

ANNALES 2019

2ND CONCOURS EXTERNE

CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES

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

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPÉCIAL OUVERTS LES 13 ET 14 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

----ooOoo----

ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ: FRANÇAIS

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 3

SUJET

Le sujet comporte 9 pages numérotée de 1 à 9, y compris la page de garde,. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

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

I. SYNTHÈSE (8 points)

Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse des textes proposés d'environ 3 ou 4 pages, en faisant apparaître leur complémentarité.

Document n°1 :

« Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte », extrait de la revue Pédagogie, Québec français numéro 99, Suzanne-G. Chartrand, 1995

Document n°2 :

« Enseigner la grammaire », extrait du dossier « Enseigner la grammaire à l'école primaire », Groupe Départemental Maîtrise de La langue, 2008

Document n°3 :

« Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? », extrait de la conférence de consensus Ecrire et rédiger, Patrice Gourdet, mars 2018

II. QUESTION DE GRAMMAIRE (4 points)

1. Transformer la phrase simple suivante : « *L'étude souligne l'importance des échanges au sein de la classe, de l'explicitation et de la conscience métalinguistique pour choisir et prendre des décisions lors de l'écriture.* » en une phrase complexe avec une proposition subordonnée conjonctive complétive. Le sens doit être préservé (0,5 point).
2. « *Cette approche, préconisée par de nombreux didacticiens depuis plus de vingt ans et opérationnalisée dans l'enseignement du français en Suisse romande, fait en sorte que les élèves construisent leurs connaissances en utilisant une démarche de type expérimental grâce à l'observation des phénomènes langagiers et à l'induction pour tenter de les expliquer. Souvent appelée démarche inductive, nous la nommons démarche active de découverte, car les élèves « découvrent » eux-mêmes les principaux mécanismes de la langue en la manipulant. Elle a été illustrée dans d'excellents manuels scolaires pour l'enseignement secondaire en France (Combettes, Fresson, Tomassonne, 1977-1978) au titre évocateur : Bâtir sa grammaire. Cette démarche active de découverte permet aux élèves de construire progressivement leurs connaissances grammaticales (déclaratives, procédurales ou conditionnelles) à travers un processus qui suit plusieurs étapes.* »

Relever un verbe au subjonctif présent, un verbe au gérondif, une proposition subordonnée relative, une proposition subordonnée conjonctive complétive, deux compléments circonstanciels, l'un de but, l'un de temps. (1,5 points)

3. « *par de nombreux didacticiens* » → identifier la fonction grammaticale de ce groupe nominal ; donner la classe grammaticale de « *par* », de « *de* » et de « *nombreux* ». (1 point)

4. « *progressivement* » → Isoler et nommer les différents constituants de ce mot (0,5 point) – Trouver au moins deux mots de la même famille de classe grammaticale différente. (0,5 point).

III. QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)

Voici un extrait de texte, d'après Éric Sanvoisin, *Le buveur d'encre*, Demi-Lune, Nathan, extrait du dossier « Enseigner la grammaire à l'école primaire », Groupe Départemental Maîtrise de La langue, 2008.

1) Quelle est la notion grammaticale visée à partir de cette consigne ? (0,5 point)

2) Proposez des pistes pédagogiques d'un déroulement possible de séance à partir de la consigne de travail. (6 points)

3) Proposez un exemple de trace écrite pour cette séance. (1,5 point)

Extrait de texte :

Un client bizarre entre dans la librairie. Il paraît vraiment curieux. Il flotte à dix centimètres du sol. Il saisit un petit bouquin. Il écarte les pages, plante une paille, au milieu des mots et aspire.

Il sort. Je bondis de ma cachette sur le livre. Je l'ouvre : plus un seul mot ! L'étrange client a bu toute l'encre du livre. Je reste stupéfait.

Consigne de travail : « Réécrivez ce texte en commençant par les mots suivants : hier, la semaine dernière, la nuit prochaine, demain ».

Document n°1 :

« Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte », extrait de la revue *Pédagogie, Québec français* numéro 99, Suzanne-G. Chartrand*, 1995

Pourquoi ? [...]

Un bon nombre de ces règles et de ces normes est enseigné au cours de la scolarité obligatoire. Pourtant, leur enseignement ne garantit pas leur maîtrise, c'est-à-dire leur mise en application lors de l'écriture et de la lecture. L'exemple qui suit l'illustre.

Connaissance et maîtrise des règles

Pour savoir accorder la très grande majorité des verbes d'un texte qu'il écrit, un élève doit connaître les règles générales d'accord du verbe avec le sujet ; ces connaissances sont de type déclaratif. Néanmoins, ces connaissances sont insuffisantes ; l'élève doit savoir aussi quand (connaissance conditionnelle) appliquer cette règle. Concrètement, il doit savoir repérer, à coup sûr, tous les verbes du texte pour pouvoir les accorder ; il ne doit pas les confondre avec un participe passé ou un infinitif, par exemple. L'élève doit donc reconnaître tous les contextes linguistiques où la règle s'applique (connaissances conditionnelles). Ces dernières s'appuient sur d'autres connaissances qui sont soit déclaratives, soit procédurales ou conditionnelles et qui ont trait au lexique, à la morphologie verbale et à la syntaxe de la phrase.

L'élève ayant repéré tous les verbes de son texte doit aussi savoir comment faire l'accord du verbe et du sujet (connaissance procédurale). L'enjeu principal de l'application de cette règle, on le sait, consiste à trouver le nom ou le pronom (ou les noms ou les pronoms) qui est le noyau de chaque groupe du nom sujet (GNs). L'élève doit donc avoir des procédures sûres et stables de repérage du ou des mots responsables de l'accord. La grammaire scolaire a repris à la logique la question : Qui est-ce qui ? pour trouver le sujet grammatical. Depuis, cette question est devenue, pour les élèves, le seul moyen de repérage du sujet. Cependant l'interrogation appliquée à de nombreuses phrases donne souvent des réponses ambiguës (par exemple, dans le cas des constructions impersonnelles // *se présente des difficultés...*). De plus, son utilisation maladroite par les élèves fait en sorte que, même à la fin du secondaire, ils confondent encore souvent un GNs avec un groupe du nom (GN) complément du verbe, en particulier lorsque ce groupe du nom (GN) est un pronom qui fait écran (Je les donne). Cet unique moyen est donc insuffisant. Il faudrait proposer aux élèves d'autres procédures comme l'opération de réduction ou d'effacement qui permet d'arriver à une phrase minimale, la mise en emphase par c'est ...qui ou c'est ...que, la pronominalisation du GNs, la passivation, le détachement par reprise pronominale, en leur faisant découvrir les limites de chacune de ces opérations et la nécessité, dans des cas difficiles, d'en essayer plusieurs (Gobbe et Tordoir, 1986).

Mais ces trois types de connaissances ne garantissent toujours pas que les verbes soient bien orthographiés. L'élève doit être mis en situation de les mettre en pratique, de façon systématique et réfléchie, dans différents environnements concrets. Une phase d'exercitation offrira à l'attention de l'élève tous les cas possibles sur lesquels il aura à réfléchir et à mener toutes les opérations nécessaires à l'accord, de façon rigoureuse. Le matériel d'exercitation devrait donc présenter les différents types et formes de phrase, avant ou après le verbe, éloignés ou pas du verbe, etc.) plutôt que des phrases stéréotypées et démesurément simplifiées à partir desquelles l'élève procède de façon mécanique. La maîtrise de cette règle demande ensuite qu'on l'applique lorsqu'on écrit. C'est l'étape décisive. Il est nécessaire que l'enseignante ou l'enseignant guide le transfert des apprentissages lors de l'écriture. On devra rappeler à l'élève que chaque verbe doit être accordé correctement (tout en donnant le temps nécessaire pour cette tâche) et on ne tolérera pas d'erreurs « d'inattention », les connaissances et les stratégies acquises devant être mises en application rigoureusement. Avec la pratique, et selon les exigences des enseignants, les automatismes se créeront. On le voit, cela demande du temps, des outils de révision, de la détermination et de la constance de la part de l'élève, mais aussi de son « maître ». Pour arriver à la réelle maîtrise de cet accord, il faut donc plus qu'une approche utilitaire et instrumentale de la langue comme celle préconisée par le programme de 1980. Il faut permettre à l'élève de comprendre l'essentiel des mécanismes syntaxiques en jeu, ce qui requiert aussi une approche réflexive de la langue.

La langue, plus qu'un outil de communication

L'approche réflexive considère que la langue n'est pas qu'un « outil de communication », dans le cadre de la classe de français elle doit être aussi un objet digne de connaissance, car sa connaissance est nécessaire à une utilisation correcte ou, à tout le moins, en facilite la maîtrise (Simard, 1987). Attention ! Il ne s'agit pas de faire assimiler des connaissances abstraites sur la langue. Il s'agit plutôt de développer en classe un esprit de recherche et d'interrogation face au langage qui fait déjà partie de la vie de l'élève. En effet, à l'école, c'est sur la compétence langagière développée par l'élève que l'apprentissage des principales structures et des mécanismes fondamentaux de la langue devrait s'appuyer.

Cette approche, préconisée par de nombreux didacticiens depuis plus de vingt ans et opérationnalisée dans l'enseignement du français en Suisse romande, fait en sorte que les élèves construisent leurs connaissances en utilisant une démarche de type expérimental grâce à l'observation des phénomènes langagiers et à l'induction pour tenter de les expliquer. Souvent appelée démarche inductive, nous la nommons démarche active de découverte, car les élèves « découvrent » eux-mêmes les principaux mécanismes de la langue en la manipulant. Elle a été illustrée dans d'excellents manuels scolaires pour l'enseignement secondaire en France (Combettes, Fresson, Tomassonne, 1977-1978) au titre évocateur : *Bâtir sa grammaire*. Cette démarche active de découverte permet aux élèves de construire progressivement leurs connaissances grammaticales (déclaratives, procédurales ou conditionnelles) à travers un processus qui suit plusieurs étapes.

Une démarche en plusieurs étapes

D'abord, il y a la prise de conscience d'une difficulté ; le phénomène problématique doit donc être examiné. Les élèves commencent par l'observation du phénomène à partir de certains faits langagiers réunis, appelé corpus. Ces corpus sont constitués de phrases ou de courts textes d'élèves, ou encore d'extraits de textes littéraires ou courants, ou bien d'une série de phrases choisies comportant le phénomène. Des manipulations (classement, comparaison, modification des énoncés, test auquel on soumet les énoncés, etc.) permettent de faire émerger certains aspects du fonctionnement du phénomène à l'étude, en particulier lorsque les élèves font subir différentes modifications ou transformations aux énoncés du corpus à l'aide de diverses opérations linguistiques : remplacement ou substitution, déplacement ou permutation, addition, soustraction, dédoublement, etc. (Gobbe et Tordoir, 1986). Les résultats obtenus à la suite de ces manipulations, qui, elles, font appel à des connaissances procédurales, permettent alors de formuler une ou des hypothèses explicatives qui seront vérifiées à l'aide d'autres corpus (ces hypothèses sont de type déclaratif). Si elles s'avèrent généralisables, elles pourront prendre la forme de lois ou de règles. Les élèves vérifient alors ces dernières dans plusieurs ouvrages de référence (d'où l'utilité d'avoir plus d'un ouvrage de grammaire en classe). Ils constatent alors des différences importantes entre les ouvrages, ce qui illustre que plusieurs descriptions linguistiques sont possibles. Vient ensuite une phase d'application de ces lois dans le plus grand nombre de contextes linguistiques (phase d'exercitation), où les élèves acquièrent des connaissances conditionnelles. Enfin, ils réinvestissent ces nouvelles connaissances, avec l'aide du maître, dans des activités de compréhension et de production de textes (phase de transfert de ces connaissances).

Une démarche féconde à bien des égards

La démarche active de découverte est intéressante à bien des égards. Fondamentalement, elle amène l'élève à être actif tout au long de son apprentissage, celui-ci étant dans un état de recherche. Elle lui fait expérimenter des procédures d'observation et de manipulation qu'il peut utiliser dans d'autres domaines. Elle constitue en ce sens une initiation à la démarche expérimentale de type scientifique utilisée dans d'autres domaines. Elle développe un esprit de rigueur et favorise le doute... créateur. De plus, menée par les élèves eux-mêmes, sous la conduite de l'enseignante ou de l'enseignant, elle est nécessairement adaptée à leurs besoins et à leurs aptitudes. Enfin, elle favorise l'écoute des autres points de vue, la discussion développant les habiletés argumentatives des élèves.

Des conditions pour mener cette démarche

Pour être utile et valable, cette démarche doit obéir à certaines conditions (Paret, 1992). Il est bien entendu primordial de faire le lien entre le phénomène étudié et sa réalisation dans des textes, entre autres, ceux des élèves. Ce phénomène sera alors saisi dans ses dimensions textuelle (sa présence dans un type de texte) et discursive (son utilisation en contexte). Il ne doit pas être abordé uniquement d'un point de vue formel et normatif. Il importe toutefois de bien le circonscrire et de centrer l'attention des élèves sur un aspect de la langue, tout ne pouvant pas être observé en même temps.

En outre, la réflexion sur la langue exige d'avoir des mots pour nommer ce qu'on observe. L'adoption d'un métalangage commun à la classe est nécessaire. Le métalangage grammatical, déjà connu des élèves, fait, à son tour, l'objet d'une réévaluation et d'une redéfinition précise à partir de critères de classification rigoureux et cohérents. Mieux vaut adopter un métalangage limité, mais dont la signification est, pour les élèves, la moins ambiguë et la moins polysémique possible.

Enfin, une attitude de recherche doit primer sur une volonté d'arriver rapidement à des savoirs sûrs. Cette condition est sans doute difficile à mettre en place tant elle va à l'encontre de notre propre formation et des impératifs du système scolaire. En effet, nous voulons toujours aller vite, « pour voir tout le programme », et, pour cette raison, nous imposons un même rythme à tous les élèves, ce qui empêche le tâtonnement. Nous avons tendance à trop encadrer les observations, à proposer des corpus trop restreints et trop simplifiés, évitant de présenter des contre-exemples. Nous n'exploitons pas suffisamment les erreurs ou les propositions inexactes des élèves qui sont autant d'indices de leurs représentations et de leurs connaissances.

[...]

*** Didacticienne, chargée de cours, département de linguistique, Université du Québec à Montréal.**

Document n°2 :

« Enseigner la grammaire », extrait du dossier « Enseigner la grammaire à l'école primaire », Groupe Départemental Maîtrise de La langue, 2008

Enseigner la grammaire est un exercice ancien qui a originellement plusieurs raisons d'être : une, essentielle, est l'enseignement des langues étrangères. Avec Palsgrave apparaît en 1526 la première grammaire du français, pour apprendre la langue à une princesse anglaise qui doit se rendre en France. L'outil complémentaire est le dictionnaire : il apporte le lexique, quand la grammaire apporte la structure de la langue. Avec les deux on peut entrer dans la logique des méthodes appelées « grammaire-traduction », encore en vigueur dans l'enseignement des langues anciennes, pour une part.

Le mot grammaire lui-même mérite explication : il désigne la structure propre d'une langue (la grammaire du français, la grammaire du swahili), la théorie qui la décrit (on parle de grammaire structurale ou de grammaire générative) et la discipline scolaire à la rencontre des deux (enseigner la grammaire, du français) disciplines qui se traduit dans une synecdoque du contenu pour le contenant : la grammaire désigne, in fine, le livre scolaire qui la présente.

On peut parler aussi pour distinguer ces termes de grammaire implicite (celle que tout locuteur possède, sans être alphabétisé et qu'il acquiert dans son développement dès la petite enfance) et la grammaire explicite (qui fait l'objet d'une approche réflexive et d'un métalangage).

Quelle grammaire enseigne-t-on ? Avec quelles finalités ? Selon quelles méthodes ?

- Quelles grammaires ?

- La grammaire de phrase : des traditions grammaticales héritées

Historiquement, la grammaire ne s'est préoccupée que de la phrase. La grammaire de Port Royal (XVII^{ème} siècle) comporte une première très longue partie consacrée à la morphologie (aux différentes catégories de mots), et une toute petite seconde partie consacrée à la syntaxe. Rien sur le texte. Le texte ne fait pas partie de la réflexion grammaticale, y compris dans les perspectives modernes : Saussure limite l'analyse morpho-syntaxique à la phrase qui constitue la plus grande unité analysée en langue. Au-delà, nous nous trouvons dans le discours, terrain naturel et historique de la rhétorique.

La grammaire de phrase a subi diverses évolutions : on retiendra qu'elle est tributaire d'une tradition spéculative et mentaliste (les notions d'objet et de sujet en sont la marque), d'une tradition scolaire (le complément d'attribution, les notions de compléments circonstanciels avec leurs nombreuses caractérisations sémantiques) et d'une tradition plus récente, formaliste (avec les notions de Groupes Nominaux, Verbaux, ou simplement dans la distinction direct/ indirect). On peut opposer sommairement une grammaire qui a longtemps été prescriptive, et qu'on a qualifiée de traditionnelle, à une grammaire, dite en son temps moderne (années 70), qu'on peut appeler descriptive.

Cette grammaire, qu'elle soit mentaliste et traditionnelle, ou formaliste et moderne, a été enseignée au collège de manière exclusive jusqu'à une époque récente et des manuels de grammaire accompagnaient cette description de la langue par la description de la syntaxe de la phrase et la présentation de la morphologie.

- De la phrase au texte, du texte au discours

Ces deux évolutions sont liées aux années 80. La phrase n'est plus la seule référence en grammaire : la notion de texte introduit en effet des approches transphrastiques.

Le cadre scientifique : la phrase n'est plus le seul objet identifiable. Il faut passer à des unités plus larges qui, seules, sont susceptibles de rendre compte de l'articulation des formes linguistiques et du fonctionnement du sens. La linguistique textuelle travaille sur le texte en situation et tente de saisir "la textualité d'un texte" (ce par quoi une suite d'énoncés s'inscrit dans une continuité de sens). L'approche du passé simple, par exemple, en est radicalement modifiée : on l'opposera systématiquement, comme c'est le cas dès qu'on aborde la question par les textes, à l'imparfait, comme un premier-plan à l'arrière-plan. Les anaphores, les temps verbaux, sont l'objet de ces nouvelles approches. Mais cette grammaire textuelle ne se constitue pas dans un corps de doctrine

très structuré. Elle ne se substitue pas aux approches grammaticales phrastiques ; elle s'y surajoute, particulièrement dans les usages scolaires à partir des années 80.

Un autre aspect doit être pris en compte : l'apparition, après les travaux d'Emile Benveniste (*Problèmes de linguistique générale*, I, Gallimard, 1966, II, 1974) pour une part, et les travaux des anglo-saxons (Searle, *Les actes de langage*, *Essai de philosophie du langage*, 1972, Austin, *Quand dire c'est faire*, Seuil, 1970, repris par Ducrot en France, avec *Dire et ne pas dire*, Hermann, 1972) d'une réflexion sur le discours. Le premier définit l'énonciation comme un acte individuel qui met en jeu le locuteur et son énoncé, la relation du sujet à la langue, notamment dans l'utilisation de l'appareil formel de l'énonciation - catégories de la personne, déictiques, temps verbaux. Les seconds vont amener les usages scolaires à aborder les notions de contexte, d'intentions, d'actes de parole, sans vraiment les transposer, à travers des questionnements plus qu'à l'aide d'un métalangage adapté. [...]

Document n°3 :

« Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? », extrait de la conférence de consensus Ecrire et rédiger, Patrice Gourdet, mars 2018

[...]

À quelle(s) condition(s) enseigner la grammaire contribue-t-il à l'amélioration de la production écrite ?

