of such competencies in all students, regardless of their particular traits. Moreover, it is necessary for educational agents to help students that experience learning difficulties to reduce the size of the obstacle and learn how to face them when they occur, turning them into challenges, not obstacles (Popa, 2013).**

Référence : " Motivational Aspects Engaged in Performance of Preadolescent Students " Daniela Popaa , Bogdan Cristian Voicub - International Conference - Education and psychology challenges - teachers for the knowledge society - 3rd edition, epc-tks - 2015 *

[1] are geared : are reached
[2] to cope with : to refer with
[3] volitional : voluntary
[4] pertaining : belong to

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°1

Les aspects de la motivation impliqués dans la performance des élèves préadolescents

- Le corrigé comporte 2 pages.
- Niveau de difficulté du texte (en gras) : 1- Facile ; 2- Moyen ; **3- Difficile**
- Thème général du texte : Quel est l'impact de l'auto-régulation dans le monde professionnel et scolaire ?

Traduction du texte (la partie du texte que le candidat doit traduire apparaît en gras)

Les institutions éducatives contemporaines visent à atteindre un niveau de qualité élevé. Paradoxalement, compte tenu des idéaux actuels, nous avons remarqué que le nombre d'enfants ayant de mauvais résultats scolaires a augmenté de façon spectaculaire dans le monde entier au cours des dernières décennies. Sur le marché du travail, de nouveaux types d'emplois sont apparus, qui requièrent des personnes capables de prendre des décisions éclairées, d'agir et de résoudre des problèmes de manière créative, de répondre aux défis actuels et futurs par l'innovation, tout en ayant un comportement moral irréprochable et en respectant les Comités de Recherche Ethique du domaine professionnel. Aujourd'hui, le profil recherché pour les diplômés comprend la communication complexe, la résolution créative de problèmes, les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles. Les compétences intrapersonnelles font référence au développement de la maîtrise de soi dans le processus d'adaptation à différentes personnes et situations, à la gestion de soi et à l'épanouissement personnel. La capacité d'adaptation requiert le développement de compétences et la volonté de faire face à l'incertitude, à des circonstances nouvelles et en évolution rapide. L'autogestion fait référence à l'aboutissement d'activités indépendantes, à l'auto-motivation, à l'énergie émotionnelle et au soutien volontaire, aux activités individuelles liées au travail, au développement de nouvelles compétences liées au travail et même à l'implication individuelle dans le travail d'équipe (Popa, 2013). Les experts considèrent que ces compétences appartiennent à la catégorie des compétences transférables qui peuvent être utilisées dans différents contextes, en vue de développer un comportement adaptatif et productif. La commission d'évaluation des compétences clés nécessaires au diplômé du 21e siècle des États-Unis d'Amérique (Hoyle, 2011) souligne que toutes ces compétences peuvent être considérées comme des éléments de la compétence d'autorégulation. La compétence d'autorégulation est fortement valorisée sur le marché du travail. La sous-performance à l'école ou dans l'emploi résulte d'un manque d'autorégulation du comportement dans ces domaines. **Il serait donc souhaitable que les écoles s'efforcent de développer ces compétences chez tous les élèves, quels que soient leurs traits de caractère. En outre, il est nécessaire que les agents éducatifs aident les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage à réduire la taille de l'obstacle et à apprendre à y faire face lorsqu'ils se présentent, en les transformant en défis et non en obstacles (Popa, 2013).**

Référence : " Motivational Aspects Engaged in Performance of Preadolescent Students " Daniela Popaa , Bogdan Cristian Voicub - International Conference - Education and psychology challenges - teachers for the knowledge society - 3rd edition, epc-tks - 2015

Questions proposées avec les éléments de réponse attendus (en anglais).

Question 1

- **Question**
  What skills do new graduates need ?
- **Eléments de réponse attendus :**
  Complex communication, creative problem solving, inter and intrapersonal skills, impeccable moral behaviour and self regulation.

