

**ANNALES 2023**

**CONCOURS INTERNE**

***CORPS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES***

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

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE  
RECRUTEMENT DE VINGT-CINQ PROFESSEURS DES ECOLES DE  
L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE LA NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----

**EPREUVE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES**

**DUREE : 4 HEURES**

**COEFFICIENT : 4**

**DEUX SUJETS VOUS SONT PROPOSES, VOUS TRAITEREZ  
L'UN DES DEUX SUJETS CI-APRES.  
VOUS INDIQUEREZ LE NUMERO DU SUJET CHOISI SUR  
VOTRE COPIE.**

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**



**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE :      **ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES****

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

**SUJET N°1**

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

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

**I. Première partie** (8 points)

Vous analyserez et commenterez les trois (3) documents proposés en précisant les enjeux de la résolution de problèmes à l'école.

**Document n°1 : cahiers pédagogiques : mettre au centre la résolution de problèmes - 8 novembre 2017 - P. EYSSERIC**

**Document n°2 : Pour enseigner les nombres, le calcul et la résolution de problèmes au CP – pp 82 – 87 - Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports - 2018**

**Document n°3 : APPRENTISSAGES NUMERIQUES ET RESOLUTIONS DE PROBLEMES- GS Hatier 2005 pp 26-31- institut national de recherche pédagogique ERMEL – responsable de la recherche : Roland CHARNAY professeur de mathématiques à l'IUFM de LYON– Jacques DOUAIRE professeur de mathématiques à l'IUFM de Versailles – Jean-Claude GUILLAUME chargé de recherche à l'INRP– Dominique VALENTIN professeur de mathématiques à l'IUFM de Versailles**

**II. Deuxième partie** (12 points)

Vous établirez une programmation d'activités pluridisciplinaire visant à construire des compétences pour construire le nombre en appui sur la résolution de problèmes. Vous développerez une séquence (ensemble organisé de séances possibles) de cette programmation.

## **Document n°1 : cahiers pédagogiques : mettre au centre la résolution de problèmes 8 novembre 2017 P. EYSSERIC**

La manipulation semble s'imposer comme méthode naturelle d'apprentissage du nombre la plus compatible avec l'âge et le développement des enfants. Pourtant, peut-on envisager l'apprentissage du nombre, concept abstrait, construction de l'esprit humain, en restant dans le registre de la manipulation d'objets matériels ? Quelles formes de manipulations favorisent ou font obstacle à l'accès au concept de nombre ?

### **Penser le monde avant d'agir sur lui.**

Commençons par le pourquoi, si on ne veut pas s'arrêter aux seules raisons du type «c'est au programme». Dans l'histoire de l'humanité, le nombre apparaît comme une construction intellectuelle pour faciliter la résolution de certains problèmes pratiques : conserver la mémoire de la quantité, garder la mémoire d'une position, comparer des quantités sans avoir à manipuler les collections correspondantes, prévoir le résultat d'une action sur une collection avant que celle-ci ait lieu (ajout, retrait, partage). Voilà quatre problèmes auxquels les hommes sont confrontés sous des formes diverses dans toutes les sociétés; nous les qualifierons de problèmes sociaux de référence. Leur point commun est le nombre comme outil facilitant leur résolution, la rendant moins coûteuse en libérant des manipulations longues et pénibles : le nombre se construit, d'une certaine façon, comme substitut de la manipulation matérielle.

Il permet de penser le monde avant d'agir sur lui ; il donne la possibilité de renoncer à certaines actions, après en avoir anticipé les conséquences.

Dès lors, enfermer son apprentissage dans certaines formes de manipulation peut s'avérer un obstacle à son accès. Il s'agira plutôt de trouver des modalités d'apprentissage qui s'appuient, certes, sur la manipulation, mais s'en détachent pour faire passer les élèves d' «agir dans le monde» à «utiliser le nombre pour penser mon action dans le monde».

L'apprentissage va comporter deux aspects qui vont non pas se succéder, mais être présents en parallèle et de façon dialectique : l'étude des nombres et la résolution de problèmes à l'aide des nombres.

### **Nombre objet et nombre outil**

Dans la perspective du nombre objet, il s'agit d'acquérir progressivement les connaissances nécessaires, afin de pouvoir les utiliser dans la résolution de problèmes. Les connaissances sur les nombres sous leur aspect objet sont constituées par les mots nombres (un, deux, trois exprimés à l'oral) ; l'écriture des nombres (des chiffres pour écrire les nombres 1, 15, 23, etc.) ; les constellations du dé, des cartes à points ou d'autres représentations analogiques des nombres par des collections organisées.

Ces connaissances vont se construire à partir de supports variés. La comptine numérique aide à la mémorisation des mots nombres ; les affichages de diverses représentations des premiers nombres développent des procédures de dénombrement sans recours au comptage un à un, puisqu'il y a reconnaissance directe du nombre d'éléments. Les étiquettes nombres fournissent des représentations écrites à des enfants non-scripteurs. La bande numérique permet d'accéder à une présentation ordonnée des écritures des premiers nombres.

L'étude des nombres doit être motivée par le besoin ressenti de mieux les connaître, afin de les utiliser de façon pertinente dans les problèmes.

Dans la perspective du nombre outil, on veut transmettre aux enfants, par l'intermédiaire de l'école, ce pouvoir sur le monde que l'humanité a acquis grâce à la construction du concept de nombre. Outre les connaissances à acquérir, il faut leur faire découvrir puis maîtriser les techniques de résolution de problèmes à l'aide des nombres, mais aussi les conduire à être capables, face à la diversité des situations qu'ils pourront rencontrer, de discerner celles où l'utilisation des nombres sera pertinente.

On va donc transposer à l'école chacun des problèmes sociaux de référence (voir ci-dessus) pour construire une situation déclinable sous divers habillages qui devra, d'une part, permettre l'acquisition des techniques de résolution, et, d'autre part, construire cette capacité à discerner si l'utilisation du nombre dans une situation est pertinente ou non.

## **Rendre le nombre incontournable**

Les enfants travaillent sur une situation fondamentale du nombre cardinal. Elle consiste à aller chercher en une seule fois une collection équipotente à une collection de référence, qui n'est plus visible, sans que la consigne indique l'utilisation du nombre : aller chercher en un seul voyage juste ce qu'il faut de passagers pour en placer un à chacune des places libres d'un bus, sans laisser de place vide ni de passager sans place. Ou, une collection d'animaux étant donnée, aller chercher en un seul voyage juste ce qu'il faut de portions de nourriture pour que chaque animal reçoive une portion. Cette situation se réfère au premier problème social, celui de la conservation de la mémoire d'une quantité, décliné à l'école dans des habillages divers et des champs numériques adaptés aux connaissances des élèves sur le nombre.

Cette situation met en jeu la maîtrise de deux types de tâches. D'abord, dénombrer une collection de  $n$  objets : passer de la collection de référence («il y a 1, 2, 3... 7 places libres dans le bus») à un nombre mémoire de la quantité une fois cette collection non visible («7»). Puis construire une collection de  $n$  objets («je rassemble 1, 2, 3... 7 figurines») : utiliser le nombre mémorisé pour construire la nouvelle collection («j'ai 7 figurines à placer dans le bus»). La manipulation est présente dans la mesure où les deux collections vont être matériellement construites, mais une partie de la manipulation est empêchée : l'éloignement (dans l'espace ou dans le temps) de la collection de référence et de la collection à construire interdit une résolution pratique du problème, par appariement des objets de la nouvelle collection à ceux de la première. L'utilisation du nombre va devenir incontournable.

Le retour à l'appariement effectif des deux collections, une fois le problème résolu, permet aux élèves de valider par eux-mêmes la solution qu'ils auront proposée. Et la consigne ne donne pas d'indications sur l'utilisation du nombre, parce que c'est à cette condition que l'autonomie des élèves peut se construire ; ils doivent apprendre à discerner si l'utilisation des nombres est pertinente ou non.

Le deuxième problème social de référence est celui de la conservation de la mémoire d'une position : une collection d'objets étant rangée dans une file (série de référence), replacer un objet choisi dans une file identique mais vide, à la même place que dans la série de référence (celle-ci n'étant plus visible). Les enfants travaillent cette fois sur une situation fondamentale du nombre ordinal. C'est par exemple la situation du «train des lapins» : un lapin est posé dans un des wagons du train modèle (disons dans le dix-septième des vingt-cinq wagons). Après l'avoir observé, les élèves doivent se déplacer jusqu'à leur train personnel et placer un lapin dans le même wagon que celui du train modèle. Le recours aux nombres pour déterminer une position apparaît ici comme une procédure particulièrement plus efficace que les tentatives pour mémoriser l'image du train modèle. Cette situation, avec des collections éloignées l'une de l'autre, demande à nouveau de dépasser la simple résolution pratique du problème qui consisterait à imiter le positionnement des objets dans le modèle s'il était proche et visible.

L'absence d'indications relatives à l'utilisation du nombre dans la consigne donnée conditionne toujours l'acquisition d'une autonomie des élèves face à ces problèmes.