Une méta-analyse proposée par des auteurs américains (Graham et al., 2012) étayée par les résultats de 115 recherches concernant l'écriture à l'école élémentaire semble indiquer qu'il n'y aurait pas d'effet de l'enseignement de la grammaire sur les performances des élèves en production écrite. Il est important de souligner que, sur les 115 études, il n'y en a que 4 qui traitent du lien grammaire-écriture, une de 1964, une de 1991, une de 1997 et une de 1999. Selon les auteurs eux-mêmes, la qualité de ces études évaluant l'enseignement de la grammaire est à questionner (p.887). Une recherche québécoise (Boivin, 2014) s'est focalisée sur la mise en place d'un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture durant l'année 2010-2011 auprès d'élèves du secondaire (plus de 12 ans). Les résultats ne font qu'alimenter notre questionnement car cette recherche révèle que les connaissances de base des élèves sont souvent peu solides, ce qui indirectement soulève leur utilité pour la production écrite. Cette étude confirme les conclusions d'une recherche ancienne menée en Suisse (Kilcher-Hagedorn et al., 1987). Ces faiblesses des connaissances nuisent à l'acquisition de connaissances nouvelles et la clé semble être la formation et l'accompagnement des enseignants en grammaire. L'apport essentiel du modèle québécois est de visualiser le fait que l'écriture n'est pas un processus simple mais relève davantage d'une stratification complexe entre un plan lié à l'écriture, un plan plus grammatical et un plan didactique pour mettre en mouvement toutes les dimensions. Il faut aider les élèves à circuler entre les niveaux d'analyse, non dans un principe de concurrence mais bien dans une idée d'interaction. Il faut amener les élèves à gérer de manière insécable donc sans les séparer ou les isoler les problèmes de mise en mots et de mise en texte (Chiss et David, 2012). La tâche d'écriture devient alors le lieu privilégié pour s'appropriier les règles en contexte réel (Doquet, 2013). L'enseignant apparaît, une fois de plus, comme une clé et doit avoir une bonne maîtrise de la langue et de la métalangue (phrastique et textuelle) pour pouvoir proposer des réflexions métalinguistiques durant l'écriture et la révision textuelle (Marmy Cusin, 2017).

Les éléments soulevés dans cette intervention pour tenter d'aborder la question « Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? » montrent la complexité des notions, conceptions et démarches impliquées au sein de cette articulation. Il n'y aurait donc aucune réponse à cette question ? En fait une piste est peut-être à chercher du côté de la recherche Lire-Écrire au CP. En effet, dans le cadre de cette recherche sur l'étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de la lecture sur la qualité des apprentissages des élèves de cours préparatoire (observations menées auprès de 131 classes et 2 507 élèves en 2013-2014), la recherche a mis en avant le lien entre le temps consacré à des tâches d'étude de la langue (dont des tâches propres à la syntaxe) et l'efficacité sur des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture (Gourdet et al., 2015). Même si la part de ces tâches reste minoritaire (moins de 10 % des tâches hebdomadaires de français), cette recherche relève la relation positive du temps consacré à ces tâches d'étude de la langue sur les progrès des élèves en lecture écriture et surtout en écriture. Pour toutes les tâches d'étude de la langue, morphologie, lexicale, syntaxe, y consacrer du temps est associé à une amélioration des résultats en écriture (Elalouf et al., 2017). De plus, cet effet positif, spécifié par cette recherche, de l'étude de la langue sur les apprentissages est d'autant plus fort que les élèves sont faibles. La caractérisation des moments d'étude de la langue a permis de mieux comprendre les pratiques au sein des classes considérées comme plus efficaces. Dans ces classes de CP où, rappelons-le, la grammaire n'est pas l'objectif prioritaire, ce sont avant tout des petits temps d'étude de la langue intégrés au sein de séances de lecture-écriture et non des séances de grammaire spécifiques et décrochées. En fait, ces résultats suggèrent l'hypothèse que les enseignants des classes les plus performantes proposent avant tout un rapport à la langue plus réflexif. Une hypothèse explicative pourrait être le rapport à la langue manifesté par l'enseignant. Rapport qui permettrait un jeu de postures offrant un levier significatif pour aider les élèves à mieux lire et mieux écrire (Elalouf, 2017). Autrement dit c'est dans le propre rapport à la langue de

l'enseignant que s'élabore le cadre didactique au sein duquel l'élève va appréhender et construire un rapport à la langue.

Une étude anglaise conduite dans 54 écoles impliquant un travail spécifique de formation des enseignants à des démarches explicites en grammaire montre l'importance d'une approche qui explicite les faits de langue (une approche métalinguistique) pour la production écrite (Myhill et al., 2016 ; élèves de 10, 11 ans). L'étude souligne l'importance des échanges au sein de la classe, de l'explicitation et de la conscience métalinguistique pour choisir et prendre des décisions lors de l'écriture. Pour mener ces échanges, gérer les interactions et les réflexions des élèves, les enseignants doivent maîtriser un ensemble de connaissances grammaticales. C'est bien au niveau des pratiques enseignantes concernant le travail métalinguistique et l'utilisation d'un métalangage adapté que se joue le lien entre grammaire et production écrite. Cette hypothèse est en partie confirmée par le travail de Carole Fisher et Marie Nadeau (2014) qui montrent les effets positifs de la pratique régulière de l'usage du métalangage et des manipulations syntaxiques sur les compétences orthographiques des élèves mais avant tout sur des dictées (recherche menée sur 26 classes du primaire). Pour ces deux universitaires ces pratiques s'inscrivent dans un enseignement de la grammaire qu'il faut aborder « autrement » pour en augmenter son efficacité (2014).

En fait pour arriver à répondre à la question posée, il faut au préalable cerner et partager une conception commune de cet enseignement de la grammaire et, comme nous l'avons montré, le chantier est encore largement ouvert. Il y a une convergence sur l'importance des liens entre apprentissage grammatical et pratiques langagières mais il faut éviter une « dissolution » complète de la grammaire dans les activités d'écriture (Chabanne, 2004). En effet, il semble essentiel d'envisager également un enseignement grammatical autonome en faisant de la langue un objet d'analyse pour en comprendre le fonctionnement et en percevoir le système (Marmy Cusin, 2017). Nous retrouvons l'étude de la langue en contexte et l'étude de la langue décontextualisée que prônent les programmes 2015 avec un va-et-vient ou un aller-retour indispensable à construire de la part de l'enseignant. L'articulation entre des temps de compréhension des fonctionnements linguistiques hors contexte et leurs réalités dans des productions écrites est essentielle selon Nadeau et Fisher (2006). Cela dit, il est donc primordial de trouver un consensus sur ces notions grammaticales à enseigner et les outils grammaticaux à utiliser en prenant en compte les besoins des élèves et leur niveau au sein de la scolarité obligatoire.

[...]

Pour conclure, nous reprendrons juste des propos de Louis Legrand écrits en 1966 et qui sont d'une grande actualité pour cette conférence de consensus au regard de la question posée :

« Ce faisceau de présomption conduit à penser que si l'on cherche à améliorer l'expression par l'enseignement grammatical, il est indispensable de le faire en enseignant une autre grammaire et en le faisant autrement. »

(Legrand, 1966)

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPÉCIAL OUVERTS LES 13 ET 14 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

----ooOoo----

ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ : FRANÇAIS

ÉLÉMENTS DE CORRECTION

I. **SYNTHÈSE** (8 points)

Introduction

L'acquisition des savoirs relatifs à la langue est un aspect primordial du développement des compétences à lire et à écrire pour les élèves du primaire. L'enseignement de la grammaire à l'école primaire vise la maîtrise des règles de constructions des phrases et des textes ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques dans la perspective de développer lesdites compétences en lecture, en écriture et en communication orale des élèves.

A la lumière des trois documents (à présenter), il convient de se demander : Comment enseigner la grammaire et en quoi son enseignement peut-il contribuer à améliorer les performances en production d'écrits ?

Deux propositions de réponses seront développées : maîtriser les connaissances grammaticales et linguistiques et organiser l'enseignement de la grammaire à l'appui d'une démarche structurée et explicite en lien avec la production d'écrits.

Développement

Maîtriser les connaissances grammaticales et linguistiques

La connaissance des règles doit être maîtrisée au vu des conséquences sur l'appropriation de la règle par l'élève telle que démontrée par l'exemple du verbe (document 1). Si on propose des niveaux de formulation simples par exemple : « Qui est-ce qui ... ? » sans croiser plusieurs critères, plusieurs conditions nécessaires pour reconnaître un verbe, on ne permet pas à l'élève de disposer de tous les éléments pour maîtriser les notions.

De plus, la grammaire doit aussi être étudiée de la phrase à la notion de texte et du texte au discours. La phrase ne demeure pas le seul sujet d'étude. La grammaire de texte ne se substitue pas aux approches grammaticales phrastiques, elle les complète. Un autre aspect doit être pris en compte : la réflexion sur le discours. Il met en jeu l'énonciation et fait entrer dans l'explication d'un fait de langue des éléments comme la modalisation, l'intention, l'implicite (document 2). Ainsi, après plusieurs études et autres recherches depuis une trentaine d'années, il est relevé l'importance des connaissances pédagogiques des enseignants. Développer une formation solide pour questionner les connaissances linguistiques et leur apprentissage semble un incontournable (document 3).

Organiser l'enseignement de la grammaire autrement en lien avec la production écrite

Posons d'abord le fait de quelques résultats de la recherche (document 3) : il semblerait d'abord que l'enseignement de la grammaire n'influerait pas sur les performances des élèves en production écrite, que les connaissances de bases sont déjà si peu maîtrisées que l'articulation n'aurait pas d'intérêt. Une réponse positive semble cependant se profiler. La recherche Lire au CP laisse entrevoir une relation positive sur les progrès des élèves en basant l'étude de la langue à partir de la lecture et de l'écriture, et surtout en écriture, la grammaire n'étant pas prioritaire en CP.

Une autre étude révèle quant à elle l'importance pour l'enseignant d'explicitier les faits de langue, de faire pratiquer par les élèves le métalangage et développer ainsi leur réflexion autour de la langue (documents 1 et 3). Elle est confirmée par une autre étude qui place là aussi les pratiques enseignantes au centre de leur recherche. L'amélioration de la production écrite s'en trouverait alors effective.

Donc, une démarche structurée, explicite et réflexive se prête à l'organisation de l'enseignement de la grammaire (connaissances grammaticales et processus) (documents 1 et 3). Elle sera « féconde » à

bien des égards : action de l'élève, expérimentation des procédures d'observation et de manipulation, échanges et discussion, explicitation des faits de langue qui favoriseront l'écoute, les habiletés argumentatives, utilisation de mots spécifiques, dans des situations d'écriture et lors d'activités décrochées (documents 1 et 3).

Conclusion

Enseigner la grammaire peut contribuer à l'amélioration de la production écrite si on propose un enseignement réflexif de la grammaire avec une pratique raisonnée de la langue en contexte d'écriture et des activités hors contexte pour étudier la langue en tant qu'objet. C'est bien l'articulation entre une posture, un rapport à la langue, aux textes et des notions-noyaux maîtrisées avec une terminologie adaptée qui semble être la clé pour réellement permettre une articulation efficiente entre la grammaire et la production d'écrits et inversement.

Barème :

- **Introduction** (présentation des documents, formulation de la problématique, annonce du plan) :

1 point

- **Développement** (mise en page, enchaînement des propos) : **1 point**

→ **texte structuré** (principales idées clairement énoncées en évitant paraphrase, verbiage et plaquage des connaissances) : **3 points**

→ **mise en relation des textes** (convergence, divergence, complémentarité sans formulation de point de vue personnel) : **2 points**

- **Conclusion** : **1 point**

II. QUESTION DE GRAMMAIRE (4 points)

1. L'étude souligne que des échanges au sein de la classe, de l'explicitation et de la conscience métalinguistique pour choisir et prendre des décisions lors de l'écriture sont importants. **(0,5 point)**

2. Un verbe au subjonctif présent → construisent / un verbe au gérondif → en manipulant – en utilisant / une proposition subordonnée relative → qui suit plusieurs étapes / une proposition subordonnée conjonctive complétive → que les élèves construisent leurs connaissances en utilisant une démarche de type expérimental grâce à l'observation des phénomènes langagiers et à l'induction pour tenter de les expliquer / deux compléments circonstanciels de but → pour tenter de les expliquer / de temps → depuis plus de vingt de ans. **(0,25 point par réponse)**

3. « *par de nombreux didacticiens* »

☞ fonction grammaticale du groupe nominal → complément d'agent

☞ classe grammaticale de « *par* » → préposition, « *de* » → préposition, « *nombreux* » → adjectif indéfini. **(0,25 point par réponse)**

4. « *progressivement* »

Isoler et nommer les différents constituants de ce mot → radical : progressive – suffixe : ment (0,25 point par réponse)

Trouver au moins deux mots de la même famille de classe grammaticale différente → progression progrès, progresser, progressif **(0,25 point par réponse)**

III. QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)

1) Quelle est la notion grammaticale visée à partir de cette consigne ? (0,5 point)

La notion de verbe

2) Proposez des pistes pédagogiques d'un déroulement possible de séance de découverte à partir de cette consigne. (6 points)

1. **Lecture oralisée (0,25 point) et commentaires sur le texte/compréhension (0,25 point)**

2. **Phase de réécriture (0,5 point)**

3. **Mise en commun/Echanges/Verbalisation :**

- Présentation et lecture des nouveaux textes **(0,25 point)**, échanges et correction des erreurs orthographiques **(0,25 point)**.

- Repérage de ce qui a changé dans chaque phrase. **(0,5 point)**

- Faire déduire que l'on a modifié le temps du texte. **(0,5 point)**

- Vérifier que les élèves ont compris que transformer le temps de la phrase fait changer la forme d'un mot que l'enseignant nomme « verbe ». **(0,5 point)**

4. **Institutionnalisation/Trace écrite**

5. **Systématisation/Entraînement (0,25 point) + proposition correcte (0,25 point)**

Par exemple : activités courtes et fréquentes sur l'ardoise : proposer de retrouver le verbe dans des phrases simples ou des exercices d'application...

6. **Evaluation (0,25 point) + proposition correcte (0,25 point)**

Par exemple : repérer les verbes dans un petit texte ou proposer des phrases avec des adverbes et des verbes en -ent : retrouver les verbes...

3) Proposez un exemple de trace écrite pour cette séance (1,5 point)

Pour **chercher le verbe (0,5 point)** dans une phrase, je **transforme le temps (0,5 point)** de cette phrase. Le seul mot qui **change (0,5 point)** c'est le verbe.

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPECIAL OUVERTS LES 13 ET 14 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE: **MATHEMATIQUES**

DUREE : 3h00

COEFFICIENT : 3

SUJET

Le sujet comporte 8 pages y compris la page de garde.

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

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

L'usage des calculatrices est autorisé : calculatrice électronique de poche y-compris calculatrice programmable et alphanumérique ou à écran graphique à fonctionnement autonome non imprimable (cf. circulaire n°99-186 du 16 novembre 1999 publiée au B.O. n° 42).

Le candidat n'utilise qu'une seule machine sur la table. Toutefois, si celle-ci vient à connaître une défaillance, il peut la remplacer par une autre.

Afin de prévenir les risques de fraude, sont interdits les échanges de machines entre les candidats, la consultation des notices fournies par les constructeurs ainsi que les échanges d'informations par l'intermédiaire des fonctions de transmission des calculatrices.

Exercice 1 (2 points)

Un automobiliste a son réservoir vide de deux tiers après son voyage, alors qu'au départ il était plein. Il remplit son réservoir avec 21 litres et sa jauge marque que son réservoir est rempli aux cinq sixièmes.

Quelle est la capacité totale du réservoir ?

Exercice 2 (2 points)

Une pâte à pizza de 20 cm de diamètre coûte 2 000 XFP, et une pâte à pizza (de même épaisseur) de 30 cm de diamètre coûte 3 000 XFP.

Pierre affirme : « proportionnellement, le prix est identique ».

A-t-il raison ? Expliquer votre démarche et justifier votre réponse.

Exercice 3 (3 points)

Dans cet exercice les pourcentages seront arrondis au dixième le cas échéant.

Vaïana souhaite s'acheter une planche et une rame pour pratiquer du Stand Up Paddle.

Elle profite de la semaine des soldes pour acheter son matériel :

- elle paie sa planche 204 180 XFP au lieu de 249 000 XFP ;
- elle paie sa rame 51 200 XFP après avoir bénéficié d'une réduction de 20 %.

1. Quel est le montant de la remise sur sa planche ?
2. De quel pourcentage de réduction a-t-elle bénéficié lors de l'achat de la planche ?
3. Quel était le prix de sa rame avant la réduction ?
4. Calculer le pourcentage de réduction sur l'achat de l'ensemble des deux articles.

Exercice 4 (5 points)

Dans cet exercice, on prendra $\pi = 3,14$ et $1L = 1 \text{ dm}^3$

RAPPELS :

Volume d'un cylindre = $\pi \times \text{rayon}^2 \times \text{hauteur}$

Volume d'une sphère = $\frac{4}{3} \times \pi \times \text{rayon}^3$

Nelson et Chelsea versent le contenu de cinq bouteilles d'eau de 1,5 L dans un vase cylindrique de hauteur 30 cm et dont la base est un disque de 20 cm de diamètre.

1. Montrer que le volume d'eau contenu dans le vase est de $7\,500 \text{ cm}^3$.
2. Calculer, au millimètre près, la hauteur de l'eau dans le vase.
3. Montrer que le volume de la partie vide du vase est de $1\,920 \text{ cm}^3$.

Ils possèdent aussi des billes en verre sphériques de 6 cm de diamètre.

4. Montrer que le volume d'une bille est de $113,04 \text{ cm}^3$.

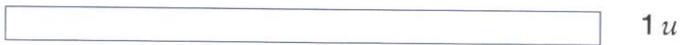
Ils jouent chacun leur tour à faire tomber une bille au fond du vase jusqu'à ce que l'eau déborde.

5. Sachant que Chelsea commence le jeu, déterminer en détaillant vos calculs lequel des deux enfants mettra la bille qui fera déborder le vase.

Question complémentaire 1 (4 points)

Les exercices ci-dessous sont extraits du manuel *CAP MATHS CM1, 2003*, Hatier.

Pour ces exercices, cette bande blanche est la bande unité :



- 1 Trace les segments dont les longueurs sont données dans ce tableau :

	segment c	segment d	segment e	segment f	segment g
longueurs	$2u + \frac{1}{2}u$	$1u + \frac{3}{4}u$	$\frac{3}{8}u$	$\frac{5}{2}u$	$1u + \frac{5}{4}u$

- 2 Mesurine, Numérix et Calculo ont cherché d'autres façons d'exprimer la longueur du segment c.

● Mesurine dit que la longueur du segment c peut aussi s'écrire $1u + \frac{3}{2}u$.
A-t-elle raison ?

● Numérix dit qu'on peut aussi écrire cette longueur $\frac{7}{4}u$.
Qu'en penses-tu ?

● Calculo affirme que $\frac{20}{8}u$ est aussi la longueur du segment c.
Est-ce vrai ?

- 3 Cherche plusieurs autres façons d'exprimer la longueur des segments que tu as tracés dans l'exercice 1.
Utilise l'unité u .

Activité 1

Pour répondre aux questions découpe une bande unité identique à celle-ci.



Activité 2

- 1 Avec cette bande unité, on veut construire ces sept segments.

	segment a	segment b	segment c	segment d	segment e	segment f	segment g
longueurs	$\frac{4}{5}u$	$\frac{12}{10}u$	$\frac{1}{2}u$	$\frac{8}{10}u$	$\frac{40}{100}u$	$\frac{4}{10}u$	$\frac{50}{100}u$

Certains de ces segments ont la même longueur.
Essaie de trouver lesquels, avant de les construire.