Question 2

- **Question**
  According to the article, what is the pivotal skill needed in both the professional and academic worlds? Why ?
- **Eléments de réponses attendus :**
  Auto-régulation to become more adaptative, to to be able to correct oneself, gain self-confidence and boost self-esteem, te becom more productive at work and improve school performance.

Question 3

- **Question**
  Do you self-regulate and under what circumstances?
- **Eléments de réponse attendus**
  Réponse personnelle argumentée du candidat

Question 4

- **Question.**
  In your opinion, why is it important for students to be able to self-regulate ? How can we help them to do so ?
- **Eléments de réponse attendus**
  Réponse personnelle argumentée du candidat

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes COEFFICIENT : 1

SUJET N°2

- Épreuve facultative en anglais

« L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».

- Consigne. ***Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.***
- Le sujet comporte 1 page.

How Has Technology Changed Education ?

Technology has impacted almost every aspect of life today, and education is no exception. Or is it ? In some ways, education seems much the same as it has been for many years. A 14th century illustration by Laurentius de Voltolina depicts a university lecture in medieval Italy. The scene is easily recognizable because of its parallels to the modern day. The teacher lectures from a podium at the front of the room while the students sit in rows and listen. Some of the students have books open in front of them and appear to be following along. A few look bored. Some are talking to their neighbors. One appears to be sleeping. Classrooms today do not look much different, though you might find modern students looking at their laptops, tablets, or smart phones instead of books (though probably open to Facebook). A cynic would say that technology has done nothing to change education.

However, in many ways, technology has profoundly changed education. For one, technology has greatly expanded access to education. In medieval times, books were rare and only an elite few had access to educational opportunities. […] Today, massive amounts of information (books, audio, images, videos) are available at one's fingertips through the Internet […] Access to learning opportunities today is unprecedented in scope thanks to technology. […]

Technology is a powerful tool that can support and transform education in many ways, from making it easier for teachers to create instructional materials to enabling new ways for people to learn and work together. With the worldwide reach of the Internet and the ubiquity[1] of smart devices that can connect to it, a new age of anytime anywhere education is dawning. It will be up to instructional designers and educational technologies to make the most of the opportunities provided by technology to change education so that effective and efficient education is available to everyone everywhere.

Source. https://online.purdue.edu/blog/education/how-has-technology-changed-education

[1] Ubiquity: The fact of being very common- omnipresent

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes COEFFICIENT : 1

CORRIGÉ N°2

Titre : How Has Technology Changed Education ?

- Le corrigé comporte 2 pages.
- Niveau de difficulté du texte (en gras) : 1- Facile ; **2- Moyen** ; 3- Difficile
- Thème général du texte : le numérique à l'école

Traduction du texte (la partie du texte que le candidat doit traduire apparaît en gras)

Comment la technologie a-t-elle changé l'Education ?

Aujourd'hui, la technologie impacte / touche presque tous les aspects de notre vie, et l'éducation n'échappe pas à la règle. Ou qu'en est-il ? D'une certaine façon, l'éducation n'est pas si différente de celle qu'elle a été pendant des années. Une peinture du 14ème siècle de Laurentius de Voltina représente un cours magistral dans l'Italie médiévale. La scène est facilement reconnaissable de par le parallèle avec l'époque moderne. L'enseignant donne cours depuis une estrade à l'avant de la pièce tandis que les élèves sont assis en ligne et écoutent. Certains étudiants ont leur livre ouvert devant eux et semblent suivre le cours. Un petit nombre à l'air de s'ennuyer. D'autres conversent avec leurs voisins. Un semble dormir. Les classes d'aujourd'hui ne semblent pas si différentes, à cela près que les étudiants d'aujourd'hui regarderaient leur ordinateurs portables, tablettes, ou smartphones au lieu de leurs livres (même si probablement devant Facebook). Un sceptique dirait que la technologie n'a rien apporté à l'éducation.

Cependant, la technologie a profondément changé l'éducation à de nombreux égards. Par exemple, la technologie a grandement étendu l'accès à l'éducation. A l'époque médiévale, les livres étaient rares et seulement une partie de l'élite pouvait bénéficier d'opportunités en termes d'éducation. […] De nos jours, l'information (livres, audio, images, vidéos) est massivement disponible en un clic à travers Internet. […] Grace à la technologie, l'accès à l'apprentissage est, de nos jours, sans précédent de par son étendue.