## **Les fondamentaux de la démarche d'enseignement de la résolution de problèmes (maternelle/C2)**

Vers l'abstraction : de la manipulation à la représentation symbolique en passant par la verbalisation

L'accès à l'abstraction est un long processus. En mathématiques, ce processus fondamental est associé à la maîtrise d'un langage symbolique et des compétences de haut niveau que sont le raisonnement et la modélisation, convoquées dans la résolution de problèmes.

Abstraire correspond à l'opération mentale qui consiste à isoler une (ou plusieurs) propriété(s) d'un objet afin de la (les) considérer pour elle(s)-même(s). Cela nécessite donc de se détacher du réel, du contexte dans lequel on a manipulé et/ou représenté l'objet.

L'abstraction prend appui sur trois étapes concomitantes essentielles, la manipulation, la représentation et la verbalisation, qui permettent le passage progressif vers l'abstraction.

### **LA MANIPULATION**

La manipulation consiste à agir sur des objets tangibles (par exemple des cubes) ou symboliques (par exemple des nombres). Cette étape passe par l'action. Pour l'élève qui n'a qu'une expérience encore limitée des objets mathématiques, il s'agit d'apprendre « par le faire » dans des situations qui mobilisent du matériel.

Cependant, il est important de distinguer la manipulation passive de la manipulation active vis-à-vis d'un apprentissage mathématique visé. En effet, la manipulation permet à l'élève de s'approprier la situation, de s'en faire une première représentation.

Mais cette première phase n'est pas suffisante : cette étape doit également conduire à une anticipation d'une solution au problème.

L'exemple ci-contre illustre ce qui distingue la manipulation passive de la manipulation active.

### **MANIPULATION PASSIVE ET MANIPULATION ACTIVE : EXEMPLE AVEC LA SITUATION DE LA BOÎTE**

*Manipulation passive : le professeur dispose A jetons dans la boîte, puis B jetons et pose la question du nombre total de jetons dans la boîte. Les élèves ont accès au contenu de la boîte et peuvent se contenter de lire le résultat en recomptant les jetons.*

*Manipulation active : le professeur montre successivement les deux collections de jetons et les place dans la boîte, la referme et pose la question. Dans ce cas, l'élève va mobiliser des représentations mentales et ses connaissances sur les nombres, ainsi que des procédures de plus haut niveau pour résoudre le problème.*

La manipulation n'est donc pas une finalité mais une étape intermédiaire permettant d'engager un travail cognitif. Le matériel change progressivement de statut ; de matériel pour constater, observer, il devient matériel pour valider ce qu'on est capable d'anticiper. Il permet de raisonner sur les procédures.

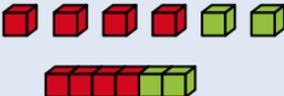
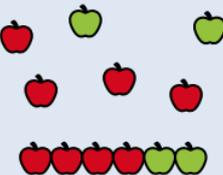
### **DE LA MANIPULATION À LA REPRÉSENTATION SYMBOLIQUE**

Cette étape est fondamentale dans la résolution de problèmes : elle convoque la représentation imagée qui amène à se représenter quelque chose sans l'avoir sous les yeux. Il peut s'agir de représenter par une image, un dessin, une photo, un pictogramme, un schéma, etc. L'action est transformée en image mentale. Les représentations sont d'abord proches de la réalité du problème (représentation des objets tangibles), puis elles évoluent progressivement vers des représentations plus abstraites et génériques telles que les schémas ou l'écriture mathématique. Toutes ces représentations ne se valent pas et n'ont pas la même

portée, notamment dans la résolution de problèmes.

L'exemple suivant<sup>38</sup> illustre la progressivité, au niveau de la maternelle et au CP :

« Au supermarché, j'ai acheté 4 pommes rouges et 2 pommes vertes. Combien ai-je de pommes dans mon panier ? »

<b>MODE SENSORI-MOTEUR</b> <sup>39</sup>	<b>Manipulation d'objets tangibles proches de la réalité :</b> 	<b>Manipulation d'objets tangibles figuratifs :</b> 
<b>MODE IMAGÉ</b>	<b>Représentations imagées des objets tangibles proches de la réalité :</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Représentation avec un schéma :</b>  </li> <li>• <b>Représentation présymbolique (schéma en barres + écriture symbolique) :</b>  </li> </ul>
<b>MODE SYMBOLIQUE</b>	<b>Écriture en langage mathématique :</b> $4 + 2 = 6$	

### Lien avec la maternelle et importance du matériel

Les enjeux pour l'école maternelle sont doubles. Il s'agit d'une part d'installer des attitudes préparant à la résolution de problèmes, attitudes qui mobilisent les actions « anticiper, choisir, décider, essayer, recommencer, s'interroger sur la validité de la réponse proposée » (BOEN du 29 mai 2019)<sup>1</sup>, et d'autre part d'utiliser les connaissances sur les nombres pour résoudre des problèmes.

Les problèmes en maternelle sont définis comme « des situations dans lesquelles la réponse n'est pas d'emblée disponible » ; ils doivent permettre de « trouver une quantité donnée d'objets, [de donner] le nombre nécessaire d'objets pour compléter une boîte dont le nombre de cases est donné ou connu [...] Les activités d'apprentissage proposées s'appuient sur un matériel varié [...] permettant la manipulation de quantités tangibles » (BOEN du 29 mai 2019).

Le fait de pouvoir agir ou non sur les objets (les déplacer ou non) constitue une première étape vers une manipulation mentale et provoque la nécessité d'anticiper la réponse lorsque les objets sont absents ou éloignés. Ces situations feront l'objet d'une reprise à l'entrée du CP.

Les situations d'apprentissage liées à la résolution de problèmes seront répétées autant que nécessaire ; elles contribueront à constituer une première mémoire de problèmes et à installer une culture scolaire de la résolution de problèmes. Il s'agit donc de penser cette articulation entre école maternelle et CP.

Afin de préparer les élèves de maternelle à accéder à ces représentations, le matériel tangible devra être progressivement remplacé par des objets manipulables moins figuratifs, comme des cubes emboîtables.

Les situations dans lesquelles une commande « écrite » est nécessaire peuvent être proposées dès la moyenne section.

38- Cet exemple est présenté dans Maths – La Méthode de Singapour, guides pédagogiques CP et CE1, Monica Neagoy, La Librairie des Écoles, 2017.

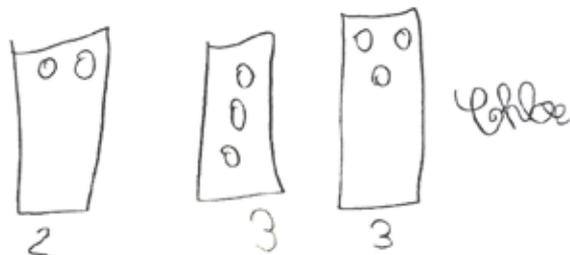
39- Jérôme Bruner, dans The Relevance of education (1973), emploie les termes respectifs « mode éactif », « mode iconique » et « mode symbolique ».

## EXEMPLE DE SCÉNARIO CLASSIQUE EN GRANDE SECTION

**Énoncé oral du problème :** « Vous répartissez 8 marrons dans 3 assiettes. »

**Phase 1 :** la manipulation avec des marrons permet l'appropriation du problème et de faire des essais.

**Phase 2 :** les élèves dessinent la situation de manières très variées allant de dessins figuratifs à des ébauches de schémas (cf. figure 20).



**Phase 3 :** après rappel de l'activité précédente, les élèves doivent proposer sans matériel une autre répartition sur leur feuille. La vérification pourra se faire à l'aide du matériel, accompagnée d'une formulation orale.

### LA PLACE DE LA VERBALISATION DANS L'ACCÈS À L'ABSTRACTION

Les deux étapes décrites précédemment – la manipulation et la représentation – n'ont pas d'ordre figé dans la démarche d'apprentissage de la résolution de problèmes. En revanche, elles s'accompagnent obligatoirement d'étapes de verbalisation incontournables permettant d'accéder aux concepts mathématiques et à l'abstraction.

La verbalisation permet de mettre en mots et d'explicitier l'action, sans la produire ou la représenter visuellement. Cette étape cruciale est délicate à travailler. [...]

**Document n°3 : APPRENTISSAGES NUMERIQUES ET RESOLUTIONS DE PROBLEMES- GS Hatier 2005 pp 26-31- institut national de recherche pédagogique ERMEL – responsable de la recherche : Roland CHARNAY professeur de mathématiques à l'IUFM de LYON– Jacques DOUAIRE professeur de mathématiques à l'IUFM de Versailles – Jean-Claude GUILLAUME chargé de recherche à l'INRP– Dominique VALENTIN professeur de mathématiques à l'IUFM de Versailles**

### QUELLES OCCASIONS D'UTILISER LES NOMBRES ?

[...] les enfants de cet âge, aiment « jouer » avec les nombres : les dire le plus loin possible (voire les écrire), utiliser des expressions qui comportent des nombres...ils les rencontrent également dans certains livres (livres à compter notamment), dans les comptines ou les utilisent dans certains jeux (marelle...). Il ne faut certes pas surestimer la portée des activités ludiques, mais reconnaître que cette première familiarisation avec les nombres peut utilement accompagner les activités dans lesquelles les élèves seront amenés à donner une signification (ou plutôt des significations) à ces « êtres » encore mystérieux. Au fur et à mesure qu'il se les appropriera, qu'il découvrira leurs usages, l'élève devra avoir des occasions d'entretenir avec les nombres cette relation particulière faite de mystère (la magie des nombres) et de plaisir (déjà le vertige de l'infini !)