- 2 Construis ces segments et vérifie que tu as trouvé ceux qui ont la même longueur.
Tu peux te servir d'un guide-âne.

3 Écris chacune de ces sommes sous la forme d'une seule fraction.

$$3 + \frac{1}{2} \quad 10 + \frac{3}{4} \quad 5 + \frac{2}{3} \quad 1 + \frac{4}{6}$$

4 Écris chacune de ces fractions sous la forme d'un nombre entier ou sous la forme d'une somme d'un nombre entier et d'une fraction. Le nombre entier doit être le plus grand possible.

$$\frac{15}{2} \quad \frac{24}{3} \quad \frac{35}{4} \quad \frac{48}{6} \quad \frac{27}{6} \quad \frac{24}{4}$$

5 Encadre chacune de ces fractions par deux nombres entiers consécutifs.

$$\frac{7}{2} \quad \frac{10}{3} \quad \frac{62}{6} \quad \frac{2}{3} \quad \frac{8}{6} \quad \frac{1}{4}$$

6 Écris trois fractions comprises entre 0 et 1 et trois fractions comprises entre 3 et 4. Ces fractions doivent être différentes de celles de l'exercice 5.

Activité 3

Pour cette recherche, et les exercices qui suivent, tu dois utiliser la bande blanche comme unité.

La longueur de la bande blanche est égale à 1 u.



Activité 4

- Choisis une bande verte et une bande bleue. Mesure-les avec l'unité qui t'a été remise.
- Écris sur une feuille le nom de chaque bande et la mesure que tu as obtenue. Les mesures doivent permettre aux autres élèves de la classe de retrouver les deux bandes que tu as choisies.



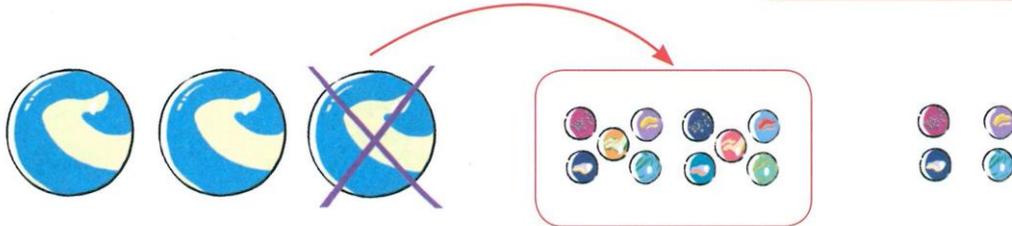
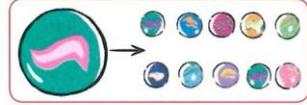
1. Donner trois connaissances mathématiques nécessaires pour aborder la notion de fraction.
2. Pour chaque activité, proposer un objectif.
3. Classer ces exercices dans une progressivité possible en justifiant vos choix.
4. Quel est l'enjeu de l'apprentissage de cette notion à l'école primaire ?

Question complémentaire 2 (4 points)

Voici comment deux manuels de mathématiques s'adressant au même niveau de classe abordent le premier enseignement de la soustraction avec retenue.

Document 1 : extrait de la page 66 de *Litchi CE1* ; *Istra* ; 2019.

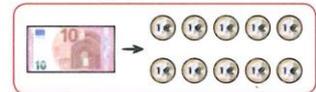
- 1 Noé a 3 calots et 4 billes. Il veut donner 8 billes à Samia. Un calot vaut 10 billes. Il échange un calot contre 10 billes.



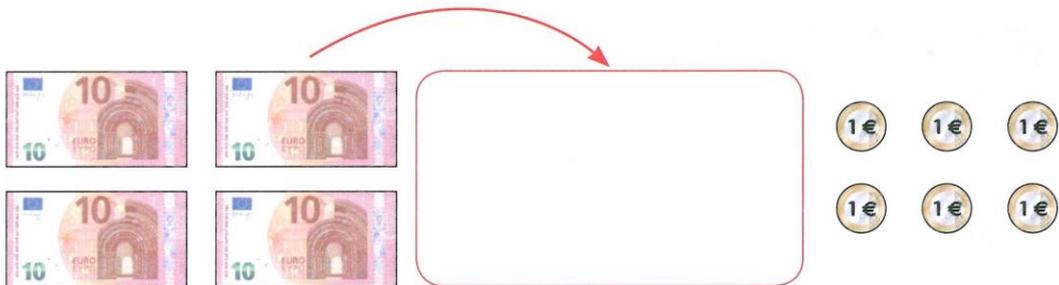
Barre les 8 billes données à Samia.
Complète la phrase.

Il reste calots et billes seules à Noé.

- 2 Lola a 46 € dans sa tirelire : 4 billets de 10 € et 6 pièces de 1 €. Elle veut en retirer 17 €. Que lui reste-t-il dans sa tirelire ?



Dessine l'échange d'un billet contre 10 pièces. **Barre** ce qu'elle retire.



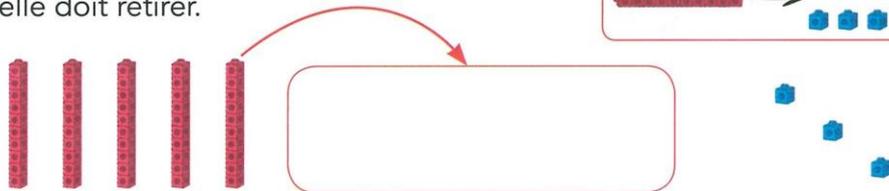
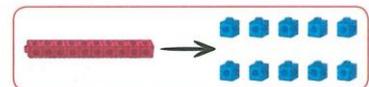
Complète la phrase.

Il lui reste billets de 10 € et pièces de 1 €.

- 3 Lola a 5 dizaines et 3 unités. Elle veut retirer 3 dizaines et 8 unités.

Dessine l'échange.

Barre ce qu'elle doit retirer.



Complète la phrase.

Il lui reste dizaines et unités.

Découvrons

1 Théo, Léa et Mélissa calculent $42 - 16$. **Complète.**

Je commence par les **unités** : $2 - 6$. Je ne peux pas enlever 6 à 2 car 6 est plus grand que 2.

4	2
1	6

$42 = 4 \text{ d } 2 \text{ u}$. Il faut casser une **dizaine** dans 42. On obtient $3 \text{ d } 12 \text{ u}$.

Je peux alors calculer $12 - 6$, puis je soustrais les **dizaines**.

3	12
1	6
=

Je m'entraîne

2 Calcule.

3	15
2	7
=

6	2
3	5
=

3	6
1	8
=

3 Pose et calcule.

$52 - 29$	$41 - 26$	$75 - 47$
d u	d u	d u

1. Donner deux connaissances antérieures nécessaires à l'enseignement de la soustraction posée.
2. Comment l'opération est-elle abordée dans chacun des deux manuels ?
3. Dans le document 1, comment la progressivité entre les points 1, 2 et 3 est-elle organisée ?
4. En tant qu'enseignant, quels documents proposeriez-vous à vos élèves pour aborder la soustraction avec retenue ? Veuillez justifier ce choix.

5. Un autre professeur des écoles désirant enseigner la soustraction avec retenue produit cette écriture au tableau.

Je calcule:

$$53 - 37 =$$
$$\begin{array}{r} 53 \\ - 37 \\ \hline \end{array} \xrightarrow{+3} \begin{array}{r} 56 \\ - 40 \\ \hline 16 \end{array}$$

donc $53 - 37 = 16$

Cette technique est appelée « la soustraction à la russe » et s'appuie sur la conservation des écarts.

- Quelle connaissance de calcul mental doit être maîtrisée pour utiliser cette technique ?
- Citer deux avantages que l'on peut y voir.

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPECIAL OUVERTS LES 13 ET 14 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE:

MATHEMATIQUES

DUREE : 3h00

COEFFICIENT : 3

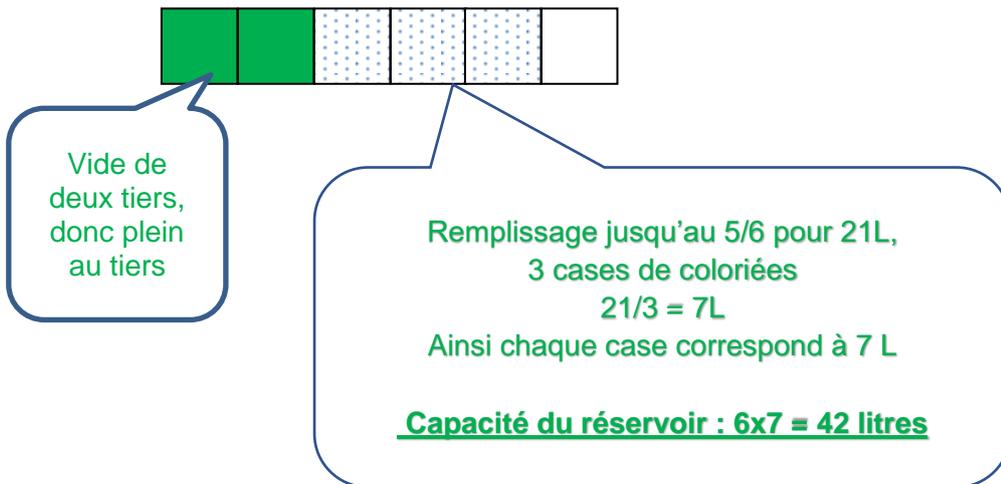
CORRIGE

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

Si le candidat produit des réponses justes et argumentées mais sous une forme ou avec une méthodologie non prévues par le rédacteur, le jury est souverain pour apprécier la justesse de ces réponses.

Exercice 1 (2 points)

Quelle est la capacité totale du réservoir ?



Exercice 2 (2 points)

A-t-il raison ? Expliquer votre démarche et justifier votre réponse.

L'affirmation péremptoire « Pierre a tort » ou celle-ci assortie d'une justification erronée, ne rapporte pas de point.

La restitution de la formule du calcul de l'aire du disque est attendue et se voit attribuer 0,5 point. 1,5 point pour le reste de la justification de la réponse.

La réponse affirmant péremptoirement que le diamètre (ou le rayon) du disque et son aire ne sont pas proportionnels n'est pas satisfaisante sans explication.

Possibilité 1 d'après la formule d'aire du disque :

$$A = \pi \times R^2 \quad \text{où } A \text{ est l'aire et } R \text{ est le rayon,}$$

On peut affirmer qu'il n'y a pas de situation de proportionnalité car celle-ci se définit comme le passage d'une première série de nombres à une deuxième par la multiplication ou division par une constante. Ce que le fait d'élever R au carré interdit.

Possibilité 2 par vérification directe :

On peut comparer l'aire des deux disques et vérifier ensuite la situation de proportionnalité.

On pose A1 l'aire de la petite pizza et A2 l'aire de la grande. On prend la valeur 3,14 pour π .

$$A1 = \pi \times 10^2 = 3,14 \times 100 = 314 \text{ cm}^2$$

$$A2 = \pi \times 15^2 = 3,14 \times 225 = 706,5 \text{ cm}^2$$

$$A2 \approx A1 \times 2,25 \text{ alors que } 3\ 000 = 2\ 000 \times 1,5.$$

Ce n'est donc pas une situation de proportionnalité. Pierre a tort.

Barème : 2 points

Exercice 3 (3 points)

1. Quel est le montant de la remise sur sa planche ?

$249\,000 - 204\,180 = \underline{44\,820 \text{ XPF}}$ **Barème : 0,50 point**

2. De quel pourcentage de réduction a-t-elle bénéficié lors de l'achat de la planche ?

$44\,820 / 249\,000 = \underline{18 \%}$ **Barème : 0,50 point**

3. Quel était le prix de sa rame avant la réduction ?

$51\,200 / 0,8 = \underline{64\,000 \text{ XPF}}$ **Barème : 1 point**

4. Calculer le pourcentage de réduction sur l'achat de l'ensemble des deux articles.

$(44\,820 + 64\,000 - 51\,200) / (249\,000 + 64\,000) = 57\,620 / 313\,000 \approx \underline{18,4 \%}$ **Barème 1 point**

Exercice 4 (5 points)

1. Montrer que le volume d'eau contenu dans le vase est de $7\,500 \text{ cm}^3$.

$1,5 \times 5 = 7,5 \text{ L} = 7,5 \text{ dm}^3 = \underline{7\,500 \text{ cm}^3}$ **Barème : 1 point**

2. Calculer, au millimètre près, la hauteur de l'eau dans le vase.

$7\,500 / (3,14 \times 10^2) \approx \underline{23,9 \text{ cm}}$ **Barème : 1 point**

3. Montrer que le volume de la partie vide du vase est de $1\,920 \text{ cm}^3$.

$3,14 \times 10^2 \times 30 - 7\,500 = \underline{1\,920 \text{ cm}^3}$ **Barème : 1 point**

4. Montrer que le volume d'une bille est de $113,04 \text{ cm}^3$.

$4 \times 3,14 \times 3^3 / 3 \approx \underline{113,04 \text{ cm}^3}$ **Barème : 1 point**

5. Sachant que Chelsea commence le jeu, déterminer en détaillant vos calculs lequel des deux enfants mettra la bille qui fera déborder le vase.

$1\,920 / 113,04 \approx 16,985$ donc la 17^{ème} bille fera déborder le vase

Chelsea commençant c'est donc elle qui fera déborder le vase. **Barème : 1 point**

Question complémentaire 1 (4 points)

1. Donner trois connaissances mathématiques nécessaires pour aborder la notion de fraction.

Quelques réponses possibles :

- La notion de regroupement (décomposition et recombinaison d'un nombre)
- La valeur d'un chiffre dans un nombre suivant sa position

- La droite numérique comme moyen de visualisation d'une position et d'un intervalle
- La maîtrise des tables de multiplication,
- la notion de demi, quart et tiers en lien avec le calcul mental,
- la notion de partage équitable

Barème : $3 \times 0,5 = 1,5$ point

2. Pour chaque activité, proposer un objectif.

Activité 1 : Chercher à exprimer des longueurs « non entières » et comprendre que des expressions différentes peuvent être trouvées pour un même segment

Activité 2 : Découvrir les fractions décimales et les relations entre unités, dixièmes, centièmes et millièmes.

Activité 3 : Écrire une fraction sous forme de somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1 ou décomposer une fraction en faisant apparaître sa partie entière.

Activité 4 : Chercher à exprimer des longueurs « non entières » (introduction des fractions).

Barème : $4 \times 0,25 = 1$ point

3. Classer ces exercices dans une progressivité possible en justifiant vos choix.

Activité 4 : on aborde ici la notion de fraction par une comparaison de longueur sans utiliser l'écriture fractionnaire

Activité 1 : Le but est similaire à l'activité précédente mais on utilise l'écriture fractionnaire. De plus plusieurs réponses sont possibles pour un même segment.

Activité 3 : On décompose ici les écritures fractionnaires dans le but de les placer sur une droite graduée

Activité 2 : L'activité est similaire à l'activité 1 mais on aborde ici les fractions décimales

Barème : 1 point

4. Quel est l'enjeu de l'apprentissage de cette notion à l'école primaire ?

L'apprentissage de la notion de fraction à l'école primaire vise à une meilleure compréhension des nombres décimaux. Le but est d'éviter que les élèves perçoivent les nombres décimaux comme une juxtaposition de deux nombres entiers.

Barème : 0,5 point.

Question complémentaire 2 (4 points)

1. Donner deux connaissances antérieures nécessaires à l'enseignement de la soustraction posée.

Le sens et la technique opératoire de l'addition, les tables d'additions, les compléments à 10, les petits calculs automatisés ;

Les sens de la soustraction, voire la construction d'un début de catégorisation des problèmes soustractifs, la restitution des tables d'addition y-compris sous forme lacunaire (« à trous »).

Barème : 0,25 + 0,25 point.

2. Comment l'opération est-elle abordée dans chacun des deux manuels ?

Document 1 :

L'activité propose une approche par le sens en expliquant l'échange.

Le manuel mise grandement sur la manipulation. Il part d'une situation concrète pour s'orienter vers une représentation imagée. Il ne va pas jusqu'à finaliser l'étape abstraite.

Document 2 :

L'activité propose une approche par la technique opératoire.

L'opération est abordée directement par l'écriture abstraite (« découvrons »). Le principe du « cassage » est explicité sans faire place à un moment de recherche. Le manuel privilégie un entraînement systématique et propose des opérations posées sans contextualisation par des problèmes.

Barème : 0,5 + 0,5 point.

3. Dans le document 1, comment la progressivité entre les points 1, 2 et 3 est-elle organisée ?

Partie 1 : principe de l'échange avec des billes et des callots. Les valeurs données (1 callot pour 10 billes) sont arbitraires. Cette situation est censée être proche du vécu des élèves (jeux de cour).

Partie 2 : principe de l'échange à l'aide de la monnaie. Permet d'associer l'échange à une écriture chiffrée : 1 d (billet de 10€) = 10 u (pièces de 1€).

Partie 3 : principe du « cassage » au sens littéral : on casse une dizaine de blocs logiques pour retrouver les unités et pouvoir opérer les échanges.

Barème : 1 point.

4. En tant qu'enseignant, lequel de ces deux documents proposeriez-vous à vos élèves pour aborder la soustraction avec retenue ? Veuillez justifier ce choix.

Réponses possibles : Le document 1 propose une approche progressive par la manipulation, et une découverte basée sur la résolution de problèmes autour du sens de la manipulation et de la valeur de l'échange. Par ailleurs le document 2 ne propose aucun problème. Tout ceci peut justifier le choix du document 1.

Par contre, le choix dans le document 1 de 10 billes pour un callot est arbitraire, et les élèves ne sont pas familiers de l'euro. Cela peut justifier le choix du doc. 2 bien qu'il se suffise moins à lui-même.

**Barème : 0,5 points,
si la réponse n'est pas justifiée aucun point n'est crédité.**

5.

a) Quelle connaissance de calcul mental doit être maîtrisée pour utiliser cette technique ?

- Les compléments à 10 et/ou à la dizaine supérieure.
- La réponse « les tables d'additions » est incomplète et on y attribuera la moitié des points.

Barème : 0,5 point.

b) Citer deux avantages que l'on peut y voir.

Avantages susceptibles d'être cités :

- Algorithme simple. Avec la soustraction à retenue, le nombre « du bas » sera toujours celui à incrémenter en premier à la dizaine supérieure.
- Fonctionne toujours avec les nombres à deux chiffres (peut nécessiter des incréments supplémentaires avec les nombres à plus de 2 chiffres).
- Pas de rature donc une écriture plus intelligible.
- Suppression de la retenue, calcul mental plus aisé, voire résolution en ligne.
- Fonctionne d'ailleurs aussi avec la soustraction sans retenue pour simplifier l'écriture et opérer en calcul mental.

Barème : 0,25 + 0,25 point.

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPECIAL OUVERTS LES 13 ET 14 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

----ooOoo----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE

**MAJEURE HISTOIRE-GEOGRAPHIE
MINEURE SCIENCES EXPERIMENTALES ET TECHNOLOGIE**

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT : 2

Ce sujet comprend 8 pages numérotées de 1 à 8. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

Rappel de la notation :

- composante majeure première partie : 6 points
- composante mineure: 6 points
- deuxième partie 8 points

Il est tenu compte, à hauteur de trois points maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

COMPOSANTE MAJEURE HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

1^{ère} partie (6 points dont 1 point consacré à l'orthographe)

Répondez de façon concise à chacune des questions suivantes :

Question n°1 :

Histoire : Comment la Nouvelle-Calédonie a-t-elle été colonisée ?
(Colonisation libre et pénale en Nouvelle-Calédonie.)

Question n°2 :

Géographie : Comment l'espace français métropolitain est-il organisé ?
(L'organisation de l'espace français et européen.)