La technologie est un outil puissant qui peut venir en soutien et transformer l'éducation à de nombreux égards, en facilitant le travail de création de supports par les enseignants, ou encore en permettant / proposant de nouvelles façons pour les gens d'apprendre et de travailler ensemble. Avec un accès à internet où que nous soyons dans le monde et l'ubiquité des appareils « smart » qui peuvent s'y connecter, nous arrivons à l'aube d'une nouvelle ère, avec une éducation disponible à tout moment et partout. Il reviendra aux concepteurs pédagogiques ainsi qu'aux technologies à visée éducative de profiter de ces opportunités que nous fournit la technologie, afin qu'une éducation efficace et efficiente soit disponible à tous et partout.

Questions proposées avec les éléments de réponse attendus.

Question 1

- According to the article, to what extent is technology a powerful tool in regards to education?

Selon l'article, dans quelle mesure la technologie est un outil puissant au regard de l'éducation ?

- Éléments de réponse attendus.

Technology makes it easier for teachers to create their educational materials. It also allows people to discover new ways of learning and working together.

Question 2

- Why is school nowadays not so different than in medieval Italy?

Pourquoi l'école, de nos jours, n'est pas si différente de celle de l'Italie médiévale ?

- Éléments de réponse attendus.

Just like in the 14th century-Laurentius de Voltolina's illustration of a lecture, students still appear to be the same : some are concerned by their learning, some are absent-minded and do not really pay attention to (or care about) what the teacher is saying, while others literally sleep during the class.

Question 3

- According to you, does technology have a positive impact on education? Please justify.

Selon vous, la technologie a-t-elle un impact positif sur l'éducation ? Justifiez.

- Éléments de réponse attendus.

YES. Thanks to technology, teachers can go beyond the physical limits of the classroom. It helps opening students to the world, while improving their curiosity and thirst for discovery.

NO. Technology can have its drawbacks, particularly when it comes to allowing students to use their devices during classes. The teacher can never be sure of what the students are actually doing and things can easily spiral out of control (filming the class, playing games, exchanging texts…).

Question 4

- Would you use technology in your classroom, what for?

Utiliseriez-vous la technologie dans votre classe, dans quelle mesure ?

- Éléments de réponse attendus.

YES. For example using an educational video from the internet so as to teach students about cultural habits different from theirs. Using a projector to show students pictures related to the lesson topic…

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes COEFFICIENT : 1

SUJET N°3

- Épreuve facultative en anglais

« L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».

- Consigne. ***Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.***
- Le sujet comporte 1 page.

School against discrimination: How Special Olympics movement is bringing wind of change?

Schools are not just academic havens, but social ones too, where children and young people connect with their peers, work together, and explore different realities than their own. The Special Olympics (SO) movement is leveraging[1] the role of schools to boost inclusion through its Unified Schools programme. Today almost 4 million people across the world are coming together to fight discrimination against intellectual disabilities, as part of the SO initiative.

Building on SO's mission to use the transformative power of sports to help people with intellectual disabilities discover new strengths and abilities, skills and success, Unified Schools aims to bring together young people with and without intellectual disabilities (ID), engage them in athletic activities – known as Unified Sports – and thus create more opportunities for better inclusion. The term intellectual disability, the most common type of developmental disability, is used for people with limitations in cognitive functioning and skills, including communication, social and self-care skills.

(…) Overcoming the segregation of students with disabilities in schools is no easy feat, and Special Olympics recognises that it can be challenging to advocate for social inclusion when even physical inclusion is not a part of the educational conversation. But the Unified Schools programme can be tailored accordingly, serving equally schools which integrate young people with and without ID, bringing together special and mainstream schools, and connecting special schools with community organisations dedicated to people with ID.