Sommairement, on retiendra pour ce niveau de la scolarité deux fonctions du nombre que les élèves peuvent reconnaître et utiliser pour construire du sens :

- le nombre comme **mémoire**, soit comme « mémoire de la quantité » qui permet d'évoquer une quantité sans que celle-ci soit présente (et qui correspond à l'aspect cardinal), soit comme « mémoire de la position, du rang », qui permet d'évoquer la place dans une liste rangée (et qui correspond à l'aspect ordinal) ;
- le nombre, c'est aussi **la possibilité d'anticiper** des résultats pour des situations non présentes (c'est-à-dire simplement évoquées) ou non encore réalisées, mais sur lesquelles on dispose de certaines informations : les procédures mises en œuvre par les élèves vont utiliser des techniques qui relèvent soit du **comptage**, soit du **calcul**.

Pour la maternelle et le CP, il nous paraît possible de retenir quelques grands types de problèmes susceptibles de donner du sens aux procédures numériques et aux désignations orales ou écrites des nombres utilisés. C'est en référence à ces types de problèmes que pourront être exploitées, choisies ou construites les situations didactiques proposées aux élèves.

#### 1-Problèmes mettant en jeu des collections

Il s'agit alors :

- de **comparer** les collections A et B (du point de vue de la quantité d'objets qu'elles contiennent) ;
- de **réaliser une collection B qui doit avoir autant d'élément que la collection A** ;
- de **réaliser une collection B qui doit être double, triple... de la collection A** (par exemple, prendre juste assez de chaussures pour toutes les poupées) ;
- de **compléter une collection** pour qu'elle ait autant d'éléments que la collection A.

#### 2-Problème de repérage ordinal

**Les nombres peuvent être efficacement utilisés pour se situer**, pour se repérer dans une suite de cases ou de nœuds sur une ligne. Par exemple, dans un jeu du type jeu de l'oie, il s'agit de se souvenir de sa position pour pouvoir reprendre le jeu plus tard, ou de savoir si tel joueur est avant ou après tel autre, ou encore de ranger plusieurs joueurs du premier au dernier.

#### 3-Problèmes d'anticipation

Il s'agit de **problèmes qui seront plus tard traités par le calcul**, en particulier :

- des problèmes liés à **des déplacements sur une piste graduée** (où arrivera-t-on si on avance ou on recule de n cases ? De combien de cases et dans quel sens faut-il se déplacer pour atteindre telle graduation ?) ;

- des problèmes où intervient la réunion de deux ou plusieurs collections, notamment lorsqu'il s'agit d'anticiper le nombre d'objets de la collection obtenue ou encore le nombre d'objets à « ajouter » à une collection connue pour obtenir la quantité souhaitée ;
  - des problèmes dans lesquels une collection connue se trouve « **disjointe** » en deux sous-collections et où il s'agit de prévoir le nombre d'éléments de l'une de ces sous-collections, connaissant le nombre d'éléments de l'autre, ou de prévoir quelles sont les répartitions possibles ;
  - des problèmes de **partage** d'une collection en collections équipotentes, connaissant soit le nombre de parts à réaliser (cas d'une distribution, par exemple), soit la valeur d'une part (faire des paquets, par exemple), notamment lorsqu'il s'agit d'anticiper ou de contrôler le résultat du partage ;
  - des problèmes dans lesquels sont réalisés des **échanges** d'objets de valeur différente (par exemple, pour avoir trois cartes rouges il faut donner une carte bleue), en particulier lorsqu'il s'agit d'anticiper ou de contrôler le résultat de l'échange ; il faut noter que ces situations sont délicates pour beaucoup d'élèves qui ont du mal à admettre que « un ne vaut pas toujours un », et que, par exemple, on peut avoir moins de pièces et pourtant avoir plus d'argent !
- Ces différents problèmes peuvent s'appuyer sur des situations où sont en jeu des collections d'objets, mais aussi sur des situations qui relèvent du mesurage : points gagnés dans un jeu, monnaie, longueurs, etc.

## COMMENT RÉSOUDRE CES PROBLÈMES EN UTILISANT DES NOMBRES ?

Selon le contexte de la situation, selon la demande formulée (demande explicite ou non de compter, par exemple), selon la nature de la tâche (tâche de constat, tâche d'anticipation, tâche impliquant ou non une action...), selon le domaine numérique (taille des quantités en jeu par exemple) et bien entendu selon la nature du problème, l'élève pourra mettre en œuvre des procédures diversifiées, utilisant ou évitant le recours aux nombres.

Comme les problèmes évoqués ci-dessus, les procédures détaillées ci-après concernent à la fois la maternelle et le CP. [...]

### 1-Problèmes mettant en jeu deux collections

Pour les problèmes de comparaison de collections ou de réalisation d'une collection équipotente à une collection donnée, l'élève peut, par exemple, mettre en œuvre :

- des procédures qui évitent le nombre : estimation purement visuelle (figurations géométriques particulière d'une quantité par exemple), correspondance terme à terme (pour des collections qu'il ne sait pas dénombrer)
- des procédures qui utilisent plus ou moins explicitement le recours aux nombres : reconnaissance immédiate de la quantité (cas des très petits nombres, ce que les Anglo-Saxons appellent le « subitizing »), utilisation du dénombrement (notamment lorsque les collections sont distantes dans l'espace ou dans le temps) ; le nombre joue alors ce rôle de « mémoire de la quantité » évoqué précédemment ;
- des procédures mixtes : correspondances par paquets, constitution de paquets et utilisation d'une expression orale ou écrite de type additif (« il m'en faut 4 et encore 4 et encore 2 »).

### 2-Problèmes d'anticipation

Pour les autres problèmes évoqués (et qui seront plus tard traités par le calcul), l'élève peut utiliser :

- soit des procédures qui relèvent plutôt du « **comptage** » ;
- soit des procédures qui relèvent plutôt du « **calcul** ».

Les premières procédures, de type « comptage », s'appuient soit sur une « figuration réalisée » de la situation, plus ou moins proche de celle-ci (manipulation d'objets, dessin des objets ou de la piste graduée, recours aux doigts, pointage d'objets fictifs...), soit sur une figuration mentale de la situation (l'élève visualise en quelque sorte, dans sa tête, la situation, notamment dans le cas de très petites quantités). Par exemple, si dans une boîte opaque on met 4 cubes rouges et 3 cubes bleus et si on demande combien il y a maintenant de cubes dans la boîte, l'élève peut utiliser le « **recomptage** » (il recompte tous les objets un à un, mentalement ou en pointant des objets fictifs), ou encore le « **surcomptage** » (en quelque sorte, il prend acte des 4 cubes rouges et avance de 3 à partir de 4, éventuellement en pointant 3 cubes bleus

fictifs, et en énonçant « 5, 6, 7 »). Dans d'autres situations, il aura recours au « **décomptage** » (comptage en reculant à partir d'un nombre donné).

Pour les secondes procédures, de type « calcul », l'élève reconnaît qu'il peut faire appel à des savoirs numériques anciens, et utilise soit des **résultats mémorisés**, soit des **connaissances sur les nombres** et les transformations qu'on peut leur faire subir (techniques de calcul, décompositions...).

Concernant ces types de problèmes, l'un des enjeux (notamment du CP) est de permettre à l'élève de passer de solutions qui s'appuient sur le comptage à des solutions qui s'appuient sur le calcul. Pour la grande section de maternelle, il s'agit plutôt de permettre aux élèves de prendre conscience que l'anticipation est possible, de leur donner l'occasion de mettre en œuvre des procédures de résolution (qui s'appuieront le plus souvent sur le comptage) et de les faire éventuellement évoluer vers des procédures mentales qui utilisent également le comptage, mais qui nous paraissent être des étapes vers des procédures de type « calcul ».

### **Pour terminer... trois remarques importantes**

Tout d'abord, il faut insister sur le fait que, pour un même élève, les procédures élaborées sont très dépendantes de la situation proposée, qu'elles sont très fortement contextualisées, que les phénomènes de transfert ne se produisent pas là où souvent on les attend, que l'élève donne l'impression dans une situation nouvelle (même « proche » d'une situation antérieure) de régresser, de s'engager dans une reconstruction de procédures qu'il avait pourtant déjà utilisées ; bref les savoir-faire sont souvent fragiles, peu disponibles.

Ensuite, il faut s'attendre, dans une même classe, à voir apparaître des procédures très diverses pour un même problème. Il y a là une difficulté pour l'enseignant à gérer cette diversité, en même temps qu'une richesse pédagogique : possibilité à la fois de faire progresser chaque élève à partir de ses propres savoir-faire, et de proposer des échanges sur les procédures utilisées.