2nd partie (8 points dont 1 point consacré à l'orthographe)

Dossier : histoire

Sujet : Les origines de la France (-52/+1453)

Dégagez les principaux enjeux scientifiques de ce sujet en analysant les documents qui l'accompagnent.

Proposez quelques pistes d'utilisation de tout ou partie de ce dossier dans une classe de cycle 3.

Mettez en évidence les objectifs transversaux (maîtrise de la langue, éducation civique...) et précisez les liens avec d'autres disciplines de l'école primaire.

Composition du dossier :

Document 1 : La guerre de Jules César en Gaule

Document 2 : Le pont du Gard

Document 3 : Grandes invasions IV^e-V^e siècle

Document 4 : Le christianisme, religion universelle

Document 5 : Le baptême de Clovis

Document 6 : Le couronnement de Charlemagne

Document 7 : Le traité de Verdun (843)

Document 8 : Hugues Capet sur son trône

Document 9 : Le siège d'un château fort

Document 10 : L'extension du royaume de France de 987 à 1453

Document 11 : L'écu de Louis IX

Document 1 : La guerre de Jules César en Gaule



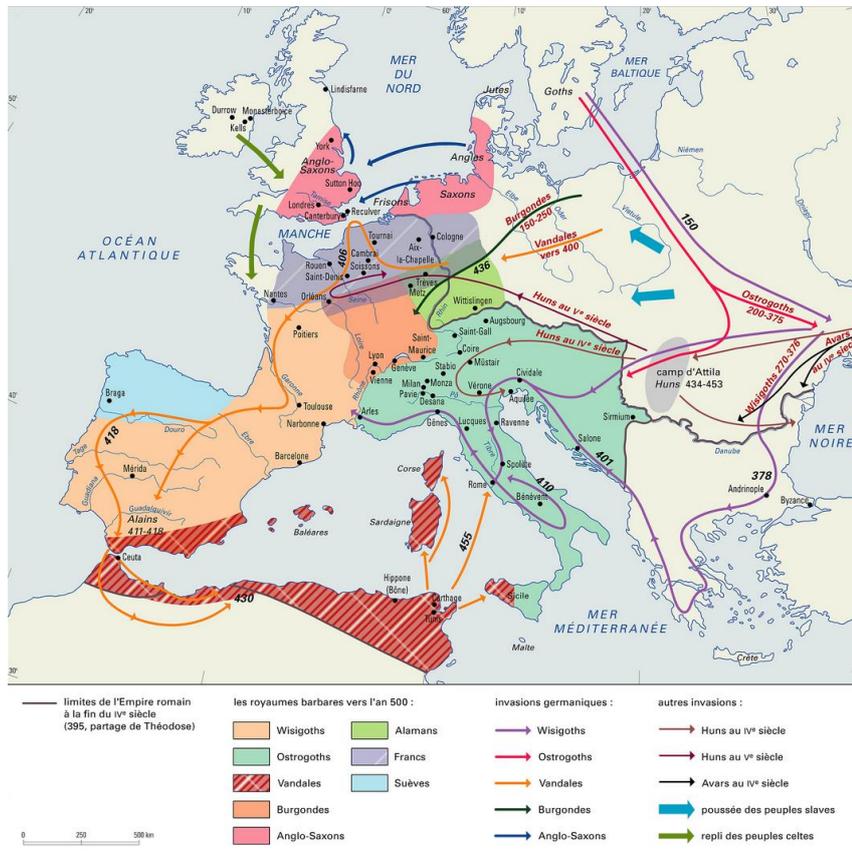
Source: <https://www.lelivrescolaire.fr/>

Document 2 : Le pont du Gard



Source : <http://pontdugard.fr>

Document 3 : Grandes invasions IV^e-V^e siècle



Source : <https://www.universalis.fr>

Document 4 : Le Christianisme, religion universelle

Nous, Constantin et Licinius, empereurs, réunis à Milan, avons décidé de permettre dorénavant à tous ceux qui ont la détermination d'observer la religion chrétienne de la faire librement et complètement, sans être inquiétés ni molestés.

D'après l'édit de Milan, 313

Nous prévenons que sont passibles de la peine de mort ceux dont on aura prouvé qu'ils ont participé aux sacrifices ou honoré des idoles.

Édit de l'empereur Constance II, 356

Note : Licinius et Constantin dirigent ensemble l'Empire depuis 324, l'un à Rome en Occident, l'autre à Constantinople en Orient.

Document 5 : Le baptême de Clovis



Source : <https://sites.google.com>

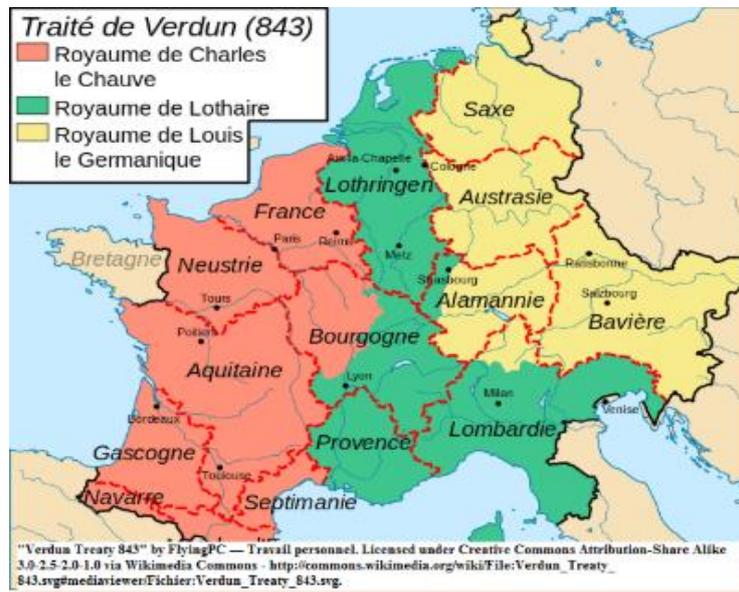
Document 6 : Le couronnement de Charlemagne

Dans son « couronnement de Charlemagne », le chroniqueur franc Eginhard, ami et conseiller de Charlemagne, écrit ceci :

« Venant à Rome pour rétablir la situation de l'Église, qui avait été fort compromise, il [Charlemagne] y passa toute la saison hivernale. Et, à cette époque, il reçut le titre d'empereur et d'auguste. Il y fut d'abord si opposé qu'il s'affirmait ce jour-là, bien que ce fut celui de la fête majeure, qu'il ne serait pas entré dans l'église, s'il avait pu savoir à l'avance le dessein du pontife. »

Source : <https://historyweb.fr>

Document 7 : Le traité de Verdun (843)



« Un bel Empire florissait sous un brillant diadème : il n'y avait qu'un prince et qu'un peuple ; (...) Aussi la nation franque brillait-elle aux yeux du monde entier. Les royaumes étrangers, les Grecs, les Barbares et le sénat du Latium lui adressaient des ambassades. La race de Romulus, Rome elle-même, la mère des Royaumes était soumise à cette nation ; c'était là que son chef, soutenu par l'appui du Christ, avait reçu le diadème par le don apostolique. Heureux s'il eût connu son bonheur, l'empire qui avait Rome pour citadelle et le porte-clef du ciel pour fondateur.

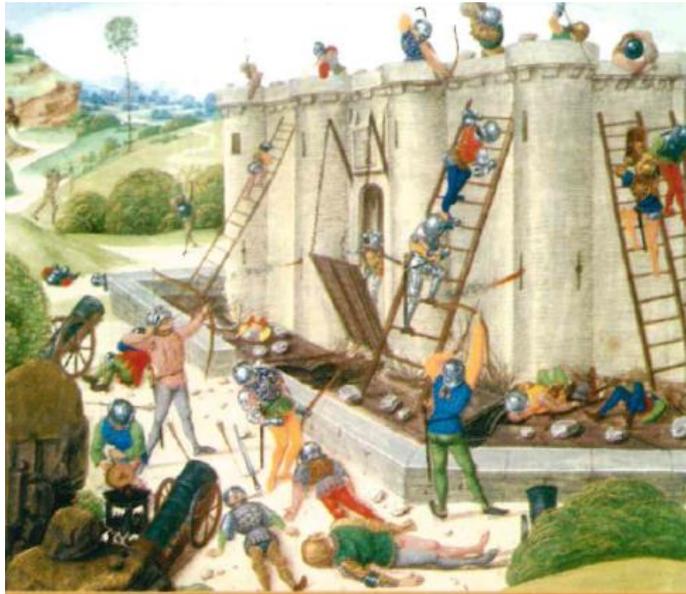
Déchue maintenant, cette grande puissance a perdu à la fois son éclat et le nom d'empire ; le royaume naguère si bien uni est divisé en trois lots ; il n'y a plus personne qu'on puisse regarder comme empereur ; au lieu de roi, on voit un roitelet, et au lieu d'un royaume, un morceau de royaume. Le bien général est annulé ; chacun s'occupe de ses intérêts ; on songe à tout : Dieu seul est oublié.»

Source : <https://www.histoire-pour-tous.fr>

Document 8 : Hugues Capet sur son trône

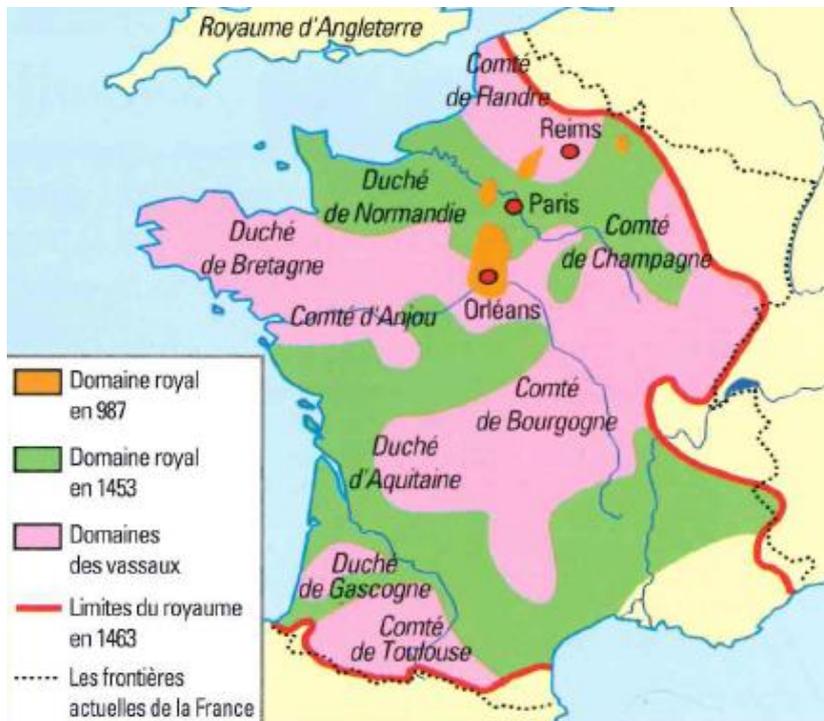


Document 9 : Le siège d'un château fort



Histoire cycle 3 Nouvelle-Calédonie CDP

Document 10 : L'extension du royaume de France de 987 à 1453



Histoire cycle 3 Nouvelle-Calédonie CDP

Document 11 : L'écu de Louis IX

L'écu de Louis IX (1226-1270)
(Monnaie en or, XIII^e siècle, BNF, Paris)



Source : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-geographie>

COMPOSANTE MINEURE : SCIENCES EXPERIMENTALES ET TECHNOLOGIE
6 points, avec une pénalité éventuelle sur la qualité rédactionnelle de 1 point maximum.

Question 1 : (2,5 points)

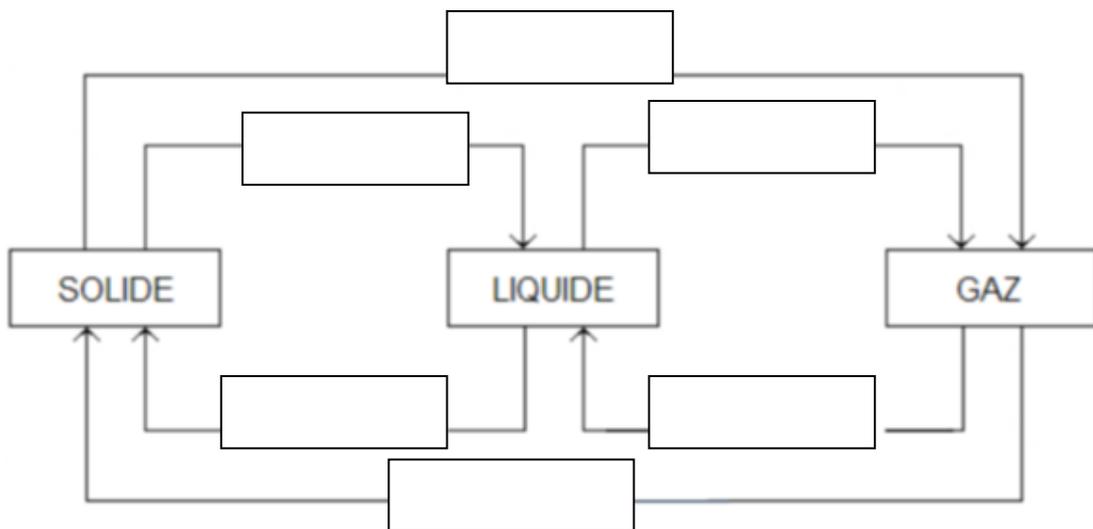
L'énergie

Citez différentes formes d'énergie.

Question 2 : (1,5 points)

La matière

Reproduisez le schéma suivant et complétez-le. (1,5 pts)



Source :
Qu'est-ce que la matière ? Eduscol

Question 3 : (1 point)

Astronomie

Lorsque l'on parle de la Terre, qu'appelle-t-on «révolution» ?
En combien de temps exactement la Terre effectue-t-elle une révolution complète ?

Question 4 : (0,5 point)

Astronomie

Quel est le surnom de la planète Terre? Justifiez.

Question 5 : (0,5 point)

Notion de milieu et d'écosystème

Donnez une autre appellation possible de la forêt sèche.

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPECIAL OUVERTS LES 13 ET 14 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES DE**

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

----ooOoo----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE

MAJEURE HISTOIRE

Eléments de correction et barème

1^{ère} partie (6 points dont 1 point consacré à l'orthographe)

Question n°1 :

Sujet d'histoire : Comment la Nouvelle-Calédonie a-t-elle été colonisée ? (Colonisation libre et pénale en Nouvelle-Calédonie.)	
Orthographe	0.5
Introduction :	
<u>Poser le cadre historique et géographique :</u> même si la Nouvelle-Calédonie est découverte par James Cook en 1774, elle ne devient une colonie française qu'en 1853 quand le contre-amiral Febvrier-Despointes organise à Balade le 24 septembre la cérémonie officielle de prise de possession. C'est à cette date que la colonisation de l'archipel commence.	0.25
<u>Poser une problématique :</u> Comment la NC a-t-elle été colonisée ?	
<u>Annoncer un plan (thématique de préférence) :</u> les colons libres (1853-1926) ; les colons pénaux (1863-1897) ; la société calédonienne à l'époque de la colonisation	
<u>I] Les colons libres, les pionniers (1853-1894)</u>	
a) <u>Les pionniers (1853-1894)</u> Il s'agit des premiers colons libres venus de leur propre gré ou en tant que fonctionnaires : - Les cultivateurs européens venus par exemple de la Réunion dans les années 1860 après une crise sucrière, (initiative du gouverneur Guillain). - Des fonctionnaires civils ou militaires. Certains restent sur place au terme de leur mission. - Des commerçants comme Paddon, Cheval, Higginson, Ballande... Ces derniers constituent la bourgeoisie de Nouméa. Ils investissent dans les mines et détiennent le pouvoir économique dans l'archipel.	0.25
b) <u>La colonisation Feillet (1894-1903)</u> Avec sa prise de fonction, en 1894, le gouverneur Feillet souhaite « fermer le robinet d'eau sale », c'est-à-dire, interrompre la colonisation pénale. Il modifie le projet colonial : d'un projet de peuplement pénitentiaire on passe à un projet de peuplement libre. Deux autres paramètres motivent son action : la faiblesse de la population libre dans l'archipel et le départ d'une partie des paysans libres installés en brousse après l'insurrection de 1878. Le gouverneur Feillet prend des mesures pour peupler ce territoire par un recrutement en métropole. L'administration française lance donc un appel aux volontaires, cultivateurs de préférence. Bientôt, 300 familles répondent à l'appel. À leur arrivée, l'administration leur attribue une concession de 10 à 25 hectares sur une partie de laquelle le gouverneur Feillet conseille la culture du café... Mais cette première tentative de colonisation agricole échoue à cause de difficultés liées à l'isolement, la médiocrité des sols, parfois aussi l'inexpérience de certains colons pour le travail de la terre et surtout l'effondrement des cours du café en 1900.	0.25
c) <u>Les colons Nordistes (1925-1926)</u> Après la Première Guerre mondiale, la Nouvelle-Calédonie traverse une grave crise économique due à la diminution des ventes de nickel, à laquelle le Gouverneur Guyon, arrivé en 1925, essaie de remédier. En 1926 a lieu la dernière tentative de colonisation agricole de la Nouvelle-Calédonie avec les Nordistes (219 personnes) qui s'installent notamment dans la région de Gouaro (Bourail) pour cultiver le coton. Faute de moyens et d'organisation, cet essai échoue également.	0.25
<u>II] Les colons pénaux (1863-1897)</u>	
Napoléon III souhaite trouver une alternative au bagne de Cayenne où la mortalité est trop forte (à cause du climat). La NC devient donc une terre de bagne.	