(…) "Despite the cultural diversity of the world, there is a universal human hunger for connection, relationships, and peace, a draw towards the importance of inclusion," says Tim Shriver. Shriver says that the focus of the programme is also on empowering the voice of young people with ID, who in turn can help change the attitudes of others and build trust across the divide.

Euronews: 09/02/2022
https://www.euronews.com/2022/02/09/schools-against-discrimination-how-special-olympics-movement-is-bringing-wind-of-change

[1] maximize

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°3

Titre: School against discrimination: How Special Olympics movement is bringing wind of change?

- Le corrigé comporte 2 pages.
- Niveau de difficulté du texte : 1- Facile ; 2- Moyen ; **3- Difficile**
- Thème général du texte : mouvement sportif dans les écoles contre la discrimination à l'égard des déficiences intellectuelles.

Traduction du texte (la partie du texte que le candidat doit traduire apparaît en gras)

Les écoles contre la discrimination : comment le mouvement Spécial Olympics apporte un vent de changement

Les écoles ne sont pas seulement des havres académiques, mais également sociaux, où les enfants et les jeunes se connectent avec leurs pairs, travaillent ensemble et explorent des réalités différentes des leurs. Le mouvement Special Olympics (SO) tire parti du rôle des écoles pour stimuler l'inclusion grâce à son programme d'écoles unifiées. Aujourd'hui, près de 4 millions de personnes à travers le monde se rassemblent pour lutter contre la discrimination à l'égard des déficiences intellectuelles, dans le cadre de l'initiative SO.

S'appuyant sur la mission de SO d'utiliser le pouvoir transformateur du sport pour aider les personnes ayant une déficience intellectuelle à découvrir de nouvelles forces et capacités, compétences et succès, les écoles unifiées visent à rassembler les jeunes avec et sans déficience intellectuelle (DI), à les engager dans des activités sportives - connu sous le nom de Sports Unifiés - et ainsi créer plus d'opportunités pour une meilleure inclusion. Le terme déficience intellectuelle, le type le plus courant d'handicap du développement, est utilisé pour les personnes ayant des limitations dans le fonctionnement et les compétences cognitives, y compris la communication, les compétences sociales et les soins personnels.

(…) Surmonter la ségrégation des élèves handicapés dans les écoles n'est pas une tâche facile, et Special Olympics reconnaît qu'il peut être difficile de plaider en faveur de l'inclusion sociale lorsque même l'inclusion physique ne fait pas partie du discours éducatif. Mais le programme des écoles unifiées peut être adapté en conséquence, desservant également les écoles qui intègrent les jeunes avec et sans déficience intellectuelle, rassemblant les écoles spéciales et ordinaires et reliant les écoles spéciales aux organisations communautaires dédiées aux personnes souffrant de déficience intellectuelle.

(…) "Malgré la diversité culturelle du monde, il existe une soif humaine universelle de connexion, de relations et de paix, un attrait pour l'importance de l'inclusion", déclare Tim Shriver. Il dit que la visée du programme est également de faire entendre la voix des jeunes avec des déficiences intellectuelles, qui à leur tour peuvent aider à changer les attitudes des autres et à renforcer la confiance au-delà de la fracture.

Questions proposées avec les éléments de réponse attendus.

Question 1

- How does Special Olympics promote the inclusion of children with intellectual disabilities?
- Special Olympics uses schools to boost inclusion of intellectual disabilities through sports with a programme called Unified Schools.

Question 2

- Do you think sports can help fighting discrimination against disabilities?
- Éléments de réponse attendus : réponse libre

Question 3

- What should be done to improve inclusion in schools?
- Éléments de réponse attendus : réponse libre

Question 4

- Would you like to join this Special Olympics movement with your class? Why?
- Éléments de réponse attendus : réponse libre

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

SUJET N°4

- Épreuve facultative en anglais
  « L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».
- Consigne. ***Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.***
- Le sujet comporte 1page.

I teach escape room design to elementary students. The class is a (literal) game-changer. The experience has me rethinking how we teach, test, and talk to children about learning.