Enfin, sur un autre plan, il importe de souligner que les procédures mises en œuvre peuvent être sollicitées comme outil pour résoudre un problème, mais également pour contrôler une réponse, pour débattre de sa validité.

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS  
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE  
NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE :      **ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES****

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

**Corrigé sujet °1**

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

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

**1.1. Introduction :**

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

Les trois documents traitent de la résolution de problèmes pour construire le nombre.

- Présentation succincte des documents du dossier :

Le document 1 est un article datant de six ans, issu des cahiers pédagogiques. Il aborde la manipulation comme étant une étape vers l'abstraction.

Le document 2 est un extrait du guide orange du ministère de l'Education Nationale. Il aborde la démarche de résolution de problèmes.

Le document 3 est extrait d'un ouvrage de 2005 rédigé par une équipe de chercheurs de l'INRP. Il développe les fonctions du nombre et les procédures à enseigner pour construire le nombre.

- Annonce du plan :

Analyse des textes, annonce succincte des idées qui se retrouvent dans les trois documents complémentaires.

Donner du sens au nombre par la résolution de problèmes.

Catégorisation des problèmes.

Les étapes vers l'abstraction et l'importance de la manipulation active.

Les procédures de résolution des élèves.

**1.2. Analyse des documents :**

**Document n°1 : cahiers pédagogiques : mettre au centre la résolution de problèmes 8 novembre 2017 P. EYSSERIC**

**Idées essentielles :**

Construire le concept de nombre à partir de deux approches :

Le nombre doit être construit comme outil pour développer quatre opérations intellectuelles qui permettront d'éviter des manipulations longues et coûteuses : garder la mémoire de la quantité, et de l'ordre, comparer des quantités sans recours à la manipulation, prévoir le résultat d'actions sur une collection. Elles constituent les 4 problèmes sociaux de référence.

L'apprentissage doit prendre appui sur la manipulation (agir sur le monde) mais très rapidement s'en passer (penser le monde).

Il doit aussi être travaillé comme objet : le mot nombre, son écriture, ses représentations analogiques qui vont se construire à partir de différents supports comme la comptine numérique, les affichages, la bande numérique...

Travailler le nombre en maternelle pour permettre aux élèves de les utiliser dans la résolution de problèmes à l'école en poursuivant deux objectifs :

L'acquisition de techniques de résolution de problèmes

Faire acquérir la capacité à discerner l'utilité du nombre dans les situations proposées.

L'auteur décrit des situations en maternelle, qui vont permettre de rendre le nombre incontournable. La première situation permet de résoudre le premier problème social de référence : conserver la mémoire de la quantité. Aller chercher autant d'objets que dans une collection donnée. Les objets sont éloignés de la collection de référence. La manipulation est présente mais est empêchée en partie grâce à l'éloignement des objets. La résolution pratique ne peut se faire, le recours à la mémorisation du nombre est indispensable. La manipulation pourra intervenir en vérification pour valider la procédure. Aucune précision n'est donnée dans la consigne quant à l'utilisation du nombre. La deuxième situation se réfère au deuxième problème social de référence : conservation de la mémoire d'une position. Il s'agira de replacer un objet à la même place que celle qu'il occupe dans une file vide éloignée. La valeur ordinale du nombre est abordée. La mémorisation de la place ne sera pas suffisante ; pour réussir, l'élève devra recourir au nombre. La manipulation est présente mais empêchée dans la résolution pratique par l'éloignement des deux files.

## **Document n°2 : Pour enseigner les nombres, le calcul et la résolution de problèmes au CP – pp 82 – 87 - Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports - 2018**

### Idées essentielles :

Cet extrait traite de l'abstraction en mathématique : c'est un processus long associé à la verbalisation, le raisonnement et la modélisation, qui se retrouvent dans la résolution de problèmes.

L'abstraction est une opération mentale qui comprend trois étapes: manipuler, représenter et verbaliser. Il y a nécessité de se détacher du réel.

### La manipulation

Elle passe par l'action en agissant sur des objets réels puis symboliques. Cependant la manipulation peut revêtir deux aspects : passive et active.

Cette manipulation va permettre à l'élève de se représenter la situation mais il faut conduire l'élève à anticiper pour la résolution du problème.

Ces deux manipulations (passive et active) sont illustrées au travers d'un exemple.

Donner accès au contenu d'une boîte pour trouver le nombre total, après avoir placé une première quantité de jetons puis une deuxième quantité de jetons. Lorsque l'élève n'a plus accès à la collection et que la situation proposée l'oblige à se représenter la situation, il s'agit d'une manipulation active. Il doit anticiper le résultat. Le matériel permet la vérification d'un raisonnement.

### De la manipulation à la représentation symbolique

Étape fondamentale dans la résolution de problème, elle permet de transformer l'action en image mentale par le biais d'une image, d'un dessin, d'un schéma...

De très proches de la réalité, elles deviennent de plus en plus abstraites.

Les représentations ont différentes valeurs et doivent être progressives. Elles sont illustrées dans un exemple. Les termes sont empruntés à BRUNER. (Manipulation = mode sensori-moteur, représentation = mode imagé, abstraction = mode symbolique)

La première étape : la manipulation. Elle est constituée de deux phases : objets tangibles proches de la réalité et objets tangibles figuratifs.

La deuxième étape : la représentation ; la manipulation va s'effectuer sur des représentations imagées des objets tangibles proches de la réalité puis sur des représentations sous forme de schéma (objets figuratifs)

La troisième étape : c'est l'abstraction : la manipulation va s'effectuer sur des écritures mathématiques à l'aide de nombres.

Double enjeu pour l'école maternelle : installer des attitudes (actions) pour préparer à la résolution de problèmes et utiliser les connaissances acquises pour la résolution de problème. Une situation problème en maternelle est une situation dans laquelle la réponse n'est pas d'emblée disponible, qui s'appuie sur du matériel pour manipuler des quantités tangibles.

Les étapes nécessaires pour le passage à l'abstraction :

- objets déplaçables ou non, objets absents ou éloignés
- répétition des situations d'apprentissage pour installer une mémoire des situations problèmes
- remplacer progressivement le matériel tangible par du matériel moins figuratif
- proposer des situations dans lesquelles une commande écrite est nécessaire dès la MS.

Un scénario classique de situation de résolution de problème en GS décrit le passage de la manipulation à l'abstraction en passant par la représentation.

Les étapes de manipulation et de représentation n'ont pas d'ordre figé mais doivent être accompagnées de la verbalisation pour permettre l'abstraction.

**Document n°3 : APPRENTISSAGES NUMERIQUES ET RESOLUTIONS DE PROBLEMES- GS Hatier 2005 pp 26-31- institut national de recherche pédagogique ERMEL – responsable de la recherche : Roland CHARNAY professeur de mathématiques à l'IUFM de LYON– Jacques DOUAIRE professeur de mathématiques à l'IUFM de Versailles – Jean-Claude GUILLAUME chargé de recherche à l'INRP– Dominique VALENTIN professeur de mathématiques à l'IUFM de Versailles**

### Idées essentielles :

Il est rappelé la relation qu'entretient l'enfant avec les nombres et qu'il est nécessaire de s'en saisir pour les accompagner à leur donner du sens.

Ce texte précise deux fonctions du nombre à reconnaître et utiliser pour donner du sens :

-le nombre comme mémoire de la quantité : évoquer une quantité sans que celle-ci soit présente (aspect cardinal) et de la position : évoquer la place dans une liste rangée (aspect ordinal)

-le nombre pour anticiper des résultats pour des situations évoquées. Les procédures utilisées seront soit du comptage soit du calcul.

Trois grands types de problèmes qui permettent de travailler les nombres sont décrits :

-des problèmes sur des collections : comparer, réaliser avec autant d'éléments, réaliser pour en avoir le double... compléter

-des problèmes de repérage ordinal

-des problèmes d'anticipation (traités plus tard par le calcul) : réunion de collections, partage de collections, échanges d'objets de valeur différentes...

Les variables de résolutions des problèmes sont : le contexte de la situation, la demande formulée, la nature de la tâche, le domaine numérique.

Plusieurs procédures de résolution de ces trois types de problèmes sont proposées.

Pour les problèmes mettant en jeu des collections, trois procédures utilisant plus ou moins le nombre sont décrites.

Pour les problèmes d'anticipation deux procédures sont décrites : le « comptage » ou le « calcul ».

Pour le « comptage » l'élève va s'appuyer sur de la manipulation, ou avoir recours à une représentation mentale de la situation.

Pour le « calcul », l'élève va faire appel soit à des résultats mémorisés, soit à des connaissances sur les nombres et va opérer (Décomposition, technique de calcul).

Mettre en œuvre ces types de problèmes servira à faire passer l'élève de procédures de comptage à des procédures de calcul. A la maternelle on visera la prise de conscience de l'anticipation possible.

L'objectif étant de leur faire utiliser des procédures de comptage pour les mener vers des procédures de type calcul.

Trois remarques à prendre en compte :

-les procédures élaborées par les élèves sont très dépendantes de la situation proposée, ils ne transfèrent pas ce qu'ils ont mis en œuvre dans les situations nouvelles proposées même si elles sont très similaires.