<p>a) <u>Les transportés</u> (ou « chapeaux de paille ») Condamnés à de longues peines de travaux forcés, souvent doublées, à leur libération, d'une obligation de séjour sur l'île - mais beaucoup meurent avant de sortir du bagne et les autres ont les plus grandes difficultés à trouver une épouse et à fonder une famille. Plus de 20 000 hommes et 250 femmes. La plupart des bagnards effectuent leur peine au pénitencier central de l'île Nou. L'apogée de la transportation se situe en 1886, année où l'administration pénitentiaire représente : près de 700 agents qui encadrent 7600 condamnés et 1900 libérés. Le dernier convoi de transportés arrive en 1897 mettant fin à la politique de peuplement de la colonie.</p>	0.25
<p>b) <u>Les relégués</u> En 1885, une nouvelle loi stipule que désormais, les récidivistes soient « relégués » outre-mer. Au total, il y a plus de 3300 hommes et 457 femmes qui vont être relégués en Nouvelle-Calédonie. Les lieux de la relégation sont : la Ouaménie, Prony et l'île des Pins.</p>	0.25
<p>c) <u>Les déportés</u> La déportation est une peine politique qui permet d'éloigner les opposants ou les rebelles au gouvernement. - Entre 1872 et 1880, 4250 déportés arrivent en Nouvelle-Calédonie, à la suite des condamnations prononcées contre les insurgés de la Commune de Paris de 1871. Ces déportés restent à l'île des Pins essentiellement, Ducos et Dumbéa jusqu'en 1880, année où une loi d'amnistie les autorise à repartir. Moins de 40 familles décident alors de s'établir en Nouvelle-Calédonie. - Après l'insurrection du cheik El Mokrani en Algérie, une centaine de Kabyles sont également déportés à l'île des Pins en 1871. Ils sont amnistiés en 1895, autorisés à rentrer en 1904. Très peu d'entre eux resteront en Calédonie.</p>	0.25
<p>III] Une société calédonienne profondément inégalitaire</p>	
<p>a) <u>Les clivages entre colons</u> - À la colonisation libre (environ 6.000 colons en 1877) s'ajoute la colonisation pénale. Entre 1864 et 1897, plus de 20 000 condamnés aux travaux forcés (les « transportés » pour la plupart) sont envoyés dans l'île, la plupart n'ont plus le droit de retourner en métropole. En revanche ces forçats ont la possibilité, si leur conduite est satisfaisante, de recevoir avant même la fin de leur peine une concession de terre dans un des centres agricoles de Bourail, La Foa ou Pouembout. Certains transportés s'y établissent et fondent des familles, devenant la principale source de peuplement européen jusqu'en 1914. Mais les colons libres se revendiquent fermement de leur statut d'hommes libres, de citoyens et se démarquent des colons d'origine pénale, sur lesquels la honte du crime pèse parfois plusieurs générations durant. - La « brousse » est ignorée de Nouméa. Les colons isolés sur leur concession sont dépendants du chef-lieu pour l'écoulement de leurs produits comme pour leur ravitaillement. Leurs préoccupations concernant l'extension du réseau routier, des services publics de santé ou d'enseignement, sont rarement entendus par les décideurs, tous résidents de Nouméa et souvent élus par les grandes sociétés de commerce ou minières. - Enfin, un dernier clivage oppose en brousse comme à Nouméa les petits colons, à la bourgeoisie commerciale ou minière. Les exploitants agricoles, en brousse, sont souvent les otages des grandes sociétés commerciales qui achètent leur maigre récolte et leur vendent à prix élevé les produits manufacturés et alimentaires.</p>	0.25
<p>b) <u>Le statut des Mélanésiens</u> Après la prise de possession par la France, le statut de la terre est considérablement bouleversé. L'Etat se déclare propriétaire des terres et laisse aux Mélanésiens un droit de jouissance. Le domaine foncier mélanésien est délimité à l'intérieur des réserves créées à partir de 1868. Leurs limites sont régulièrement redéfinies par des cantonnements successifs afin de répondre aux besoins de la colonisation. Ainsi les réserves passent de 320 000 hectares à 124 000 hectares entre 1898 et 1902. De plus, le code de l'indigénat entre en vigueur en Nouvelle-Calédonie de 1887 à 1946 : les Mélanésiens demeurent pendant toute cette période des sujets de la France, c'est-à-dire qu'ils sont dépourvus de droits et sont soumis à des obligations. Ces différentes mesures conduiront à 2 importantes révoltes kanak : celles de 1878 et 1917.</p>	0.25
<p>Conclusion :</p>	
<p>La colonisation de la Nouvelle-Calédonie s'est faite en plusieurs vagues successives. Malgré les tentatives de colonisation libre, la Nouvelle-Calédonie est avant tout une terre de bagne. La</p>	0.25

société qui en découle est profondément inégalitaire.	
Ouverture : les clivages de l'époque sont-ils aujourd'hui dépassés ?	

Question n°2 :

Sujet de géographie : Comment l'espace français métropolitain est-il organisé ? (L'organisation de l'espace français et européen.)	
Orthographe	0.5
Introduction :	
<u>Poser le cadre géographique :</u> la France dispose d'une situation géographique enviable grâce à sa double position de finistère de l'Europe (6 pays frontaliers ; 1 océan ; 2 mers) et de carrefour au cœur des espaces les plus productifs de l'Europe (mégapole).	0.25
<u>Poser une problématique :</u> comment l'espace français métropolitain est-il organisé ?	
<u>Annoncer un plan :</u> un espace entre plaines et massifs montagneux qui ne connaît aucun obstacle à la communication ; un espace métropolisé ; un espace aux dynamiques hiérarchisées.	
I] Un espace entre plaines et montagnes qui ne connaît aucun obstacle à la communication	
Elle a un territoire de forme massive qui peut être représenté par un hexagone. On distingue 2 types de reliefs : a) <u>La France des plaines et des plateaux</u> Au Nord de la ligne Bayonne-Nancy s'étend le domaine des plaines et des plateaux. C'est la France des basses attitudes qui possède de nombreux cours d'eau. Ex : plaine des Flandres, bassin parisien traversé par la Seine, bassin aquitain traversé par la Garonne, bassin de la Loire, massif armoricain, les Ardennes...	0.25
b) <u>La France des montagnes</u> Au Sud de cet axe, c'est la France des moyennes et hautes altitudes avec la présence de quelques cours d'eau. Ex : les Pyrénées, le Massif Central, le Morvan, le Jura, les Vosges, les Alpes, le sillon rhodanien, Camargue... Cette variété de relief donne une diversité de paysages qui permet d'expliquer l'aménagement du territoire français.	0.25
Les reliefs, aujourd'hui, ne sont plus des obstacles insurmontables à la circulation des hommes. c) <u>Un espace structuré par les transports</u> L'espace français est ouvert sur 3 façades maritimes et partagent une frontière commune avec 6 pays européens (Espagne, Italie, Suisse, Allemagne, Luxembourg, Belgique) et 2 principautés (Andorre et Monaco). Il est notamment relié à l'axe rhénan et à l'Angleterre. C'est à partir de Paris que rayonnent les principaux axes de transports (hub) empruntés par différents réseaux de transports (routier, arien, ferroviaire, maritime, fluviale...).	0.25
II] Un espace métropolisé	
a) <u>Paris, la seule mégapole française</u> Le territoire français est structuré par les villes : la capitale, Paris, est la seule mégapole française (12 millions d'habitants) ; la 2 ^{ème} ville de France compte tout juste 2 millions d'habitants. On parle de macrocéphalie urbaine. Paris détient les centres de décision du territoire français. C'est en effet dans la capitale que se concentrent les pouvoirs politiques (présidence de la République, gouvernement, assemblées), les pouvoirs économiques (sièges des entreprises françaises et étrangères, bourse), les médias et les institutions culturelles. Paris dispose d'un rayonnement mondial grâce à ses monuments (Tour Eiffel) et musées (le Louvre). Paris est également le siège d'institutions internationales comme l'Unesco.	0.25
b) <u>Les métropoles d'équilibre</u> Grâce à la politique de décentralisation des années 1970, les autres métropoles françaises	

<p>sont également dynamiques, même si elles n'ont pas le poids international de certaines métropoles européennes. Lyon, Marseille, Lille, Bordeaux, Toulouse, Nantes, Strasbourg et Nice ont bénéficié du processus de métropolisation et renforcé leur attractivité. Elles structurent leur territoire grâce à leurs équipements : universités, CHU, lieux culturels, commerces spécialisés, infrastructures de transports, pôles de compétitivité, etc.</p> <p>Pour renforcer leur attractivité, elles concluent des partenariats avec d'autres métropoles européennes, en particulier lorsqu'elles sont localisées dans un espace transfrontalier.</p> <p>Elles ont également mené des politiques de rénovation des centres villes et de nouveaux quartiers. Derrière ce premier réseau, de nouvelles métropoles régionales émergent depuis quelques années comme par exemple, Grenoble (centres de recherches et d'universités et attire des entreprises de haute technologie). Elle abrite en particulier le premier centre européen consacré aux nanotechnologies. On peut également citer les technopôles de Rennes ou de Nancy.</p> <p>A l'inverse, certaines métropoles régionales perdent de leur influence, comme Metz ou Saint-Etienne.</p>	0.25
III] Un espace aux dynamiques hiérarchisées	
<p>a) <u>Les espaces dynamiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - les villes et leur périphérie proche : pôle urbain, d'activités, centre de commandement (principalement Paris et les métropoles d'équilibre) - les régions littorales : tourisme balnéaire, activités portuaires - les régions frontalières : notamment en contact avec la mégalopole européenne 	0.25
<p>b) <u>Les espaces en reconversion</u></p> <p>Il s'agit essentiellement des régions du Nord/Nord-Est de la France. Anciennement industrialisées (bassins houillers), ces régions ont vu disparaître leurs activités, dépassées par la concurrence mondiale et l'épuisement des ressources.</p> <p>Aujourd'hui, elles renaissent, bénéficiant des flux transfrontaliers de l'espace européen et d'un redéploiement du tissu industriel.</p>	0.25
<p>c) <u>Les périphéries peu intégrées ou en marge</u></p> <p>Les régions du centre connaissent un déclin important.</p>	0.25
Conclusion :	
<p>L'espace français est structuré notamment par ses réseaux de transports et sa métropolisation. Son organisation est ainsi hiérarchisée entre espaces plus ou moins dynamiques.</p>	0.25
<p>Ouverture : les métropoles d'équilibre vont-elles parvenir à concurrencer le rayonnement de la capitale française ?</p>	

2^{ème} partie de la composante majeure (8 points dont 1 point réservé à l'orthographe et à la présentation)

1)Sujet d'histoire : Les origines de la France (-52/+1453)	Total.../8
Orthographe	/1
<p>Introduction En introduction, on attendra du candidat qu'il situe le sujet dans le contexte historique, qu'il cible, dégage et annonce de façon pertinente les étapes et les transformations qui sont à l'origine de la France actuelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'il dégage une problématique. - Qu'il annonce un plan structuré comme par exemple : (I) La civilisation gallo-romaine à l'origine de la France d'aujourd'hui, (II) De la christianisation aux royaumes des francs, (III) De l'empire de Charlemagne à la féodalité (IV).L'unité de la France par la Dynastie capétienne. 	/0,5
<p>1. La civilisation gallo-romaine à l'origine de la France d'aujourd'hui</p> <ul style="list-style-type: none"> - En 121 avant J.-C. le sud de la Gaule est conquis par Rome - Jules César profite de la division des Celtes pour commencer la conquête de la Gaule en 58 avant J.-C. - - 52 avant J.-C. Vercingétorix se rend à César après sa défaite à Alésia - La paix romaine entraîne de grands changements en Gaule : fondements de ville, construction de monuments (pont du Gard), un important réseau de « voies romaines ». - Du fait de la colonisation les gaulois deviennent des gallo-romains et conservent en partie leurs coutumes et leur religion. 	/1
<p>2. De la christianisation au royaume des francs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le christianisme se répand en Gaule à partir du deuxième siècle. - La religion chrétienne est autorisée en 313 - La Gaule gallo-romaine et l'empire romain ne résiste pas aux invasions barbares venues de l'Est de l'Europe au cinquième siècle. - Pour échapper aux Huns des peuples germaniques dont les francs s'installent en Gaule et forment plusieurs royaumes. - Clovis roi des Francs devient chrétien en 496. - A la mort de Clovis (511), les Mérovingiens se partagent son royaume. - En plus du christianisme la civilisation franque conserve une partie de l'héritage romain (droit, urbanisation) et se romanise. 	/1
<p>3. De l'empire de Charlemagne à la féodalité</p> <ul style="list-style-type: none"> - En 751 Pépin le Bref détrône le dernier roi mérovingien et fonde la dynastie des Carolingiens. - Charlemagne (son fils) agrandit le royaume et étend la religion chrétienne. - Charlemagne est couronné empereur d'Occident en l'an 800 par le pape. - Charlemagne organise son empire et nomme des comtes qui rendent la justice, collectent les impôts et lèvent des armées (<i>Les missi dominici envoyés par l'empereur sont chargés de les surveiller</i>). - En 843 l'empire est partagé en ses trois petits fils (<i>L'ouest de l'empire portant le nom de Francie occidentale deviendra plus tard la France</i>). - Affaiblis, les Carolingiens perdent leur royaume des invasions. 	/1

<ul style="list-style-type: none"> - Les comtes créent des armées pour défendre leurs terres. - Les habitants reconnaissent l'autorité des Comtes. - Les rois perdent progressivement leur pouvoir. - C'est le début de la féodalité. <p>4. L'unité de la France par la dynastie capétienne</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'unité politique est longue à réaliser. - Hugues Capet (fondateur de la dynastie) est élu roi par les plus puissants personnages de la Francie occidentale en 987. - Ses descendants luttent contre les seigneurs dont certains sont aussi des souverains étrangers. - La plus importante des guerres est la guerre de Cent ans contre l'Angleterre qui s'achève en 1453. - Les rois capétiens étendent leur autorité sur tout le royaume et organisent une administration à leur service. - Ils sont représentés dans les provinces par les baillis et les sénéchaux qui collectent les impôts, rendent la justice et contrôlent l'armée. - Une monnaie royale circule dans tout le royaume. - Paris est aménagée en capitale royale. <p>En conclusion on attendra du candidat qu'il synthétise les grands traits du sujet en ouvrant éventuellement sur de nouvelles perspectives.</p>	<p>/1</p> <p>/0,5</p>
<p>2) Propositions de quelques pistes d'utilisation de tout ou partie du dossier dans une classe de cycle 3.</p> <p>a. Définition des objectifs : Points forts du programme : Les origines de la France : de la Gaule aux origines de la France au Moyen âge Notions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La conquête romaine - La Gaule romaine - La mise en place du royaume franc - Les débuts du christianisme en France - Le grand et éphémère empire de Charlemagne - Les invasions normandes - L'unité de la France par la dynastie capétienne <p>Objectifs d'apprentissage du programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des fiches d'identité à partir des deux personnages clés de la conquête romaine (Vercingétorix et César) - Identifier les vestiges de la période gallo-romaine : villa, aqueduc, voie romaine, monuments dans les villes - Expliquer comment la Gaule romaine est devenue un royaume franc (partage de l'empire romain, invasions barbares) - Décrire l'image représentant le baptême de Clovis - Identifier les éléments qui caractérisent l'Empire de Charlemagne (vaste empire, unification religieuse, renouveau culturel : école) - Connaître les envahisseurs et les moyens qu'ils utilisent (Normands / drakkars, Hongrois / chevaux, Sarrasins / navires et chevaux) - Relever les événements qui ont marqué la réalisation de l'unité de la France (couronnement d'Hugues Capet, guerre de cent ans, extension de l'autorité capétienne) - Établir la fiche d'identité d'un personnage célèbre <p>Objectifs opérationnels :</p>	<p>/1</p>

- Situer sur une frise chronologique les périodes et les événements (la période gallo-romaine, le royaume franc, la conquête de la Gaule par Jules César, les invasions barbares, le baptême de Clovis) qui déterminent les origines de la France.
- Sur un axe chronologique, associer à des dates ou périodes données, les événements qui ont marqué la construction de la France.

b. Mise en évidence des objectifs transversaux (maîtrise de la langue et éducation civique) et liens possibles avec d'autres disciplines enseignées à l'école primaire.

- **Maîtrise de la langue :**

Lire :

- des documents iconographiques, des schémas, des paysages (photos)
Travail sur la nature du document : texte ? illustration ? D'où vient-il et que peut-on conclure ? Date, légende et titre, premier plan/second plan/ troisième plan

Oraliser :

- utiliser un vocabulaire spécifique : Gaule, gallo-romain, invasions barbares, cité, empire, ville, villa, amphithéâtre, théâtre, arène, thermes, aqueduc, temple, judaïsme, christianisme, édit
- royaume, roi, dynastie, succession, féodalité, seigneurs, baillis et sénéchaux, Carolingiens, Capétiens

Ecrire :

- écrire la carte d'identité d'un personnage

Education civique:

- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui formuler et justifier son point de vue ;
- coopérer avec un ou plusieurs camarades.

Liens possibles avec d'autres disciplines :

Histoire des arts et pratiques artistiques :

Art de l'espace: les châteaux forts

Pratique artistique : dessiner un château fort en insistant sur le respect des caractéristiques découvertes dans l'ouvrage.

Art du langage : les enluminures

Pratique artistique : réaliser des lettrines

Art de l'espace : Statue équestre de Charlemagne

Pratiques artistiques possibles :

- A partir d'une reproduction de l'œuvre, désolidariser le cheval du monarque, puis, par collage, photomontage, dessin, etc :

> Imaginer un autre support au roi : cohérent (un trône, une chaise à porteurs) ou décalé (une girafe, une auto-tamponneuse...)

> Imaginer un autre cavalier au cheval: soi-même, un personnage célèbre, un objet, etc.

- A partir d'une reproduction de l'œuvre, « déguiser » Charlemagne (l'affubler d'un autre couvre-chef, vêtement, coiffure, etc) ou combler le manque de l'épée : de manière cohérente (l'épée, une lance, un étendard) ou décalée (une lampe, un parasol, un batteur, etc.)

- Jouer la scène et la prendre en photo. Différents dispositifs pourront être imaginés pour reproduire le cheval.

COMPOSANTE MAJEURE : SCIENCES EXPERIMENTALES ET TECHNOLOGIE

Première partie : 6 points, avec une pénalité éventuelle sur la qualité rédactionnelle de 1 point maximum.

Question 1 : (2,5 points)

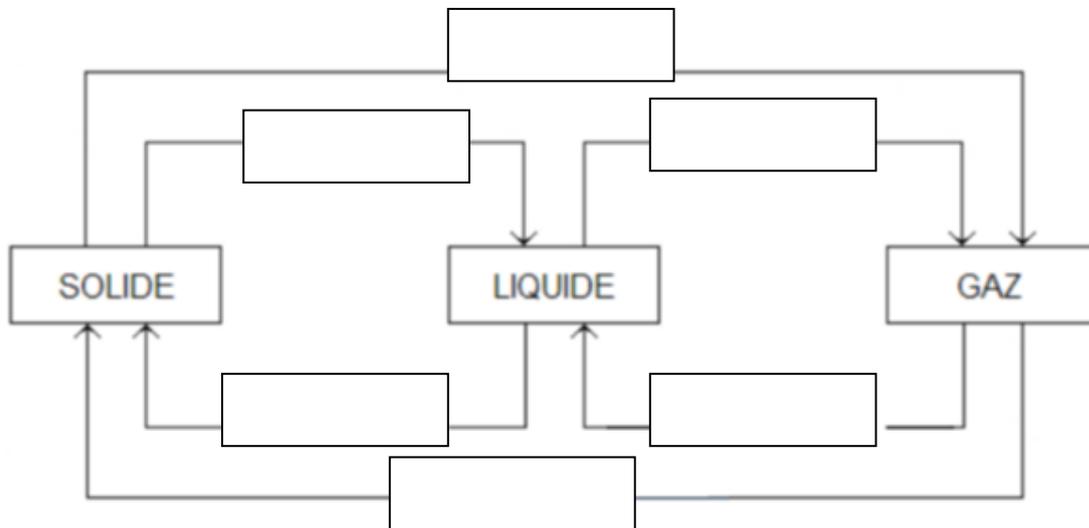
L'énergie

Citez différentes formes d'énergie.

Question 2 : (1,5 points)

La matière

Reproduisez le schéma suivant et complétez-le. (1,5 pts)



Source :
Qu'est-ce que la matière ? Eduscol

Question 3 : (1 point)

Astronomie

Lorsque l'on parle de la Terre, qu'appelle-t-on «révolution» ?
En combien de temps exactement la Terre effectue-t-elle une révolution complète ?

Question 4 : (0,5 point)

Astronomie

Quel est le surnom de la planète Terre? Justifiez.

Question 5 : (0,5 point)

Notion de milieu et d'écosystème

Donnez une autre appellation possible de la forêt sèche.

Deuxième partie de la composante majeure : (8 points, avec une pénalité éventuelle sur la qualité rédactionnelle de 1 point maximum).

Première étape : analyse critique des documents proposés en faisant appel à vos propres connaissances.

Question 1 (1 point) :

A l'aide de vos connaissances expliquez quelles sont les erreurs présentes sur le document A et quels sont les éléments manquants.

Question 2 (0,5 point) :

A l'aide du document D, précisez à quel type d'articulation appartient celle du genou.

Question 3 (2 points) :

A l'aide de vos connaissances, légendez le schéma du document E et donnez un titre.

N'oubliez pas de joindre ce document.

Comment l'exploiteriez-vous dans une séquence ?