"Ms. Burt, I literally hate school."
Gianna, a student in my fifth grade history class, confided in me during a lunch break.[…]
"Why do you hate school, Gianna?" I asked […]. Here's what she said: "School is a waste of my time. We are expected to listen to whatever the teacher thinks is important and then spit it back out. […]"
When I was asked a few months later to teach a two-week class of my own design, I jumped at the chance to offer students creative opportunities lacking from their core classes […] designing escape room games. In these multiplayer, collaborative games, participants work through a series of puzzles and riddles[1] to escape a situation they have been trapped in by a fictional villain. I had been itching to help students create their own escape games, but I knew it would be a challenge. As it was hard for me to create engaging, solvable, and connected puzzles, I knew it would be even more difficult for my young students.
The drive and quick learning I saw in the class surpassed my expectations. On the first day of our virtual class, students worked together to navigate an online escape room. The multi-part puzzles encouraged quick cooperation […] The time challenge built into the escape games […] became a thrilling motivator. […] Student engagement was off the charts. Even kids who disengaged from core classes showed laser focus on their games, working after school to perfect their final projects. […] Several parents told me the class had been a highlight of the year for their kids.
It is not a revelation that students learn better in environments where they feel happy and curious. […] In my game design course, students tackled grade-level standards — developing their writing skills as they composed game narratives and embracing logic and math to create puzzles. **They also learned the value of experimentation, revision, and collaboration.**
[…] We must reimagine the classroom as a space for experimentation, invention, and play. […] Most importantly, by championing creative problem-solving skills in the classroom, we better prepare young people to imagine solutions to the crises they will inherit.[…]

By Marielle Burt, a Providence-based educator who uses design thinking as the basis for game design and theater courses. Oct 27, 2021,
https://www.chalkbeat.org/2021/10/27/22742384/escape-room-design-games-student-engagement
1: riddle: question, enigma

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°4

Titre: I teach escape room design to elementary students. The class is a (literal) game-changer. The experience has me rethinking how we teach, test, and talk to children about learning.

- Le corrigé comporte 2 pages.
- Niveau de difficulté du texte (en gras) : 1- Facile ; **2- Moyen** ; 3- Difficile
- Thème général du texte : La création d'Escape Games à l'école déclencheur de motivation.

Traduction du texte (la partie du texte que le candidat doit traduire apparaît en gras)

J'enseigne la création de pièces d'Escape Games à des élèves du primaire. L'activité a véritablement changé la donne. Cette expérience m'a fait réfléchir et revoir ma façon d'enseigner, d'évaluer et de parler aux enfants sur l'apprentissage.

« Mme Burt, je déteste vraiment l'école. »
m'a confié Gianna une élève de mon cours moyen d'histoire lors d'une pause déjeuner. […]
« Pourquoi détestes-tu l'école, Gianna ? » lui demandais-je […] Voici ce qu'elle me répondit : « L'école est une perte de temps pour moi. On nous demande d'écouter ce que l'enseignant raconte et pense être important et ensuite de le recracher. […] »
Lorsqu'on m'a demandé quelques semaines plus tard d'enseigner un cours de ma conception personnelle pendant deux semaines, j'ai sauté sur l'occasion d'offrir aux élèves des possibilités créatives qui n'existent pas dans leurs cours de base […] créer des pièces d'Escape Games. Dans ces jeux collaboratifs se jouant à plusieurs, les participants doivent résoudre une série d'énigmes et de devinettes afin d'échapper à une situation dans laquelle ils ont été piégés par un méchant personnage imaginaire. J'avais envie d'aider les élèves à créer leurs propres Escape Games, mais je savais que cela représenterait pour eux un défi. Etant donné qu'il m'était difficile de créer des énigmes intéressantes, résolubles et reliées, je savais que cela serait encore plus difficile pour mes jeunes élèves.
La motivation et l'apprentissage rapide auxquels je fus témoin surpassèrent mes attentes. Le premier jour de notre classe virtuelle, les élèves travaillèrent ensemble pour se déplacer en ligne dans une pièce d'Escape Game. Les multiples énigmes les amenèrent à rapidement coopérer […] Le temps chronométré propre aux Escapes Games […] engendra enthousiasme et motivation. […] L'implication des élèves fut inégalable. Y compris pour les élèves qui se désintéressaient des cours classiques et qui montrèrent un grand intérêt pour leur jeu, travaillant sur leur projet après l'école pour l'améliorer. […] Plusieurs parents me confièrent que cette activité fut un temps fort de l'année pour leurs enfants.
Ce n'est pas nouveau : les élèves apprennent mieux dans un environnement dans lequel ils se sentent bien et qui stimule leur curiosité. […] Pendant ma séquence sur la création d'une pièce d'Escape Game, les élèves ont abordé les contenus du programme de leur niveau : la compétence écrite avec l'écriture des récits, la pratique de la logique et des maths avec la création des énigmes. **Ils ont également appris l'importance de l'expérimentation, de la vérification et de l'entraide.**
[…] Nous devons réinventer la salle de classe comme étant un espace d'expérimentation, d'invention et de jeux. […]