-des procédures très diverses sont présentes pour un même problème, d'où une difficulté de l'enseignant pour prendre en compte cette diversité.

-les procédures peuvent être utilisées comme objet d'enseignement mais également comme outil de validation.

### **1.3. Commentaires**

Les trois documents indiquent que le nombre doit être abordé à l'école pour permettre aux élèves de l'utiliser pour résoudre des problèmes. Celui-ci doit être enseigné comme outil et objet.

Les trois documents s'accordent sur l'idée qu'il faut rendre le nombre incontournable.

Ils identifient des grands types de problèmes à travailler en classe pour donner du sens aux nombres sans toutefois utiliser la même catégorisation. Ceux-ci doivent être abordés en classe sous divers habillages.

Le texte 2 complète le texte 1 en explicitant la démarche d'enseignement de la résolution de problème pour amener l'élève à abstraire. Il aborde la manipulation, étape incontournable pour la construction du nombre mais non suffisante pour maîtriser le concept. Elle est nécessaire mais doit constituer une étape vers l'abstraction. Proposer des manipulations actives aux élèves, dans lesquelles ils devront utiliser des procédures cognitives. Il affirme l'importance de la verbalisation.

Le troisième texte identifie (pour la GS et CP) deux fonctions au nombre qu'il décline en trois problèmes de référence. Il développe les différentes procédures auxquelles les élèves auront recours pour résoudre ces problèmes.

#### **1.4. Conclusion**

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

La résolution de problème est incontournable pour construire le nombre. Elle permet de donner du sens aux nombres et d'avoir à disposition un référentiel de situations qui permettra de résoudre n'importe quel problème. Pour abstraire, trois étapes sont incontournables, manipuler, représenter et verbaliser.

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

La place de la résolution de problèmes en formation continue et initiale.

La pédagogie Montessori.

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

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Barème</b>	<b>Note / appréciations / observations</b>
<b>1<sup>ère</sup> partie : 8 points</b>		
<b>Analyse et commentaire de documents pédagogiques</b>		
Cohérence et organisation de l'analyse et du commentaire. Existence d'un plan avec : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Une brève introduction :</b> Présenter l'idée qui amène au sujet du dossier (indiquer le problème central) : présenter succinctement les textes ; annoncer le plan.</li> <li>• <b>Le développement</b> <b>L'analyse des textes :</b> compréhension de chaque texte, capacité à saisir l'essentiel des idées des textes (pas de contresens ou d'omissions sur des questions essentielles, pas d'extrapolations, pas de jugements personnels) Qualité de neutralité : chaque idée présentée est rendue à son auteur par une référence explicite.</li> <li>• <b>Le commentaire :</b> confrontation des documents sur les points essentiels qui seront dégagés : le candidat devra trouver des similitudes, des parallélismes, des oppositions ; il pourra donner son opinion, illustrer son propos à partir d'exemples pris dans les programmes ou de son expérience.</li> <li>• <b>Une conclusion :</b> Rappel rapide des éléments les plus marquants de la confrontation des documents. Délimitation des positions du candidat. Elargissement du débat par une idée nouvelle ouvrant des perspectives.</li> </ul>	1,5	
	3	
	2	
	1,5	

--	--	--

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

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

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS LE  
CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE NOUVELLE-  
CALEDONIE**



**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES**

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

**SUJET N°2**

Ce sujet comprend onze pages numérotées de 1 à 11. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

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

**I. Première partie** (8 points)

Vous analyserez et commenterez les quatre documents proposés en précisant l'intérêt qu'il y a à enseigner la compréhension en lecture.

**Document n°1 : Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? – Conférence de consensus, mars 2016, Maryse Bianco - Synthèse**

**Document n°2 : Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP p 49 à 51 – Ministère de l'Education Nationale, 2019**

**Document n°3 : Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement – Sylvie Cèbe, Roland Goigoux – Dans le français d'aujourd'hui, 2012**

**Document n°4 : EDUSCOL cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit - Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Mars 2016**

**II. Deuxième partie** (12 points)

Vous établirez une programmation d'activités pluridisciplinaire visant à construire des compétences en lecture compréhension. Vous développerez une séquence (ensemble organisé de séances possibles) de cette programmation.

## **Document n°1 : Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? Synthèse – Conférence de consensus, mars 2016, Maryse Bianco**

### **L'apprentissage continu de la lecture : comprendre et apprendre en lisant**

Le système scolaire français a appris à former des élèves déchiffreurs mais qui ne deviennent pas pour autant des lecteurs experts (des lecteurs qui lisent et comprennent suffisamment bien pour être à même d'apprécier l'activité de lecture et d'apprendre à partir des textes qu'ils lisent). Les enquêtes de la DEPP estiment à 20 % environ, le nombre d'élèves de 15 à 18 ans ne maîtrisant pas suffisamment la lecture pour participer activement à la vie scolaire puis sociale. La dernière enquête de l'OCDE montre que les écarts entre les meilleurs élèves et les plus faibles se sont creusés en même temps que s'est renforcée la relation entre niveau de performances et niveau socio-économique des familles.

### **Les conclusions de 2003**

Le rapport de 2003 soulignait que si la compréhension doit s'enseigner, il est difficile de donner des indications claires sur la manière de s'y prendre.

« La compréhension peut et doit s'enseigner, .... La difficulté est de l'ordre du comment faire. »

### **Comprendre un texte : habiletés langagières, habiletés cognitives et processus médiateurs**

La compréhension d'un texte sollicite dans un temps bref et souvent simultanément, quatre grandes catégories d'habiletés :

- l'identification des mots est un préalable et suppose que les mécanismes de reconnaissance des mots écrits soient construits et automatisés ;
- les connaissances stockées en mémoire : connaissances sur le langage et connaissances plus générales sur le monde ;
- les capacités cognitives générales : la mémoire de travail et les capacités de raisonnement et de planification ;
- des habiletés propres au traitement des textes qui permettent la construction de la cohérence des textes : savoir établir des relations entre les idées exprimées et expliciter les relations laissées implicites dans les énoncés successifs ; contrôler sa compréhension, c'est-à-dire savoir ce que l'on comprend ou ne comprend pas et initier le cas échéant, des régulations au moyen de stratégies.

### **Les évolutions : stratégies et automatismes de la compréhension**

Comprendre un texte est une activité qui sollicite à la fois une activité délibérée, stratégique, et la mise en œuvre d'automatismes qui dépassent largement ceux de l'identification des mots sur lesquels insistait la conférence de 2003.

Le développement de l'expertise en lecture suppose la construction d'habiletés spécifiques au traitement des textes que sont les habiletés de construction de la cohérence et la fluidité de lecture en contexte, définie comme la capacité de lire au rythme de la parole avec une prosodie adaptée. Une fois construites, ces habiletés sont les prédicteurs les plus importants de la performance de compréhension et deviennent des médiateurs entre les compétences élémentaires (le déchiffrage par exemple) et la capacité à répondre à des questions après la lecture.

On distingue 4 types de stratégies de lecture-compréhension (Bianco, 2015) :

- les stratégies de préparation à la lecture afin d'être en lecture active : identifier les objectifs de la lecture, explorer les différentes parties du texte, se poser des questions sur ce que l'on va lire, guider sa lecture en fonction des objectifs et des questions posées ;
- les stratégies d'interprétation des mots, des phrases, et des idées du texte afin de construire une base de texte cohérente : comprendre les mots difficiles, prendre des notes, faire des inférences, utiliser la connaissance de la structure de textes ;

- les stratégies pour aller au-delà du texte afin de connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur afin de comprendre l'implicite : se poser des questions (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?), auto-expliquer à haute voix, visualiser et utiliser des ressources externes au texte pour éclairer les points obscurs.
- les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse afin d'organiser l'ensemble des informations lues : utilisation de guide de lecture, activité de résumé, évaluation des sources, analyse critique.

La deuxième et la troisième stratégie peuvent et doivent, avec l'expérience, être si fortement intégrées à l'activité de compréhension, qu'elles deviennent automatisées et ne font l'objet de traitements délibérés que lorsqu'un défaut de compréhension est détecté.

## **Les obstacles à la compréhension : langage oral, vocabulaire, lecture fluide et lecture stratégique**

### **Les conclusions de 2003**

Les difficultés repérées concernaient toutes l'apprentissage initial de la lecture (lecteur centré sur le code graphophonologique centré soit sur le sens, soit sur le code mais qui ne combine pas les deux, qui combine code et contexte écrit sans vérification) et très logiquement les indications d'aide aux élèves renvoyaient aux techniques à utiliser pour conduire les élèves vers une identification précise des mots. Cependant l'apprentissage continué de la lecture va bien au-delà.

### **Les catégories de lecteurs selon un modèle simple**

On distingue quatre grandes catégories de lecteurs.

Les deux premières catégories regroupent la majorité des élèves et définissent des lecteurs convergents :

- les normo-lecteurs lisent conformément à ce que l'on peut attendre d'eux en fonction de leur âge (et/ou niveau scolaire) et comprennent de la même manière ce qu'ils lisent ;
- les lecteurs en difficulté générale de lecture déchiffrent et identifient difficilement les mots et comprennent également difficilement ce qu'ils lisent.