Question 4 (0,5 point) :

Sur le document F indiquez dans les cases sur le schéma si les membres sont en extension et ou en flexion (indiquez « extension » ou « flexion » dans les cases). ***N'oubliez pas de joindre ce document.***

Dans un mouvement de flexion de la cuisse quels sont les muscles antagonistes et ceux agonistes ?

Deuxième étape : exploitation des documents pour présenter, en un texte de deux pages maximum, des éléments d'une démarche d'investigation.

Question 1 (2 points) :

A partir de tout ou partie des documents de ce dossier, élaborer une séquence d'apprentissage permettant de mettre en œuvre la démarche d'investigation.

✓Vous présenterez une situation de départ possible ainsi que le questionnement qui en découle.

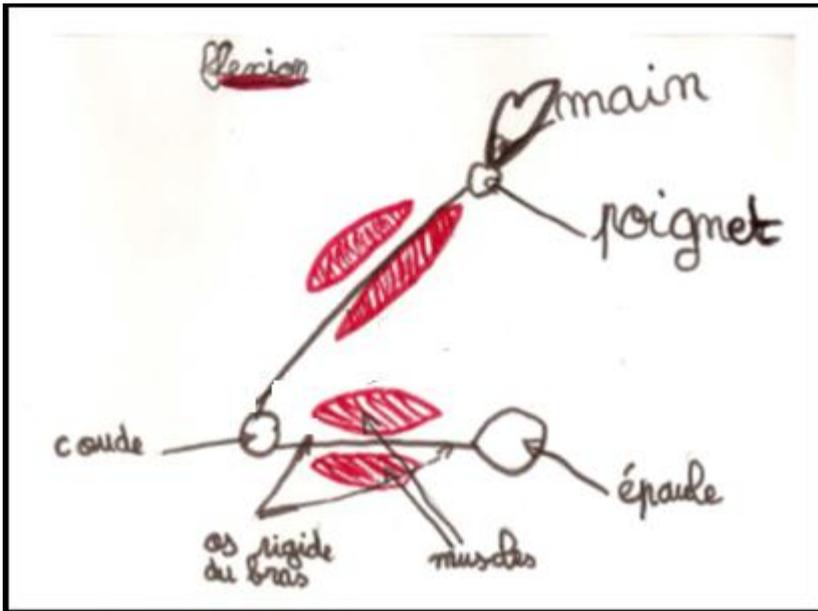
✓Vous exposerez les étapes clairement annoncées et organisées de votre séquence.

✓Vous explicitez l'usage fait du ou des document(s) choisi(s) conformément à la démarche attendue.

Question 2 (2 points) :

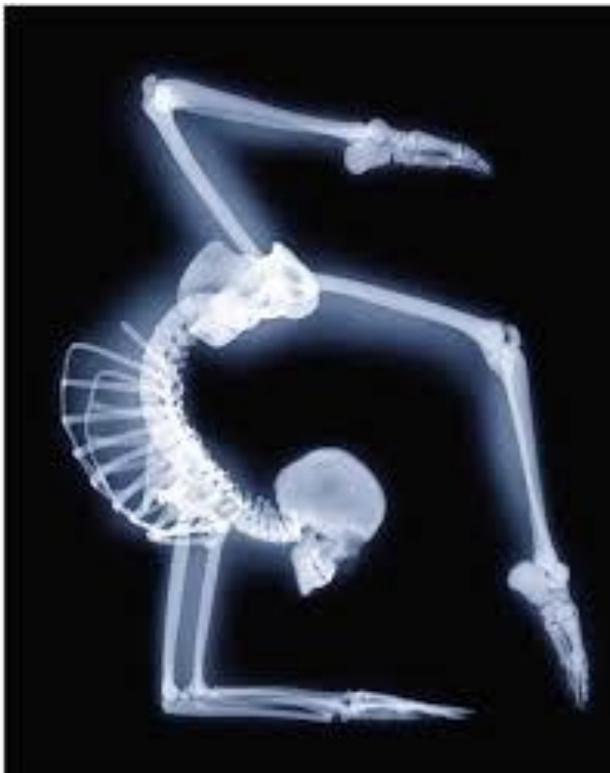
Quelles seraient les disciplines qui permettraient aux élèves de mieux appréhender la notion de mouvement ? Donnez un exemple de réalisations possibles.

DOCUMENT A : Le schéma d'un élève



Source : <http://educ47.ac-bordeaux.fr/sciences/ch-fc-mc.htm>

DOCUMENT B : Radiographie du squelette d'une gymnaste



Source : www.pinterest.de/pin/477733472955617948/

DOCUMENT C : Productions d'élèves



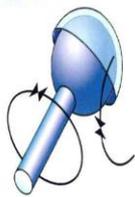
Source : Le fonctionnement du squelette, cycle 2 CE1, Centre de culture scientifique et industrielle de l'école des Mines Saint-Etienne

DOCUMENT D : Comment bouge ton corps

*** Vocabulaire**

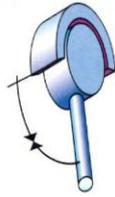
Se mouvoir : faire des mouvements avec ses membres pour bouger ou se déplacer.

Articulation de type pivot :

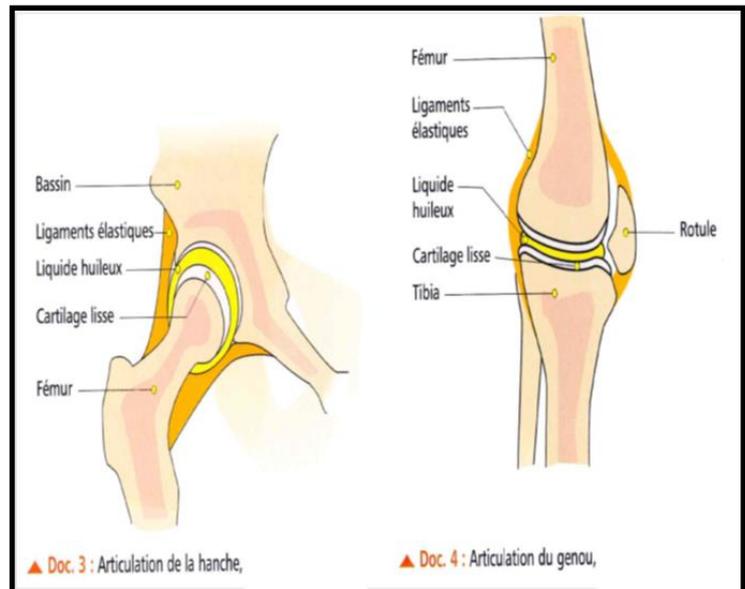


Elle permet de bouger dans plusieurs directions.

Articulation de type charnière :



Elle ne permet de bouger que dans deux directions.



Source : Les ateliers Hachette présentent : Sciences expérimentales et Technologie, cycle 3, CE2, Hachette Education, 2003

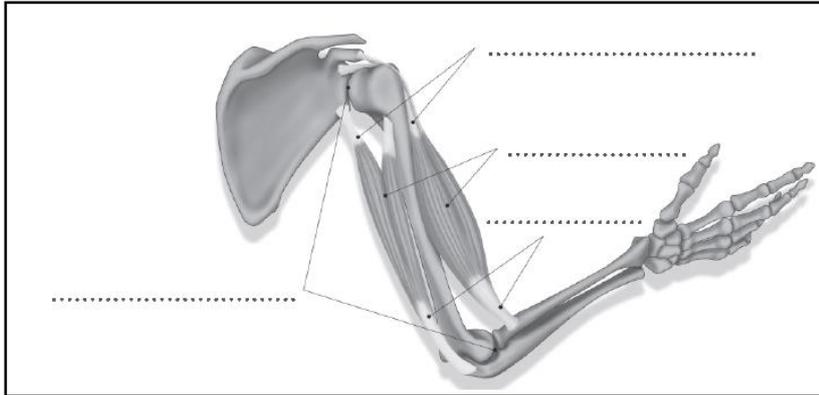
Attention : le document légendé ci-dessous est à joindre à la copie avec votre numéro de candidat

Numéro du candidat : _____

Numéro de correction : _____

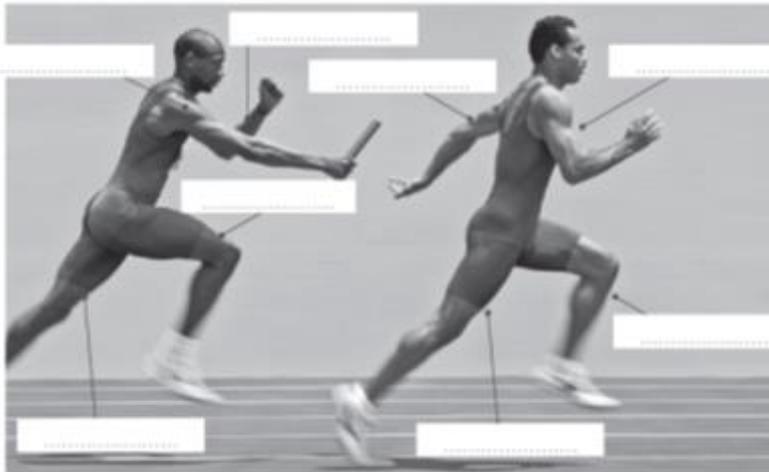
Numéro de correction : _____

DOCUMENT E :



Source : Olivier Prézeau, Tout en doc, le guide pédagogique, cycle 3, Belin éditions ,2013

DOCUMENT F : Le travail des muscles



Source : Olivier Prézeau, Tout en doc, le guide pédagogique, cycle 3, Belin éditions ,2013

COMPOSANTE MINEURE : HISTOIRE ET GEOGRAPHIE
(6 points dont 1 point consacré à l'orthographe)

Répondez de façon concise à chacune des questions suivantes :

Question n°1 :

Histoire : Comment la Nouvelle-Calédonie a-t-elle été colonisée ?
(Colonisation libre et pénale en Nouvelle-Calédonie.)

Question n°2 :

Géographie : Comment l'espace français métropolitain est-il organisé ?
(L'organisation de l'espace français et européen.)

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPECIAL OUVERTS LES 13 ET 14 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE: SCIENCES EXPERIMENTALES ET TECHNOLOGIE

DUREE : 3h00

COEFFICIENT : 2

CORRIGÉ

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

Rappel de la notation :

Composante majeure première partie : 6 points
deuxième partie : 8 points

Composante mineure : 6 points

Première partie : 6 points, avec une pénalité éventuelle sur la qualité rédactionnelle de 1 point maximum.

Deuxième partie de la composante majeure : 8 points, avec une pénalité éventuelle sur la qualité rédactionnelle de 1 point maximum.

Première étape : analyse critique des documents proposés en faisant appel à vos propres connaissances (4 points).

Deuxième étape : exploitation des documents pour présenter, en un texte de deux pages maximum, des éléments d'une démarche d'investigation (4 points).

MAJEURE : SCIENCES EXPERIMENTALES ET TECHNOLOGIE

Première partie : 6 points, avec une pénalité éventuelle sur la qualité rédactionnelle de 1 point maximum.

Question 1 : (2,5 points)

L'énergie

Citez différentes formes d'énergie.

0,5 pt : L'énergie **cinétique** (liée au mouvement)

0,5 pt L'énergie de **position** (liée à la position)

0,5 pt L'énergie **chimique** (liée à la composition chimique)

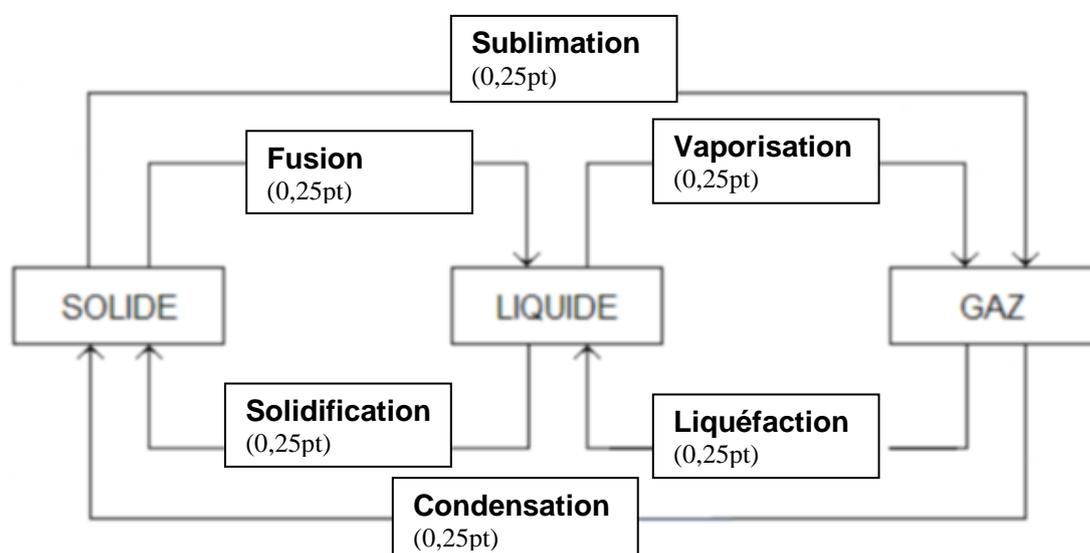
0,5 pt L'énergie **lumineuse** (liée au rayonnement lumineux)

0,5 pt L'énergie **électrique** (lié à la circulation d'un courant électrique)

Question 2 : (1,5 points)

La matière

Reproduisez le schéma suivant et complétez-le. (1,5 pts)



Source :
Qu'est-ce que la matière ? Eduscol

Question 3 : (1 point)

Astronomie

Lorsque l'on parle de la Terre, qu'appelle-t-on «révolution»?

0,5 pt : Révolution : **rotation** complète de la **Terre autour du Soleil**.

En combien de temps exactement la Terre effectue-t-elle une révolution complète ?

0,5 pt : Elle dure **365 jours et un quart ; 365,25 jours**.

Question 4 : (0,5 point)

Astronomie

Quel est le surnom de la planète Terre? Justifiez.

0,5 pt : **La planète bleue**. Elle est recouverte **aux $\frac{3}{4}$ d'eau** et vue **de l'espace la couleur bleue domine**.

Question 5 : (0,5 point)

Notion de milieu et d'écosystème

Donnez une autre appellation possible de la forêt sèche.

On l'appelle aussi **forêt sclérophylle**.

Deuxième partie de la composante majeure : (8 points, avec une pénalité éventuelle sur la qualité rédactionnelle de 1 point maximum).

Première étape : analyse critique des documents proposés en faisant appel à vos propres connaissances.

Question 1 (1 point) :

A l'aide de vos connaissances expliquez quelles sont les erreurs présentes sur le document A et quels sont les éléments manquants.

1 pt : Les os **sont tous rattachés** les uns aux autres, il n'y a **pas d'espace** entre eux.

Il manque les **tendons** qui **rattachent le muscle à l'os**.

Éventuellement présence des ligaments au niveau des articulations (poignet, coude, épaule).

Question 2 (0,5 point) :

A l'aide du document D, précisez à quel type d'articulation appartient celle du genou.

0,5 pt : du type **charnière**.

Question 3 (2 points) :

A l'aide de vos connaissances, légendez le schéma du document E et donnez un titre.

1 pt : titre + toutes les légendes (cf. schéma complété)

Comment l'exploiteriez-vous dans une séquence ?

1pt : Il peut être proposé **en début** de séquence pour soulever une **problématique**. En **milieu** comme support pour **une trace écrite**. En **fin** de séquence **pour évaluation**.

Question 4 (0,5 point) :

Sur le document F, indiquez les membres en extension et ceux en flexion.

Dans un mouvement de flexion de la cuisse quels sont les muscles antagonistes et ceux agonistes ?

Toutes les légendes correctes (0,75pt). Dans un mouvement de flexion de la cuisse les muscles agonistes sont les Ischio-jambiers et antagonistes sont les quadriceps (0,25pt).

Deuxième étape : exploitation des documents pour présenter, en un texte de deux pages maximum, des éléments d'une démarche d'investigation.

Question 1 (2 points) :

A partir de tout ou partie des documents de ce dossier, élaborer une séquence d'apprentissage permettant de mettre en œuvre la démarche d'investigation.

✓Vous présenterez une situation de départ possible ainsi que le questionnement qui en découle. (0,5pt)

✓Vous exposerez les étapes clairement annoncées et organisées de votre séquence. (1pt)

✓Vous explicitez l'usage fait du ou des document(s) choisi(s) conformément à la démarche attendue. (0,5pt)

Situation de départ	Observations de photos faites en acrosport / Utilisation de TBI pour identifier les contours du corps – des mouvements – où notre corps se plie
Etapes	<ol style="list-style-type: none"> 1. émergence des représentations : comment bouge notre corps / mouvements / 2. problématique(s) : qu'est-ce qui permet d'effectuer les mouvements ? 3. recherches documentaires sur les mouvements du corps humain (visionnage de capsules documentaires / observation de radiographies) / protocole expérimental construction d'un bras articulé 4. vérification des hypothèses, relevé de conclusion 5. trace écrite 6. évaluation
Documents	Document B : recherche documentaire Document D : recherche documentaire Document E : Trace écrite / évaluation Document F : évaluation / étude de documents /trace écrite

Question 2 (2 points) :

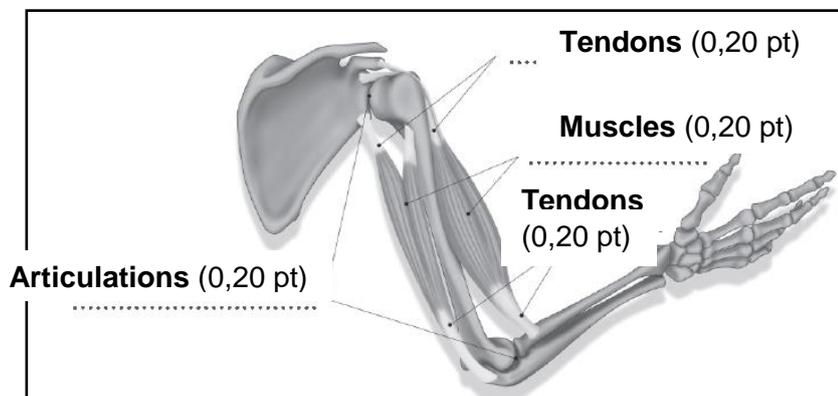
Quelles seraient les disciplines qui permettraient aux élèves de mieux appréhender la notion de mouvement ? Donnez un exemple de réalisations possibles.

Les disciplines sont citées : français, instruction civique et morale, éducation physique et sportive, sciences expérimentales et technologie... (1pt)

L'éducation physique et sportive : proposer un module d'expression corporelle / module d'acrosport / module d'athlétisme. (1pt).

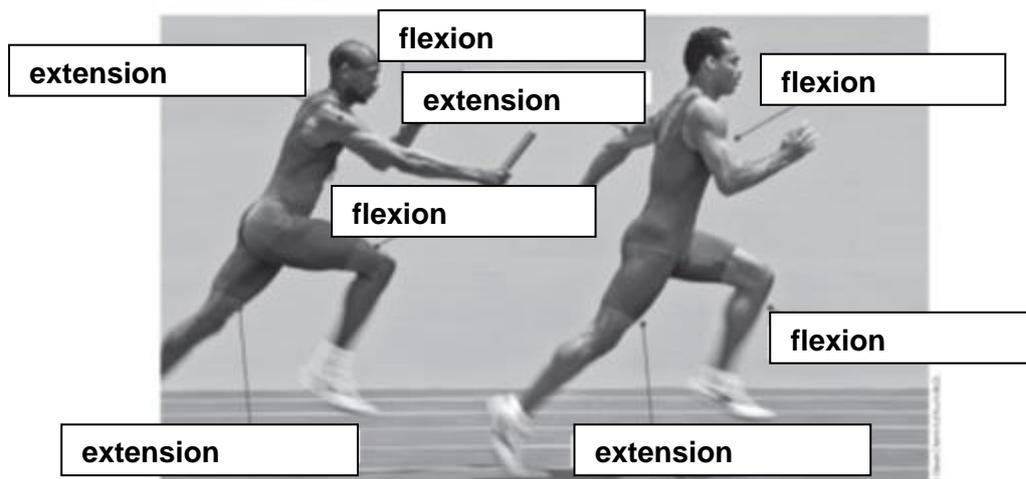
Fiche réponse à joindre

DOCUMENT E : Flexion de l'avant-bras (0,20 pt)



Source : Olivier Prézeau, Tout en doc, le guide pédagogique, cycle 3, Belin éditions ,2013

DOCUMENT F : Le travail des muscles



Source : Olivier Prézeau, Tout en doc, le guide pédagogique, cycle 3, Belin éditions ,2013

**2nd CONCOURS EXTERNE OUVERT LES 13 ET 14 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{er} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

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

---ooOo---

SUJET

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT : 2

Ce sujet comprend 4 pages.