L'essentiel est qu'en mettant à l'honneur dans la classe la capacité à résoudre des problèmes en faisant preuve d'ingéniosité, nous préparerons mieux nos jeunes à imaginer des solutions aux crises à venir. […]

Questions proposées avec les éléments de réponse attendus.

Question 1.
- What is an 'Escape Game' ?
- Eléments de réponse attendus.
  It is a multiplayer, collaborative game, participants work through a series of puzzles and riddles to escape a situation they have been trapped in by a fictional villain.

Question 2.
- **What skills do students develop while creating an Escape Game?**
- Eléments de réponse attendus.
  Students work on their writing skills, logic, problem-solving skills, creativity, computer skills, time management and collaboration thanks to teamwork.

Question 3.
- What were the main benefits of Escape room design according to the teacher?
- Eléments de réponse attendus.
  Students were extremely curious, motivated, eager to create, solve problems while covering the curriculum.

Question 4.
- Do you agree with the statement line 24: "We must reimagine the classroom as a space for experimentation, invention, and play"?
- Eléments de réponse attendus.
  Réponse libre

Question 5.
- Is it important to play in order to learn?
- Eléments de réponse attendus.
  Réponse libre

Question 6.
- Do you know about any activities that you could do in class in order to motivate your students to learn?
- Eléments de réponse attendus.
  Réponse libre

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

SUJET N°5

- Épreuve facultative en anglais
  « L'épreuve facultative consiste en un commentaire dirigé dans la langue anglaise ainsi qu'en la traduction en français d'une partie du texte ».
- Consigne. ***Préparer un commentaire dirigé du texte ainsi que la lecture et la traduction du texte en gras.***
- Le sujet comporte 1 page.

Languages in outstanding primary schools

[…] Languages are an essential part of a broad, balanced curriculum[1]. Not only do they provide an opportunity to communicate more effectively with others, they also help children to understand what it is to be a global citizen. This includes the importance of tolerance and understanding, which is crucial knowledge in today's world. […]

Variation in quality

Despite the impressive array of languages on offer, we found a lot of variation in the quality of the curriculum in languages. There were some excellent examples. In some schools, curriculum leaders had thought carefully about the phonics of the language being studied, focusing on how children pronounce sounds and how these are represented in writing. Over time, pupils developed their ability to manipulate simple language step by step, doing work that steadily increased in complexity of simple grammatical concepts. When learning new words, pupils were encouraged to focus on a wide range of commonly used words, which included verbs as well as lists of nouns linked to a topic. In the schools teaching languages really well, pupils were clearly having a brilliant time learning to communicate in a different language and learning about different cultures. This was great to see.