Les deux catégories suivantes caractérisent des lecteurs divergents :

- les lecteurs faibles qui déchiffrent et identifient difficilement les mots tout en comprenant relativement bien ce qu'ils lisent. Ils n'ont généralement pas de difficulté de compréhension à l'oral. Ce profil est caractéristique des enfants dyslexiques (environ 5 % d'une classe d'âge) dont les difficultés, maintenant bien repérées, concernent essentiellement l'acquisition des mécanismes de la lecture ;
- les faibles « compreneurs » qui déchiffrent et identifient les mots conformément à leur classe d'âge mais comprennent mal ce qu'ils lisent (ils représentent entre 3 % et 10 % des élèves selon les études). Ils ont aussi souvent des difficultés à comprendre à l'oral.

Pour aider les élèves, il est donc nécessaire de savoir identifier et analyser les obstacles associés à la compréhension.

### **Les obstacles à la compréhension**

Les enfants et les adolescents qui comprennent mal ce qu'ils lisent éprouvent trois difficultés particulières :

- Les faibles compreneurs disposent de connaissances langagières moins étendues et moins approfondies. Le vocabulaire, son étendue (le nombre de mots potentiellement connus par un individu) et sa qualité (la richesse des informations formelles et sémantiques associées à chaque mot), la maîtrise des structures syntaxiques formelles, les capacités à comprendre, rappeler et produire oralement des histoires, à effectuer des inférences, sont autant de capacités dont la construction débute à l'oral avant même l'entrée à l'école primaire et qui favorisent la compréhension en lecture dès le cours préparatoire mais aussi plusieurs années après. Des

difficultés précoces dans ce domaine ont des répercussions immédiates mais aussi à plus long terme sur les performances de compréhension en lecture.

- Les compreneurs faibles ne parviennent pas à une lecture suffisamment fluide des textes qu'ils lisent, malgré des capacités correctes d'identification des mots.
- Les faibles compreneurs ont des difficultés à contrôler et à réguler leur lecture.

Evidemment, un même individu peut cumuler ces trois difficultés ou se trouver en échec sur l'une ou l'autre seulement

## **Comprendre en lisant**

### **Des lectures entendues**

Si savoir parfaitement déchiffrer est une condition nécessaire pour comprendre, ce n'est pas, bien sûr, une condition suffisante. Tout adulte lecteur est amené à éprouver des difficultés de compréhension lorsqu'il est confronté à des domaines éloignés de ses connaissances. Cette situation est la même, fondamentalement, pour les apprentis lecteurs.

L'apprentissage de la lecture au CP ne signifie pas l'abandon de la lecture de beaux textes riches faite par le professeur, bien au contraire, il est important de poursuivre cette lecture. Tant qu'ils ne peuvent pas encore lire par eux-mêmes, les élèves ont besoin de cette lecture pour continuer d'entendre de l'écrit d'un niveau de langue plus exigeant que celui de l'oral. Ils ont besoin également de poursuivre l'ouverture culturelle des textes offerts à l'école maternelle, et d'entretenir leur tension vers les bénéfices de l'imaginaire littéraire dont ils sont friands.

La compréhension en lecture ne peut que profiter amplement de tout ce qui est lu par le professeur, à partir de multiples échanges dont le texte peut être l'objet. On peut chercher à le raconter, à identifier les personnages et leur état d'esprit, à situer leurs actions dans le temps et l'espace, à discuter des pratiques et réactions qui jalonnent l'histoire, à l'interpréter. Mais pour travailler la complexité de la compréhension, on ne saurait réserver aux textes longs et complexes entendus, les activités structurées d'apprentissage, dans l'attente des habiletés de décodage de textes simples.

Ce n'est qu'au cours du CP que les élèves peuvent être confrontés à des textes déchiffrables permettant une lecture autonome. C'est dès les toutes premières leçons que s'engage la capacité de lecture autonome à partir de la déchiffrabilité complète des textes dont la complexité va croissant.

Michel Fayol exprime cette différence ainsi : « Contrairement à la situation d'audition dans laquelle le destinataire est contraint par la vitesse d'élocution de l'émetteur, l'activité de lecture laisse aux lecteurs une grande latitude pour moduler leur vitesse de prise d'information en fonction des objectifs et/ou de la difficulté de la tâche. »<sup>20</sup>

Michel Fayol évoque ici la contrainte de la vitesse d'élocution de l'émetteur, mais on peut songer également aux moments d'inattention, aux oublis qui ne se concentrent pas forcément pour tous les élèves aux mêmes moments de la lecture entendue, et donc, du texte. Il devient difficile alors de deviner ce qui relève de l'inattention, de l'oubli ou de la compréhension proprement dite lorsque les élèves interviennent.

Le travail nécessaire, à partir de la littéralité du texte, pour pouvoir le questionner de façon approfondie, en étant attentif aux inférences qu'il faut décrypter, devient très difficile. On en vient à parler d'un texte que l'on n'a pas lu et pour lequel on peine à trouver des éclaircissements nécessaires, que seule l'attention à la précision des mots que l'on a sous les yeux permet d'obtenir.

### **Lire de façon autonome**

Comprendre un texte passe par l'appropriation des contraintes de l'écrit telles que l'accentuation, la ponctuation, les signes diacritiques. Il est essentiel que les élèves se familiarisent très tôt avec ces contraintes, ainsi qu'avec les ressources propres de l'écrit. Lire « texte en main », c'est être en possession d'un énoncé fixé, objectif, stable, que l'on peut parcourir lentement, sur lequel on peut s'arrêter pour s'assurer d'une compréhension, revenir sur une interprétation, obtenir une précision.

Lors des toutes premières leçons, la richesse du vocabulaire est forcément réduite, mais très vite, elle augmente considérablement, ce qui permet de proposer des textes de plus en plus ambitieux. Tout dépend des efforts faits par les auteurs des manuels en ce sens. Mais il est essentiel que les élèves puissent entrer dans la compréhension de l'écrit effectivement lu qui est l'objectif de l'apprentissage de la lecture, en étant en possession des moyens nécessaires pour le faire. En toute logique, la littérature de jeunesse, d'un

intérêt culturel ambitieux, leur sera assez vite accessible. Mais en attendant, la finalité de l'étude du code grapho-phonologique n'aura pas été que « technique », elle aura été éprouvée dans les effets induits par cette étude dans de véritables textes.

Un manuel qui ne donne à lire que des textes entièrement déchiffrables prend au sérieux le fait que lire, c'est chercher du sens aux textes lus de façon autonome. Cette autonomie est décisive : elle est au cœur de la motivation du jeune lecteur, fier de s'approprier les compétences de la lecture, et elle encourage son désir de s'emparer par lui-même de la culture de l'écrit.

Quand tous les élèves ont le même texte sous les yeux, l'inattention et la mémoire ne s'immiscent plus dans leur travail. Ils peuvent tous s'appuyer sur une même littéralité pour discuter des réponses aux questions qu'on leur pose ou qu'ils se posent : texte en main, ils ont la possibilité de participer efficacement aux débats sur ce qu'ils comprennent et interprètent des écrits qu'on leur soumet. Le texte sous les yeux, ils peuvent opérer toutes les vérifications nécessaires : grâce à une telle démarche, les élèves se familiarisent avec une des ressources majeures des exigences du travail intellectuel, rendues possibles par l'intervention de l'écriture.

C'est la raison pour laquelle la lecture autonome se doit de commencer dès que les premières syllabes et les premiers mots sont étudiés. Les phrases sont forcément d'une très grande simplicité, mais elles sont déjà susceptibles de montrer aux élèves la relation profonde qui s'établit entre le déchiffrage et la compréhension. Un manuel qui commence l'étude des graphèmes consonantiques par le « l » ne pourra guère aller au-delà de « Léo lit. », « Léa a lu. » ou bien encore « Il a lu. », « Lui, il lit. ». Mais dès cette toute première lecture, les élèves prennent conscience du sens que cela a de devenir capable de déchiffrer, ce qui pour eux est source d'une grande motivation qui les mobilise pour la suite. Il est important ici de nous départir de nos réactions de lecteurs adultes, pour qui de telles phrases ont un intérêt limité. Les élèves, de leur côté, vont très vite dépasser cette simplicité et faire l'expérience de phrases et de textes plus complexes, en mesure de nourrir leur appétit de déchiffrage réussi, et de compréhension de l'écrit. [...]

## **Les pratiques pédagogiques**

### **État des lieux : des compétences requises peu enseignées**

Nos observations en classes de maternelle nous ont amenés à constater que les enseignants lisent beaucoup d'albums à leurs élèves (ils parlent de « lectures offertes ») et leur racontent beaucoup d'histoires. Mais rares sont ceux qui proposent un enseignement explicite des compétences qui sous-tendent la compréhension (Cèbe et Goigoux 2006). En France, ce constat est confirmé par le rapport très détaillé de l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN 2011) qui permet d'ajouter que, s'il existe bien des ateliers centrés sur la compréhension, ceux-ci sont très réducteurs : « les activités recensées dans les rapports d'inspection consistent souvent en une réorganisation d'images aux fins de reconstitution de la chronologie de l'histoire ».