Document A : Les danses imitatives. Raymond AMMANN- Les danses kanak : une introduction : description, classification et analyse.

Document B : Joseph HNAMANO préside le groupe culturel du Wetr depuis sa création, en 1992. - Propos recueillis par Gérard Del Rio. MWA VEE N°39- Mars 2003-ADCK.

Document C : Augustin Watreng Ytopupué – le spectacle « la quête du feu des deux lutins »- Propos recueilli par Gérard Del Rio– MWA VEE -N° 70 – décembre 2010- ADCK.

Compréhension : (10 points)

- 1) Dégagez les idées essentielles des documents A, B, C. (4 points)
- 2) Que signifie les expressions suivantes :
 - « S'adapter, cela ne signifie pas se renier, tomber dans le folklore culturel » extrait du document B. (2 points)
 - « Aujourd'hui, ces jeunes sont davantage branchés sur Internet et Facebook que sur la parole des lutins » extrait du document C. (2 points)
- 3) Citer deux danses kanak. (2 points)

Dissertation (10 points)

Mr Hnamano affirme dans le document C : « Lorsque nous nous produisons aux Etat unis, notre danse doit être aussi forte, aussi véridique que quand on danse à Lifou. »

Pensez-vous qu'il est important pour la culture kanak de s'ouvrir au monde extérieur et de la montrer sans pour autant perdre ses valeurs essentielles ?

Donnez votre point de vue et justifiez vos arguments par des exemples concrets.

Document A : Les danses imitatives

Les danses imitatives sont les plus remarquables dans l'éventail des danses kanak. Elles se distinguent des autres par l'étendue de leurs formes et de leurs expressions ; elles ont une signification importante pour le groupe d'origine. Aujourd'hui lorsqu'on parle de danses kanaks on pense généralement aux danses imitatives. Pendant le pilou décrit par Leenhardt, les danses imitatives (Leenhardt les nomme « danses figures ») sont exécutées dans la dernière période où elles constituent la partie la plus remarquable du pilou. Les jeunes du clan utérin reçoivent de la part des jeunes du groupe paternel, une invitation à danser à travers l'envoi d'un bouquet d'herbes » (que nous appellerons dorénavant bouquet en filaments végétaux). Un maître de danse (le responsable de danse) dirige les jeunes hommes, par des cris, il annonce les actions suivantes : une foulée vers l'ouest, « sautez » etc...après la présentation de cette danse, les bouquets en filaments végétaux sont déposés aux pieds de la « fraternité correspondante » (groupe paternel) et avec le discours d'un membre, l'évènement de la danse est officiellement clos.

Aujourd'hui les danses imitatives peuvent être présentées lors de grandes fêtes sociales : les mariages de grande importance, l'inauguration d'une église, une rencontre culturelle organisée par l'administration. [...]

Les danses imitatives d'aujourd'hui présentent de nombreuses similitudes avec celles qui ont été décrites par Leenhardt et d'autres auteurs de son époque non seulement dans leur présentation, mais aussi dans leur fonction de propriété culturelle, fonction pour laquelle sont soumises aux règles coutumières. Aujourd'hui une danse imitative appartient au groupe qui l'a créée. Dans le groupe, il y a une ou plusieurs personnes responsables de cette danse. Cela peut être une personne qui a reçu la danse dans un rêve et qui l'enseigne au groupe de danseurs ou, il s'agit d'une danse transmise de génération en génération, une personne, souvent un des fils, qui assume cette responsabilité pour l'intérêt qu'il porte à la danse. Si ce n'est pas le responsable qui l'enseigne lui-même aux jeunes danseurs, il surveille les répétitions.

Pour obtenir l'autorisation de présenter une danse, une demande coutumière au responsable est nécessaire. L'échange ou le don d'une danse à un autre groupe est possible mais il nécessite également une demande coutumière préalable des responsables. Ainsi, tout ce qui est en relation avec la danse nécessite l'accord des responsables. Une fois l'accord obtenu pour une représentation, les répétitions peuvent se tenir et les costumes sont confectionnés et préparés.

Ces danses représentent des activités de la vie des hommes avant le premier contact avec la culture européenne. Souvent, les gestes reprennent des activités physiques d'attaque et de défense avec des armes traditionnelles (casse-tête, sagaie, fronde), de chasse, de pêche ou bien de construction d'une case. La façon d'exécuter ces gestes et la structure des séquences peuvent être très anciennes et transmises de génération en génération.

Les danses avec gestes synchronisés sont structurées en séquences séparées par de courtes pauses. Chaque séquence sert à exprimer une activité précise. Présentant des mouvements musclés et vigoureux, ces danses sont exécutées seulement par les hommes. Mais dans les ensembles de danses mixtes, les hommes et les femmes exécutent les mêmes gestes, ceux des femmes étant naturellement plus doux et plus délicats, ne représentant pas d'activité avec des armes. Chez les hommes, le mouvement le plus marquant est effectué par les pieds qui martèlent le sol.

Les pas sont exécutés simultanément sur la mesure donnée par l'orchestre ou par les chuintements donnés par l'ensemble des danseurs eux-mêmes. Les mouvements des bras sont synchronisés avec ceux des jambes.

Raymond AMMANN- Les danses kanak : une introduction : description, classification et analyse

Document B : Joseph HNAMANO préside le groupe culturel du Wetr depuis sa création, en 1992.

« Quand on a lancé le Wetr ici, on n'aurait jamais imaginé qu'un jour on serait demandés à l'étranger. L'aventure a commencé en 1992 à l'occasion du festival des arts du Pacifique aux Iles Cook. Le grand chef a eu l'idée de regrouper plusieurs tribus pour représenter la sélection officielle pour le festival. On ne pensait pas être retenus. Le chemin parcouru durant ces dix années, pour nous, c'est le résultat d'une parole des coutumiers, le fait de l'avoir acceptée, de l'avoir portée, de l'avoir respectée comme une parole sacrée.

Aux Iles Cook, nous avons représenté la Nouvelle Calédonie et pas seulement Lifou ou notre district. Il est important de dire cela, que chaque fois qu'un groupe comme le nôtre se produit à l'extérieur, il représente la culture kanak, le pays. Cela veut dire que nous avons une responsabilité, nous n'avons pas le droit à l'erreur. Il y a d'abord eu le public de Lifou, puis le public calédonien, celui du festival des arts et maintenant, en plus le public à l'étranger. Chaque fois, c'est un niveau différent. Il faut s'y adapter sans perdre son authenticité. Lorsque nous nous produisons aux Etats Unis, notre danse doit être aussi forte, aussi véridique que quand on danse à Lifou.

S'adapter, veut dire que la forme de la danse change en fonction du contexte, alors ce que l'on dit en dansant reste identique. S'adapter, cela ne signifie pas se renier, tomber dans le folklore culturel. Nous avons nos racines ici, nous ne pouvons pas nous permettre de faire n'importe quoi sous prétextes que nous nous produisons loin de chez nous, devant un public qui ne connaît pas la culture kanak, nos danses et qui ne peut donc pas comparer, juger de leur authenticité. Où que nous soyons dans le monde, nous sommes liés par la parole sacrée du grand chef et reliés à nos racines.

Notre démarche est aussi une affirmation culturelle, pour dire que nous sommes fiers de notre culture et que nous n'avons pas honte de la montrer. Je dis cela parce qu'en 1992, il était difficile d'intéresser les jeunes à ce travail sur les danses traditionnelles, pour eux, c'était dépassé, ils préféraient les danses dites modernes. Aujourd'hui, ils sont nombreux à avoir intégré le groupe du Wetr, son école de danse et, pour certains, la troupe *Ziethel*. Ils sont fiers de danser leurs danses traditionnelles et nous les anciens, nous sommes heureux d'avoir contribué à cela.

La relève est là, que ce soit pour la partie spectacle ou pour la partie encadrement. Ce qui est bien, c'est que les anciens ont formé les jeunes et qu'à leur tour, ces derniers nous apportent des choses nouvelles. Ce site *d'Haima* ; par exemple, où se déroulent les festivités, ce sont les jeunes qui l'ont imaginé. Nous avons trouvé l'idée bonne et nous les avons suivis dans ce projet. Nous, on aurait peut-être réalisé quelque chose en béton, eux, ils ont voulu employer des matériaux naturels, du *kacha* (corail blanc et c'est beau. Ce site est important pour nous. C'est là où eurent lieu les premiers contacts avec les Blancs.

Les jeunes du groupe ont vraiment bien travaillé pour cet événement malgré un programme très chargé cette année. »

Propos recueillis par Gérard Del Rio. MWA VEE N°39- Mars 2003

Document C : Augustin Watreng Ytopupué – le spectacle « la quête du feu des deux lutins »

Originaire de Lifou, Augustin Watreng, 35 ans a été danseur de la troupe WECECA durant onze ans. Fort de cette expérience, il a créé plusieurs spectacles dont un pour le festival Equinoxe en 2007, la quête du feu de deux lutins, dans lequel il mettait à l'honneur des jeunes issus de milieux défavorisés. Ce spectacle compte parmi les cinq lauréats du concours Emergence 2010. Il a été repris à l'occasion de la Nuit des musées 2010 au centre culturel et du premier festival Waan danse, organisé par le centre culturel Tjibaou.

Le thème : Il y a longtemps, les hommes étaient moins arrogants, conscients de leur infime place dans l'espace et dans le temps. Ils étaient reliés à tout ce qui les entourait. Les dieux, eux, garantissaient le juste équilibre des êtres et des choses. Les lutins étaient le lien entre le monde mystique et le monde des hommes. Et puis le temps a passé et les hommes ont passé leur temps à se détacher de cette terre mère qui les nourrissait. Les dieux ont été oubliés, les lutins infantilisés. Ils se sont alors repliés dans le monde des rêves. Là où l'homme ose encore parfois croire en eux pour un instant, par un instinct. Mais dans ce monde, le feu n'était plus, le noir régnait. Alors deux lutins décidèrent de revenir dans le monde des hommes afin de retrouver la flamme qui leur manquait.

Genèse du spectacle :

Augustin Watreng : « J'ai eu l'idée de mettre en scène deux lutins qui reviennent dans le monde des hommes et constatent que beaucoup de choses ont changé depuis leur départ. Les lutins sont des êtres présents dans les mythologies de plusieurs pays du monde. Ces deux êtres malicieux, joueurs, qui font le lien entre la terre et les hommes et reviennent de temps à autre rappeler à ces derniers leur rôle et leur obligation. Chez moi à Lifou, on les appelle les *tepolo*. Le feu, c'est l'élément moteur de l'homme, sans lequel celui-ci ne serait pas devenu ce qu'il est aujourd'hui. D'où sa présence forte dans le spectacle.

J'ai abordé la mise en scène de ce spectacle avec l'aide d'un jeune, Teddy, qui travaillait à l'époque au musée de la Nouvelle-Calédonie. Il m'a beaucoup aidé. C'est lui qui m'a donné l'idée de mettre le feu en mouvement, d'où les jongleurs.

Il ne s'agit pas d'un spectacle de danse exotique, mais d'un message adressé aux vivants. Les lutins sont là pour nous rappeler nos anciennes croyances, notre culture, la tradition, nos savoirs et savoir-faire, tout ce qui a contribué à nous porter jusqu'à aujourd'hui.

En général, c'est au travers des jeunes que l'on décèle les changements ou les malaises d'une société. Aujourd'hui, ces jeunes sont davantage branchés sur Internet et Facebook que sur la parole des lutins. Ceux qui entrent en scène dans le spectacle n'échappent pas à la règle, mais au bout d'un moment ils commencent à percevoir la dimension spirituelle qui émane de ces petits êtres à travers les mouvements de la danse. Et ils posent des questions sur leurs propres origines et leur identité. »

Propos recueilli par Gérald Del rio – MWA VEE -N° 70 – décembre 2010- ADCK

**2nd CONCOURS EXTERNE OUVERT LES 13 ET 14 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{er} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

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

---ooOo---

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT : 2

PROPOSITION DE CORRIGE

PREMIERE PARTIE : COMPREHENSION

1) Donnez les idées essentielles des différents documents.

Document A : (1.5 points)

- Les danses imitatives sont les danses les plus considérées parmi les danses kanak. Elles marquent une invitation de la part du clan utérin au clan paternel. Elles représentaient aussi les activités de la vie des hommes (guerre, pêche, chasse...).
- Elles sont les plus dansées lors des grandes fêtes et cérémonies coutumières.
- Autrefois ces danses étaient la propriété des clans, de nos jours elles appartiennent au groupe qui les a créées.

Document B : (1.5 points)

- La troupe de Wetr est composée de représentants des différentes tribus de Wetr à partir de la volonté du Grand chef du district.
- La troupe de Wetr a fait sa première prestation de danse en dehors de la Nouvelle Calédonie au festival des Arts du Pacifique aux Iles Cook représentant non seulement son aire culturelle (l'île de Lifou) mais aussi l'ensemble de la culture kanak.
- L'implication des jeunes au début de la création du groupe a été difficile par manque d'intérêt aux danses traditionnelles mais au fur et à mesure leur implication est devenue plus importante jusqu'à même créer leur propre troupe de danse et une école de danse.

Document C : (1 point)

- Auguste WATRENG ancien danseur de la troupe WECECA est passé de simple danseur à créateur de spectacles de danses.
- Le message porté par son spectacle « les deux lutins » s'adresse aux jeunes kanak pour qu'ils n'oublient pas leur culture malgré l'évolution de leur société (internet, les réseaux sociaux). La présence de ces lutins leur permet de s'interroger sur la place et l'impact du progrès au sein de leur communauté.

2) Que signifie les expressions suivantes :

« **S'adapter, cela ne signifie pas se renier, tomber dans le folklore culturel** » extrait du document B. (2 points)

- La forme de la danse peut changer en fonction du contexte, mais avec toujours cette volonté de préserver le symbolisme culturel qui lui, reste ancré dans la danse.
- Il est important de ne pas dénaturer la danse et de ne montrer que le côté festif.

« **Aujourd'hui, ces jeunes sont davantage branchés sur Internet et Facebook que sur la parole des lutins** » extrait du document C. (2 points)

- Les progrès de la société contemporaine surtout au niveau numérique dévient les jeunes de leur culture d'origine.

-La présence de ces deux lutins leur fait prendre conscience de l'utilisation raisonnée de ces éléments de progrès et la préservation de leurs valeurs culturelles.

3) Citer deux danses kanak. (2 points).

Les danses intérieures dansées à l'intérieur des cases : le *Ouaie*, le *Tsianda*

Les danses extérieures :

-le *Pilou*, le *Bua*, le *Fehoa* ; *Druï* ...

- les danses en rond : le *Boria*, le *Tchap* ...

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPECIAL OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

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

ÉPREUVE ORALE OBLIGATOIRE D'ADMISSION : ANGLAIS

PRÉPARATION : 30 minutes

DURÉE : 20 minutes

Sujet : comprenant 1 page.

COEFFICIENT : 1

SUJET N°1

Victoria to ban mobile phones in all state primary and secondary schools

Students at Victorian public schools will be banned from using their phones from next year.

In an effort to reduce distractions and cyber bullying, and hopefully improve education outcomes, students will have to switch off their phones and store them in lockers during school hours until the final bell, the education minister, James Merlino, has announced.

- 5 In case of an emergency, parents or guardians can reach their child by calling the school. The only exceptions to the ban will be where students use phones to monitor health conditions, or where teachers instruct students to bring their phone for a particular classroom activity.

10 “This will remove a major distraction from our classrooms, so that teachers can teach, and students can learn in a more focused, positive and supported environment,” Merlino said. “Half of all young people have experienced cyberbullying. By banning mobiles we can stop it at the school gate.”

15 The ban will start from term one in 2020. Some Victorian schools had already banned mobile phones, but the new laws impose a statewide ban for the first time. McKinnon Secondary College, a high performing public school in Melbourne’s south-east, was among those that banned phones from its grounds. The principal, Pitsa Binnion, said the school had “observed improved social connections, relationships and interactions” at lunchtime and that students were “more focused”. [...]

Teachers unions in New South Wales expressed scepticism at the ban, which they said would be ineffective and would limit the ability of students to learn how use their phones safely and responsibly. The Catholic education office had also opposed the ban when it was floated¹ in NSW.

20 But principals have also acknowledged that managing smartphones had been a big challenge for schools.

The child psychologist Michael Carr-Gregg welcomed the Victorian policy. “All schools have a legal obligation to provide a safe environment in which to learn,” he said. [...]

Extrait de : Victoria to ban mobile phones in all state primary and secondary schools by Luke Henriques-Gomes and Australian Associated Press
<https://www.theguardian.com/australia-news/2019/jun/25/victoria-to-ban-mobile-phones-in-all-state-primary-and-secondary-schools>
site web consulté le 10/07/2019

¹ floated : considered, suggested

- - - ELEMENTS DE CORRECTIONS SUJET 1 - - -

Les compétences du candidat seront appréciées en référence aux activités langagières du CECRL dans les attendus du niveau B2.

L'arrêté n°2001-2625/GNC du 4 octobre 2001 fixant le programme et les modalités des épreuves des concours d'accès au corps des professeurs des écoles de Nouvelle-Calédonie stipule :

- 1- « L'épreuve débute par la présentation orale dans la langue des grandes lignes du texte, d'une durée de 5 minutes ». Le candidat sera évalué dans une activité de parler, production en continu.
- 2- « Le candidat devra ensuite lire à haute voix quelques lignes choisies par le jury ». Le candidat sera évalué en production, s'exprimer oralement en continu.
- 3- En troisième partie de l'épreuve, le candidat en entretien, devra « faire la preuve de sa compétence d'interaction orale ». Les descripteurs du CECRL servent de référence.

- Niveau de difficulté du texte :

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

- Thème général, idées générales :

Sujet portant sur l'interdiction des téléphones portables dans les établissements du primaire et du secondaire dans l'état du Victoria en Australie à compter de la rentrée 2020.

- Traduction du texte :

Le Victoria va interdire les téléphones portables dans tous les établissements de l'état, du primaire et du secondaire. Afin de limiter les distractions ou le cyber harcèlement, et en espérant qu'ils obtiendront de meilleurs résultats scolaires, les élèves seront obligés d'éteindre leurs téléphones et de les ranger dans des casiers pendant les heures de cours jusqu'à la dernière sonnerie a annoncé James Merlino, le Ministre de l'Education.

En cas d'urgence, les parents ou responsables légaux pourront joindre leur enfant en appelant l'établissement. Les seules exceptions à la règle, seront les cas dans lesquels les élèves utilisent leur téléphone pour suivre leur état de santé, ou dans lesquels les professeurs demandent aux élèves d'apporter leur téléphone pour une activité en classe spécifique.