However, given that many pupils should have been leaving Year 6⁴ with four years' worth of language study, it was disappointing to see how many schools were barely out of the starting block with their curriculum. […]

Different models

We generally found one of three models operating in primary schools:
-a specialist teacher is brought into school to teach languages
-a teacher in school takes responsibility for its organisation and delivery
-a native speaker member of staff is asked to lead the subject

[…]

Author Michael Wardle HMI
Date :4 May 2021
Extract from blog « Ofsted: schools and further education & skills » -
Languages in outstanding primary schools
https://educationinspection.blog.gov.uk/2021/05/04/languages-in-outstanding-primary-school

[1] Curriculum : school programme

1ERS CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE OPTION LANGUE ET CULTURE KANAK OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2026 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

---------⏮⏭--------

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

ORAL : 30 minutes
PREPA : 30 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°5

Titre: Languages in outstanding primary schools

- Le corrigé comporte 2 pages.
- Niveau de difficulté du texte : 1- Facile ; 2- **Moyen** ; 3- Difficile
- Thème général du texte : l'enseignement des langues en école primaire

Traduction du texte (la partie du texte que le candidat doit traduire apparaît en gras)

Les langues dans les écoles primaires d'excellence

Les langues sont un élément essentiel d'un programme scolaire large et équilibré. Non seulement elles offrent la possibilité de communiquer plus efficacement avec les autres, mais elles aident aussi les enfants à comprendre ce qu'est un citoyen du monde. Cela inclut l'importance de la tolérance et de la compréhension, qui sont des connaissances cruciales dans le monde d'aujourd'hui. [...]
Une qualité variable
Malgré l'éventail impressionnant de langues proposées, nous avons constaté une grande variation dans la qualité des programmes de langues. Il existe d'excellents exemples. Dans certaines écoles, les responsables du programme avaient soigneusement réfléchi à la phonétique de la langue étudiée, en se concentrant sur la manière dont les enfants prononcent les sons et dont ceux-ci sont représentés à l'écrit. Au fil du temps, les élèves ont développé leur capacité à manipuler un langage simple, étape par étape, en effectuant des travaux dont la complexité des concepts grammaticaux simples augmentait régulièrement. Lorsqu'ils apprennent de nouveaux mots, les élèves sont encouragés à se concentrer sur un large éventail de mots d'usage courant, comprenant des verbes ainsi que des listes de noms liés à un sujet. Dans les écoles qui enseignent vraiment bien les langues, les élèves s'amusent manifestement beaucoup à apprendre à communiquer dans une autre langue et à découvrir d'autres cultures. C'était formidable à voir.
Cependant, étant donné que de nombreux élèves auraient dû quitter la 6ème année avec quatre années d'études de langues, il était décevant de voir combien d'écoles étaient à peine sorties des starting-blocks avec leur programme. [...]
Des modèles différents
Nous avons généralement trouvé l'un des trois modèles opérant dans les écoles primaires :
-un enseignant spécialisé vient à l'école pour enseigner les langues
-un enseignant de l'école prend la responsabilité de l'organisation et de la mise en œuvre du programme.
-un membre du personnel de langue maternelle est chargé de diriger la matière.

Questions proposées avec les éléments de réponse attendus.

Question 1

- Languages are part of the subjects studied in primary school. According to the text, why do you think, teaching languages is so important ?
- Éléments de réponse attendus.
  lines 1 to 4 : speaking a foreign language helps to communicate with people, helps to understand the meaning of being a world citizen ; we're a part of this world rich of various cultures.

Question 2

- It states that phonics and writings may be difficult when children study a new language. What kind of problems would they have ?
- Éléments de réponse attendus :
  Line 8 to 9 : Some phonemes, word stresses… do not exist in their own language, words may be difficult to pronounce ; Some languages do not use the alphabet but signs (Japanese, Korean, Chinese…) ; children will also have to learn these signs to read and write.

Question 3

- The extract states that a subject may be taught by a native speaker. In your opinion, what would the difference be between a native speaker (eg. australian) and a non native speaker when teaching English lessons at school ?
- Éléments de réponse attendus :
  Line 22 to 25 : Native speakers speak fluently (word stresses, pronunciation, vocabulary, grammar…). Aware of the difficulties that children may encounter, they can correct them more efficiently. A native speaker can share his/her culture.

Questions 4

- In your opinion, why is it important to learn English in primary schools in New Caledonia ?
- Regarding the variation of the quality of the curriculum, do you think teaching a foreign language in primary school is relevant?
- Eléments de réponse attendus : appréciation du candidat