Pour expliquer ce résultat, nous faisons l'hypothèse que beaucoup d'enseignants, considérant qu'il suffit de proposer de nombreuses lectures aux élèves pour améliorer leurs performances, misent essentiellement sur l'impact de la répétition des lectures qu'ils leur offrent. Leur conception de l'apprentissage – en partie exacte car il ne peut y avoir développement de la syntaxe et du vocabulaire de l'écrit et automatisation d'un savoir-faire sans pratique régulière – les conduit à multiplier les occasions de lire, mais elle les éloigne d'une intervention explicite qui permettrait aux élèves d'apprendre à comprendre (Cèbe et Goigoux 2009). Cette option s'avère suffisante pour ceux qui, à l'entrée en maternelle, connaissent déjà beaucoup d'albums, ont réalisé dans leur famille des tâches très proches de celles qui sont proposées à l'école et ont donc construit les compétences qui sous-tendent la compréhension. Mais elle ne l'est pas pour les autres. En effet, l'usage que les enseignants font des illustrations pour soutenir la compréhension des textes lus est à mettre en relation avec le souci d'aider les élèves, mais l'absence d'explicitation de ce qui permet de comprendre dans le texte (ou dans les relations entre le texte et les images) demeure problématique (IGEN 2011). Un véritable travail oral à propos de la compréhension de textes écrits reste rare : les élèves ne sont que très peu sollicités pour une « expression en continu » (récits, explications, etc. dans lesquels les enfants enchaînent plusieurs énoncés). Ils sont rarement impliqués dans des échanges réglés, organisés, dans lesquels ils sauraient qu'ils apprennent à mieux parler, à mieux raconter, à mieux comprendre une histoire (IGEN 2010).

Même lorsqu'ils identifient mieux les objectifs à atteindre, les enseignants peinent à construire les tâches d'enseignement pertinentes, en France comme dans les pays anglosaxons (Duke et Pearson 2002). M.F. Graves *et al.* (2010) expliquent cela par la nouveauté de l'objectif dans les programmes scolaires, un déficit de formation et le manque de manuels capables d'aider les maîtres dans cette entreprise. L'explication nous semble valide pour la France si on ajoute à cela la difficulté à intégrer de nouveaux scénarios didactiques dans une organisation pédagogique inchangée, à l'échelle de la journée de classe (par exemple sans toucher à l'alternance actuelle entre temps de regroupement et ateliers tournants à l'école maternelle).

Comme l'écrivent N. Duke et P.D. Pearson (2002), la question qui se pose aujourd'hui aux chercheurs est celle de savoir comment aider les enseignants à intégrer dans leur pédagogie des tâches cohérentes avec les résultats de la recherche. En effet, c'est une chose de démontrer que si l'on enseigne une stratégie durant dix semaines les élèves en tireront profit lors d'un test standardisé, mais c'en est une autre de savoir comment, au sein de la classe, planifier l'enseignement sachant que si toutes les stratégies sont capables d'améliorer la qualité de la compréhension, aucune n'est suffisante quand elle est utilisée de manière isolée.

### **Un compromis : proposer un dispositif collectif**

Le constat dressé sur l'état des pratiques pédagogiques nous conduit à formuler le même objectif que celui de l'équipe de M. Bianco à Grenoble : rendre possible, grâce à la conception d'outils didactiques nouveaux,

l'organisation régulière et planifiée d'un enseignement explicite de la compréhension dès l'école maternelle. Cependant, notre manière de procéder se distingue de celle de nos collègues sur deux points : nous ne demandons pas aux enseignants d'ajouter à leur organisation pédagogique quotidienne un atelier dirigé destiné à un groupe restreint et homogène d'élèves (groupe de niveau formé à l'issue de tests d'évaluation) et nous ne morcelons pas l'activité d'enseignement de la compréhension en de multiples modules construits autour de mini-résolutions de problèmes. Par exemple, dans l'outil « Compréhension Moyenne Section » de M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (2006), trois séances portent sur les anomalies ou les incohérences, six séances sur les modèles de situation, quatre sur les connecteurs, quatre sur les déductions, deux sur la causalité et une sur les anaphores, soit vingt séances en vingt semaines. Nous préférons proposer aux enseignants des scénarios proches de leurs schèmes professionnels (Vergnaud et Goigoux 2005) : travail collectif, en grand groupe hétérogène, à partir d'albums de littérature de jeunesse travaillés dans leur intégralité et leur cohérence, sans créer de manière artificielle d'autres problèmes de compréhension que ceux posés ordinairement par les récits présentés aux élèves de cet âge. La différenciation pédagogique s'exerce ensuite, à la marge, une fois le cadre commun posé. Notre expérience de formateur nous a en effet appris que les maîtres organisent d'autant mieux les ateliers différenciés (par exemple en aide personnalisée) que ceux-ci prolongent un enseignement collectif structuré. Ces ateliers offrent aux élèves en difficulté des conditions d'apprentissage adaptées, notamment lorsque les compétences visées par une tâche requièrent un guidage et un étayage plus importants de l'activité enfantine.

Nous reconnaissons toutefois qu'aucune recherche disponible aujourd'hui ne permet de trancher entre ces deux options qui méritent toutes deux d'être expérimentées et évaluées à grande échelle.

[...]

### **Pourquoi enseigner la compréhension de texte ?**

Les programmes 2015 s’inscrivent dans la lignée de ceux de 2008 qui déjà insistaient sur la nécessité d’un entraînement à la compréhension et, ce, dès le début du cycle 2 « [...] l’entraînement à la compréhension doit s’effectuer dans deux directions :

- oralement pour les textes longs et complexes [...]
- sur l’écrit pour des textes plus courts ne se référant pas à des connaissances ou des expériences ignorées des élèves. »

Toutefois, la nouveauté des programmes réside en grande partie dans l’affirmation de la nécessité d’un enseignement explicite de la compréhension, ce qui implique la mise en place de stratégies identifiées. Au même titre que la lecture, enseignée de façon explicite, la compréhension peut et doit s’enseigner. Lire c’est résoudre des problèmes posés par le texte. Les élèves ont donc besoin de découvrir, d’élaborer et d’expérimenter des stratégies adéquates qu’ils automatiseront par la suite.

De fait, un constat est partagé par les enseignants de cycle 3 : qu’ils professent en élémentaire ou au collège, ils savent d’expérience que la réussite scolaire dépend en grande partie de la capacité à lire et à comprendre divers types de textes dans des contextes variés (sciences, mathématiques, histoire et géographie etc.). Il apparaît donc nécessaire de clarifier également les processus nécessaires à la compréhension d’énoncés aussi divers que les consignes, les récits, les articles de journaux ou les problèmes mathématiques.

### **Quelques principes lumineux**

- L’apprentissage de la lecture ne peut se limiter au travail sur les correspondances grapho-phonologiques : le décodage n’induit pas forcément la compréhension.
- Il s’agit avant tout de former des lecteurs fluides et stratégiques, ce qui implique de développer en même temps les capacités réflexives d’auto-évaluation, de régulation et les automatismes de la compréhension.
- C’est un travail inscrit dans la durée, intégré avec une place spécifique à l’enseignement de la lecture et de la langue écrite.
- C’est un travail qui passe également par l’oral et suppose un enseignement explicite, structuré et différencié.