« Cela va évacuer une cause importante de distraction de nos salles de classe, et permettre aux enseignants d'enseigner, et aux élèves d'apprendre dans un environnement plus attentif, positif et soutenu » a déclaré Merlino. « Un jeune sur deux a eu une expérience de cyber harcèlement. En interdisant les téléphones mobiles, nous arrêtons ce phénomène au portail de l'école ».

L'interdiction entrera en vigueur à partir du premier trimestre 2020. Certains établissements scolaires du Victoria avaient déjà interdit les téléphones portables, mais les nouvelles lois imposent pour la première fois une interdiction qui s'applique à tout l'état.

L'établissement secondaire McKinnon - situé dans le sud-est de Melbourne et particulièrement performant, est de ceux qui avaient banni les téléphones de leur périmètre. Le Principal, Pitsia Binnion, a dit qu'au sein de l'école on avait « constaté de meilleurs échanges, relations et interactions » à l'heure du déjeuner et que les élèves étaient « plus attentifs ».

Les syndicats d'enseignants de la Nouvelle Galles du Sud ont exprimé leur scepticisme quant à cette interdiction, jugeant qu'elle serait inefficace et limiterait la capacité des élèves à apprendre à utiliser leur téléphone de façon responsable et en toute sécurité. Le bureau de l'éducation catholique s'est également opposé à cette interdiction quand elle a été évoquée pour la NGS.

Mais les principaux ont également reconnu que la gestion des téléphones avait constitué un véritable défi pour leurs établissements.

Le pédopsychiatre Michael Carr-Gregg a accueilli favorablement ce projet du Victoria. « Tous les établissements scolaires ont pour obligation de procurer un environnement sûr dans lequel les élèves puissent apprendre » a-t-il déclaré.

- Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question : What are the main problems with students using phones at school?

Éléments de réponse : When students are allowed to use their phones at school :

- They get distracted from class,
- Their school results are not as good,
- They get exposed to cyber bullying,
- They tend to have fewer interactions with one another.

2. Question : How do we know this ban will work ?

Éléments de réponse : Some schools have already tried such a ban, and it proved successful:

- Students are more focused (in class),
- Relationships / interactions are better.

3. Question : What do you think about this ban?

Éléments de réponse : réponse propre à chaque candidat

4. Question : How would you deal with cyber bullying in your own school?

Éléments de réponse : réponse propre à chaque candidat

2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPECIAL OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE



ÉPREUVE ORALE OBLIGATOIRE D'ADMISSION : ANGLAIS

PRÉPARATION : 30 minutes

DURÉE : 20 minutes

Sujet : comprenant 1 page.

COEFFICIENT : 1

SUJET N°2

Positive behaviour for learning

The role of attention, encouragement, praise¹ and incentives² in positive behaviour³ and learning

Research has shown that teachers give three to fifteen times as much attention to children's misbehaviour than to positive behaviour. It's not hard to understand why – children and young people who need love (or positive attention, praise and encouragement) ask for it in the most unloving ways!
5 Praise can increase a child or young person's self-worth and self-confidence and increases positive behaviours.

Children and young people with challenging behaviour need extra amounts of praise and encouragement – they need it more often than most. Those who reject praise need more
10 opportunities to get more praise. You might also need to provide them with motivators, such as stamps or stickers.

→ They are likely to have a negative self-evaluation and low self-worth. → They may not trust adults.

→ They are also more likely to overlook praise, particularly if it's delivered in a neutral tone or is vague or infrequent.

15 Remember, children and young people respond to rewards and encouragement differently. Carefully select and personalise these to the children and young people in your class or centre. Ensure they are age appropriate.

Effectively using praise to promote positive behaviour and learning [...]

→ Don't wait for behaviour to be perfect before praising. → Praise individual children, as well as all the
20 children or small groups of children. → Focus on a child's efforts and learning, not just the end result.

→ Promote child self-praise, eg, « You must feel proud of yourself for... » [...]

Effectively using incentives to promote positive behaviour and learning

1/Identify one or two positive behaviours you want to see more of. These may be contracted to the
whole class or centre or set up as individual goals according to children's particular needs

25 2/Explain to the class or the child, which behaviours will result in reward [...]

Source : TKI Ministry of Education –
Information sheet adapted from the Incredible Years – Teacher programme
<http://pb4l.tki.org.nz>

¹ Praise : congratulations

² Incentives : motivations

³ behaviour : attitude, action

- - - ELEMENTS DE CORRECTION SUJET 2 - - -

Les compétences du candidat seront appréciées en référence aux activités langagières du CECRL dans les attendus du niveau B2.

L'arrêté n°2001-2625/GNC du 4 octobre 2001 fixant le programme et les modalités des épreuves des concours d'accès au corps des professeurs des écoles de Nouvelle-Calédonie stipule :

- 1- « L'épreuve débute par la présentation orale dans la langue des grandes lignes du texte, d'une durée de 5 minutes ». Le candidat sera évalué dans une activité du parler, production en continu.
- 2- « Le candidat devra ensuite lire à haute voix quelques lignes choisies par le jury ». Le candidat sera évalué en production, s'exprimer oralement en continu.
- 3- En troisième partie de l'épreuve, le candidat en entretien, devra « faire la preuve de sa compétence d'interaction orale ». Les descripteurs du CECRL servent de référence.

- Niveau de difficulté du texte :

1 - facile 2 - moyen 3 – difficile

- Thème général, idées générales :

Sujet portant sur les gestes et paroles d'encouragement, d'attention, de motivation qui contribuent à la réussite dans les apprentissages et le comportement

- Traduction du texte :

Les études ont montré que les enseignants portent plus d'attention aux comportements d'élèves dissipés plutôt qu'aux autres comportements. Les enfants ont un comportement pénible par manque d'amour et en réclament (d'attention positive, d'encouragement, d'éloges) de façon contradictoire (dissipés). Les encouragements permettent d'augmenter l'estime de soi et la confiance en soi ; cela contribue à construire un comportement positif.

Ceux qui ont une attitude provocatrice en ont grand besoin et ce, bien plus que d'autres. Ceux qui rejettent les encouragements ont peut-être besoin de plus de situations pour apprendre à en recevoir ; les récompenses telles que tampons ou auto collants peuvent être motivant.

- ils n'ont pas une bonne opinion d'eux-mêmes et très peu d'estime de soi
- ils n'ont peut-être pas confiance aux adultes
- ils ne prêtent pas attention aux encouragements donnés de manière indifférente ou neutre

Il faut savoir que les jeunes perçoivent les encouragements de manière différente. Il faut tenir compte des personnalités et de leur âge.

Les encouragements apportent un effet positif dans le comportement et les apprentissages : [...]

- ne pas attendre que le comportement soit parfait pour encourager
- encourager non seulement les individus, mais aussi l'ensemble des élèves
- identifier les efforts et l'apprentissage de l'enfant, pas seulement les résultats
- encourager la satisfaction personnelle « Tu dois être fier de toi pour... » [...]

Les stimulations aident à améliorer un comportement positif et l'apprentissage

1/Identifier une ou deux attitudes que vous souhaiteriez voir davantage. Cela peut s'étendre à toute la classe, ou établir un contrat de comportement en fonction des besoins

2/Expliquer à la classe ou à l'enfant les comportements qui seront récompensés

- Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question : Why is it so important to have children that behave themselves in a class?

Éléments de réponse : It's easier to teach in less noise in calm and a peaceful class. It's easier to learn.

2. Question : In the text, what are the main reasons why children have bad behaviour?

Éléments de réponse : (lines 9 to 12) "They are likely to have ...infrequent."

3. Question : "Focus...result"(line 19) How can it help children to focus on their efforts & learning?

Éléments de réponse : Encouraging children during their efforts, while learning...helps them to be more self-confident, to feel better, to improve, to keep on going

4. Question : As a teacher, what would you do if a pupil doesn't respect others (fighting and bullying)?

Éléments de réponse : réponse propre à chaque candidat

2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPECIAL OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

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

ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE. D'ADMISSION : ANGLAIS

PRÉPARATION : 30 minutes

DURÉE : 20 minutes

Sujet : comprenant 1 page.

COEFFICIENT : 1

SUJET N°3

Yes, too much homework really can be bad for children



- A study found homework should take just 60 minutes for pupils to benefit
- More than 90 minutes and a student's results actually begin to drop
- New research also discovered children should not receive help at home

5 Children often complain that too much homework is bad for them - and now scientists have proved it. Homework should take just 60 minutes for pupils to benefit most and results drop if it takes longer than 90 minutes, a new study has revealed.

10 For teens to learn the most and get good marks, teachers do not need to set piles of work, but to assign it regularly. And on no account should students be helped with it, according to the study by University of Oviedo, Spain.

It found pupils spent on average between one and two hours a day doing homework in all subjects.

Pupils whose teacher systematically assigned homework scored nearly 50 points higher on the standardised test, while pupils who did their maths homework on their own scored 54 points higher than those who asked for frequent or constant help. The results were similar in science.

15 Dr Javier Suarez-Alvarez said: 'Our data indicate that it is not necessary to assign huge quantities of homework, but it is important that assignment is systematic and regular, with the aim of instilling work habits and promoting autonomous, self-regulated learning.

'The data suggest that spending 60 minutes a day doing homework is a reasonable and effective time.'

20 Students' maths and science results began to decline when teachers assigned 90-100 minutes of homework per day. And while they found a small gain in results between 70 and 90 minutes, it required two hours more homework a week.

'For that reason, assigning more than 70 minutes of homework per day does not seem very efficient,' Dr Suarez-Alvarez said.

'The conclusion is that when it comes to homework, how is more important than how much.

25 'Once individual effort and autonomous working is considered, the time spent becomes irrelevant.'(...)

By Harriet Crawford For The Daily Mail

Published: 02:07 BST, 24 March 2015 | Updated: 11:29 BST, 24 March 2015

<https://www.dailymail.co.uk>

- - - ELEMENTS DE CORRECTION SUJET 3 - - -

Les compétences du candidat seront appréciées en référence aux activités langagières du CECRL dans les attendus du niveau B2.

L'arrêté n°2001-2625/GNC du 4 octobre 2001 fixant le programme et les modalités des épreuves des concours d'accès au corps des professeurs des écoles de Nouvelle-Calédonie stipule :

- 1- « L'épreuve débute par la présentation orale dans la langue des grandes lignes du texte, d'une durée de 5 minutes ». Le candidat sera évalué dans une activité du parler, production en continu.
- 2- « Le candidat devra ensuite lire à haute voix quelques lignes choisies par le jury ». Le candidat sera évalué en production, s'exprimer oralement en continu.
- 3- En troisième partie de l'épreuve, le candidat en entretien, devra « faire la preuve de sa compétence d'interaction orale ». Les descripteurs du CECRL servent de référence.

- Niveau de difficulté du texte :

1 - facile 2 - moyen 3 – difficile

- Thème général, idées générales :

Le sujet porte sur la question des devoirs à faire à la maison, le temps qu'y passent les élèves et pour quelle efficacité.

- Traduction du texte :

Une étude a démontré que les devoirs devraient prendre 60 minutes pour bénéficier aux élèves. Au-delà de 90 minutes, les résultats des étudiants commencent à baisser. De nouvelles recherches ont également révélé que les enfants ne devraient pas recevoir d'aide à la maison. Les enfants se plaignent souvent que les devoirs sont mauvais pour eux – et désormais, les scientifiques l'ont prouvé. Pour que les adolescents apprennent au mieux et obtiennent de bons résultats, les professeurs n'ont pas besoin de leur donner des piles de devoirs à faire, mais plutôt d'en donner régulièrement. De plus, en aucun cas les étudiants ne doivent recevoir de l'aide pour les faire, selon l'étude menée par l'université d'Oviedo en Espagne. Cette étude a démontré que les élèves passent en moyenne entre une et deux heures par jour à faire leurs devoirs dans toutes les matières. Les élèves dont le professeur donne systématiquement des devoirs ont obtenu presque 50 points de plus aux tests standards, tandis que les élèves qui faisaient leurs devoirs de maths seuls ont obtenu 54 points de plus que ceux qui demandaient souvent ou constamment de l'aide. Les résultats étaient similaires en science. Le Dr Javier Suarez-Alvarez a déclaré : 'nos données indiquent qu'il n'est pas nécessaire de donner beaucoup de devoirs, mais il est important d'en donner systématiquement et régulièrement, avec pour objectif de créer des habitudes de travail et de mener à un apprentissage autonome géré par l'élève lui-même. 'Les informations relevées suggèrent que passer 60 minutes par jour à faire des devoirs est une durée raisonnable et efficace.' Les résultats en maths et en sciences des étudiants commençaient à baisser quand les professeurs donnaient 90 à 100 minutes de devoirs quotidiens. Et alors que des progrès limités ont été constatés entre 70 et 90 minutes, cela impliquait 2 heures de devoirs supplémentaires par semaine. 'Pour cette raison, donner plus de 70 minutes de devoirs par jour ne semble pas très efficace.' Déclarait le Dr Suarez-Alvarez. 'En conclusion, pour ce qui est des devoirs, le comment est plus important que le combien. 'Lorsqu'on prend en compte l'effort individuel et le travail autonome, le temps passé n'est plus un critère pertinent.'

- Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question : What did the studies show about homework?

Éléments de réponse : The studies showed that it is not necessary to assign a lot of homework to make the students learn better and have better results. Homework should not take more than 60 minutes everyday.

2. Question : According to the studies, why does it seem important that the students get no help when doing their homework ?

Éléments de réponse : Because giving homework is efficient only if it helps develop work habits and autonomy in learning. If the students are helped, it will restrain this autonomy. The student won't be able to learn how to deal with his work on his own, he or she won't try to solve his/her problems and the homework will lose efficiency.

3. Question : What is your own opinion on homework assignment? Do you agree with the idea that students should not get any help at home?

Éléments de réponse : réponse propre à chaque candidat.

4. Question : In primary school, teachers aren't allowed to assign homework whereas in highschool, teachers from all the different subjects give homework without conferring about it? How do you react to this?

Éléments de réponse : réponse propre à chaque candidat

**2ND CONCOURS EXTERNE ET EXTERNE SPECIAL OUVERTS AU TITRE DE L'ANNEE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



ÉPREUVE ORALE OBLIGATOIRE D'ADMISSION : ANGLAIS

PRÉPARATION : 30 minutes

DURÉE : 20 minutes

Sujet : comprenant 1 page.

COEFFICIENT : 1

SUJET N°4

**School children who nap¹ are happier, excel academically,
and have fewer behavioral problems**

- 1 [...]A study of nearly 3,000 fourth, fifth, and sixth graders ages 10-12 revealed a connection between midday napping and greater happiness, self-control, and grit²; fewer behavioral problems; and higher IQ, [...]. The most robust findings were associated with academic achievement [...]
- "Children who napped three or more times per week benefit from a 7.6% increase in academic performance in Grade 6," [...]
- 5 Sleep deficiency³ and daytime drowsiness⁴ are surprisingly widespread, with drowsiness affecting up to 20% of all children [...] What's more, the negative cognitive, emotional, and physical effects of poor sleep habits are well-established, and yet most previous research has focused on preschool age and younger.
- 10 That's partially because in places like the United States, napping stops altogether as children get older. In China, however, the practice is embedded into daily life, continuing through elementary and middle school, even into adulthood. So [...] Raine⁵ [...] turned to the China Jintan Cohort Study, established in 2004 to follow participants from toddlerhood through adolescence. [...].
- 15 "Many lab studies across all ages have demonstrated that naps can show the same magnitude of improvement as a full night of sleep on discrete cognitive tasks. Here, we had the chance to ask real-world, adolescent schoolchildren questions across a wide range of behavioral, academic, social, and physiological measures." [...] "the more students sleep during the day, the greater the benefit of naps on many of these measures."
- 20 [...] "The midday nap is easily implemented, and it costs nothing," particularly if accompanied by a slightly later end to the day, to avoid cutting into educational time. "Not only will this help the kids, but it also takes away time for screen use, which is related to a lot of mixed outcomes." [...]

University of Pennsylvania.

"School children who nap are happier, excel academically, and have fewer behavioral problems."

ScienceDaily, 31 May 2019.

www.sciencedaily.com/releases/2019/05/190531135828.htm

¹ sleep for a short time

² determination

³ lack

⁴ somnolence

⁵ from University of Pennsylvania, neurocriminologist

- - - ELEMENTS DE CORRECTION SUJET 4 - - -

Les compétences du candidat seront appréciées en référence aux activités langagières du CECRL dans les attendus du niveau B2.

L'arrêté n°2001-2625/GNC du 4 octobre 2001 fixant le programme et les modalités des épreuves des concours d'accès au corps des professeurs des écoles de Nouvelle-Calédonie stipule :

- 1- « L'épreuve débute par la présentation orale dans la langue des grandes lignes du texte, d'une durée de 5 minutes ». Le candidat sera évalué dans une activité du parler, production en continu.
- 2- « Le candidat devra ensuite lire à haute voix quelques lignes choisies par le jury ». Le candidat sera évalué en production, s'exprimer oralement en continu.
- 3- En troisième partie de l'épreuve, le candidat en entretien, devra « faire la preuve de sa compétence d'interaction orale ». Les descripteurs du CECRL servent de référence.

- Niveau de difficulté du texte :

1 - facile 2 - moyen 3 – difficile

- Thème général, idées générales :

Sujet portant sur : les bienfaits de la sieste chez les écoliers

Éléments du texte : les enfants qui font la sieste au moins 3 fois par semaine sont plus heureux, sont plus persévérants, plus calmes, ont moins de problèmes de comportement d'après une nouvelle étude. Ils ont un QI plus élevé et réussissent mieux.

- Traduction du texte :

Une étude réalisée sur presque 3000 élèves de 10 à 12 ans révèle que les élèves qui font la sieste sont plus heureux, plus calmes, plus persévérants, ont moins de problèmes de comportement et un QI plus élevé et surtout ils réussissent mieux. Le manque de sommeil et la somnolence affectent plus de 20 pour cent des élèves. Même si on connaît les effets négatifs du manque de sommeil au niveau cognitif, psychologique et physique, les études menées se concentrent sur les jeunes enfants. Cela s'explique par le fait qu'aux Etats Unis la sieste prend fin dès que l'enfant grandit. Alors qu'en Chine, la sieste fait partie de la vie quotidienne et elle est préconisée du plus jeune âge jusqu'à l'âge adulte. C'est pour cela que les chercheurs de l'Université de Pennsylvanie se sont tournés vers une étude chinoise de 2004 qui a suivi des élèves de leur plus jeune âge jusqu'à l'adolescence. Beaucoup d'études démontrent que les siestes sont aussi bénéfiques qu'une nuit complète au niveau cognitif. Grâce à cette étude chinoise, nous pouvons mesurer les bénéfices sociaux, physiques, scolaires et comportementaux : plus les élèves dorment pendant la journée, plus les bénéfices divers de ce repos sont quantifiables. La sieste est facile à mettre en place en repoussant la fin des cours. Cela ne coûte rien et elle aidera d'autant plus les élèves que cela réduira le temps face aux écrans, responsable d'autres maux.

- Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. **Question** : what is the study about ?

Éléments de réponse : a connection between midday napping and greater happiness, self-control, and grit; fewer behavioral problems; and higher IQ. The most robust findings were associated with academic achievement

2. **Question** : Why are the pupils tired during school time ?

Éléments de réponse : screen use, late nights, schools far from home, early wake up, lunch break, sports...

3. **Question** : What is your opinion about napping at school?

Éléments de réponse : libre

4. **Question** : the local government is trying to take actions to change the daily schedule to improve the academic results. What is your opinion about school working time ?

Éléments de réponse : libre

5. **Question** : What can be done for the well being of pupils ?

Éléments de réponse : working time, break time, lunch, school environment, class environment, timetable...