### **Qu’est-ce que comprendre ?**

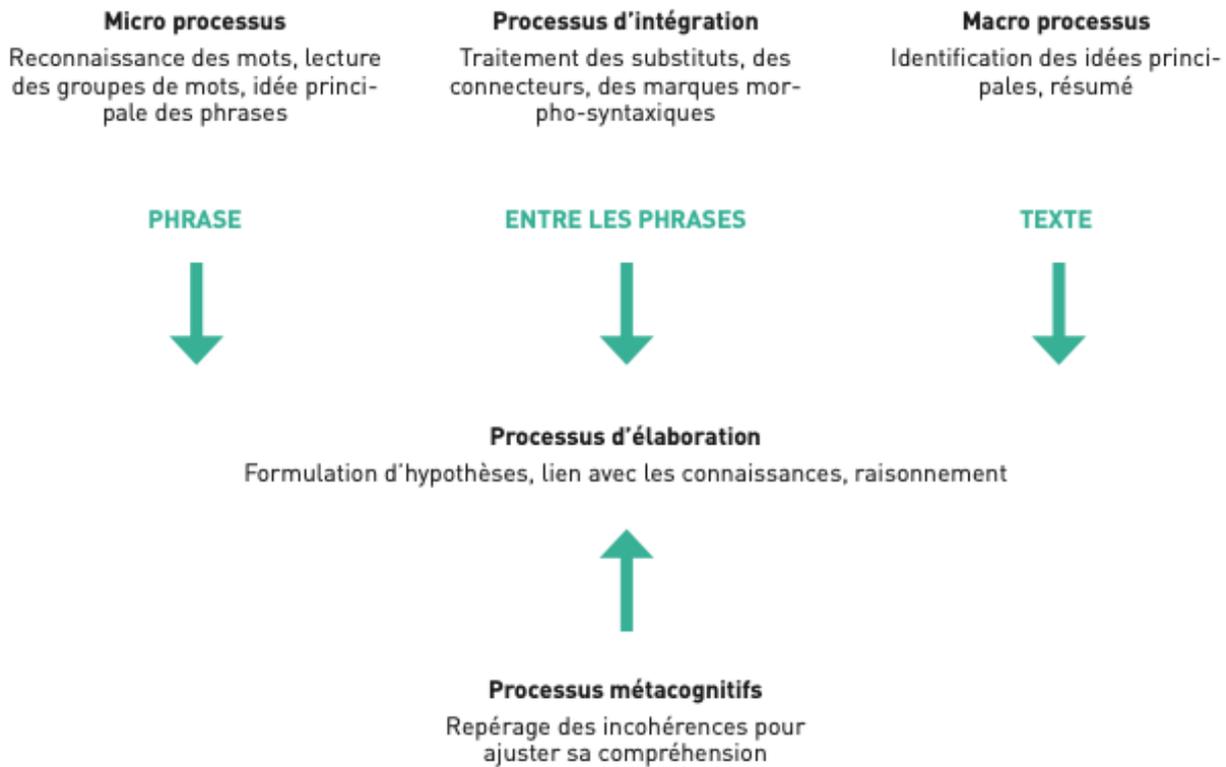
La compréhension peut se définir comme la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. Le fait de percevoir et de comprendre les mots et les phrases du texte ne constitue qu’une étape transitoire de ce processus. Lorsque nous parlons de « compréhension en lecture », nous nous intéressons à l’activité cognitive de compréhension de textes et, plus largement, de documents de formes variées, aux processus mis en œuvre durant cette activité, aux relations entre ces processus, aux interactions qui se produisent (ou non) durant l’acte de lecture entre le lecteur et le texte. L’approche adoptée est celle de la psychologie cognitive, qui se centre sur la façon dont l’homme traite l’information qui lui parvient, dans un cadre dont le but est la communication. La « non compréhension » ne peut être imputée seulement aux manques de connaissances linguistiques des élèves. En effet, lire ne consiste pas seulement « à extraire le sens qui réside dans les textes ou, pour le dire en termes plus techniques, à échanger le signifiant des mots (la suite des lettres qui les composent) contre leur signifié (l’idée associée à cette suite), compte tenu des rapports grammaticaux »<sup>1</sup>.

Au-delà de l’identification des mots et de son automatisation, le mécanisme de la construction du sens obéit à un processus à plusieurs niveaux. Il existe plusieurs modèles de la compréhension. Celui qui est présenté ci-après est celui proposé par Jocelyne Giasson<sup>2</sup> :

### **Comprendre : deux activités simultanées**

1-Traitements locaux : signification des groupes de mots et des phrases

2-Traitements globaux : se construire une représentation mentale cohérente de l’ensemble



On pourra également se reporter au modèle présenté par Maryse Bianco :

- dans sa contribution au Conseil Supérieur des Programmes
- dans sa contribution à la Conférence de consensus « Lire Comprendre Apprendre » organisée par le CNESEO et l'IFE

Les différents modèles convergent pour dire que la compréhension est un processus multidimensionnel qui suppose des compétences linguistiques, textuelles, référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) mais également stratégiques ou métacognitives. Comme le résumait Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, la compréhension suppose de mobiliser simultanément l'ensemble des compétences évoquées pour opérer deux types de traitements<sup>3</sup> :

- locaux (pour accéder à la signification des groupes de mots et phrases), la phrase étant un premier niveau de mise en relation des significations, donc une unité de traitement des idées et représentations portées par les mots (d'où l'importance du point et des ponctuations fortes qui délimitent cette unité de traitement) ;
- plus globaux (pour construire une représentation mentale et cohérente de l'ensemble).

Ces traitements permettent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. Le lecteur doit aussi évaluer régulièrement sa compréhension et chercher à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut être compensé par une habileté métacognitive : engager des activités stratégiques pour résoudre le problème posé (revenir en arrière, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui semblent ardues, etc.).

### Quelles approches pour enseigner la compréhension ?

Jocelyne Giasson distingue deux approches dans l'enseignement de la compréhension :

- « La première s'intéresse aux stratégies de compréhension et propose un enseignement explicite de certaines de ces stratégies et de leur utilisation pour la lecture. Plusieurs études ont d'ailleurs confirmé l'efficacité d'un enseignement approprié des stratégies de lecture (National reading panel, 2000).

- La seconde approche se concentre sur le contenu du texte et vise la co-construction de la signification grâce à des discussions ouvertes (construction du sens par le «débat»). Selon cette approche, l'élève apprend à se faire une représentation du texte au moyen de discussions avec l'enseignant et les pairs. [...]

Ces deux approches considèrent que le lecteur doit être activement engagé dans la tâche de lecture. La principale différence entre elles est que la première encourage l'élève à penser à ses processus mentaux et à utiliser certaines stratégies pour comprendre le texte, alors que la seconde est fondée sur le contenu et encourage l'élève à se concentrer sur les idées et les liens qui existent entre elles pour se faire une représentation mentale du texte. »<sup>4</sup>

Ces deux approches sont complémentaires. Il ne peut y avoir d'approche univoque pour enseigner la compréhension. L'enseignant doit s'adapter à la réalité de sa classe et aux difficultés de ses élèves. En outre, la compréhension commence avant la lecture par la construction de l'univers de référence appartenant à l'histoire ou au document et par la création d'un horizon d'attente du lecteur. On insistera donc sur la nécessité de mobiliser chez les élèves leurs connaissances, les lectures antérieures en lien avec le texte support.

De fait, il ne peut s'agir que d'un enseignement à long terme qui ne saurait débiter à l'orée du cycle 3 mais qui doit commencer dès la familiarisation avec les premiers textes lus ou racontés à l'école maternelle. [...]

1-Jean-Louis Dumortier, « Lisibilité du discours didactique réflexions sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires », 1995. Article disponible en ligne, répertorié par la bibliothèque en ligne Ibrarian ([www.ibrarian.net/](http://www.ibrarian.net/)).

2-La Compréhension en lecture, De Boeck, 2007 (3e édition).

3- Voir *Lector & lectrix. Apprendre à comprendre les textes. Collège*, RETZ, 2012, p. 7.

4- Jocelyne Giasson

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS  
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE  
NOUVELLE-CALÉDONIE**

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

**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE :      **ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES****

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

**Corrigé sujet n°2**

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

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

**1.1. Introduction :**

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

Les quatre documents traitent de l'enseignement de la compréhension dès le cycle 1. Cet enseignement doit d'être explicite, structuré et différencié et l'oral y prend une place importante. Au CP, l'enseignement de la compréhension doit se faire sur des textes entendus dans un premier temps puis peu à peu sur des textes lus, entièrement déchiffrables par l'élève.

Cependant les démarches d'enseignement sont à revoir.

- Présentation succincte des documents du dossier :

Le document 1 est un extrait de quelques recommandations de la conférence de consensus de 2016 en ce qui concerne l'enseignement de la lecture compréhension.

Le document 2 est un extrait du guide orange du ministère de l'Education Nationale qui expose les enjeux des lectures entendues et lues en classe de CP.

Le document 3 écrit par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, argumente autour des pratiques pédagogiques des enseignants pour enseigner la compréhension de textes.

Le document 4, tiré d'Eduscol, expose le modèle de compréhension et les deux approches proposés par Jocelyne Giasson.

- Annonce du plan :

Après avoir analysé successivement les textes, nous soulignerons :

-l'importance d'un enseignement de la compréhension explicite et structuré au travers des trois cycles et la place de l'oral,

-les habiletés du lecteur autonome,

-les stratégies de compréhension.

**1.2. Analyse des documents :**

**Document n°1 : Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? – Conférence de consensus, mars 2016, Maryse Bianco - Synthèse**

Idées essentielles :

Le système scolaire a appris à former des élèves déchiffreurs mais pas forcément experts. Le rapport de 2003 précisait que la compréhension doit s'enseigner mais que la difficulté est de savoir comment faire.

Cet extrait du rapport de la conférence de consensus de 2016 présente les quatre grandes catégories d'habiletés sollicitées par les élèves qui sont les prédicteurs à la compréhension :

-l'identification des mots qui doit être automatisée,

-les connaissances en mémoire en langage et sur le monde en général,

-les capacités cognitives au travers de la mémoire de travail, des capacités des raisonnements et de planification,

-les habiletés propres au traitement des textes tel que contrôler sa compréhension, établir des relations entre les idées exprimées, expliciter l'implicite.

Il expose les quatre types de stratégies selon Bianco : les stratégies de préparation à une lecture active ; les stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées ; les stratégies pour aller au-delà du texte ; les stratégies d'organisation, de structuration et de synthèse pour organiser les informations lues.

Le texte nous relate que le rapport de 2003 apportait seulement des indications d'aide aux enseignants pour l'identification des mots.

En 2016, le rapport précise les 4 grandes catégories de lecteurs qu'il est nécessaire de savoir identifier et analyser : les normo-lecteurs (décode et comprend), les lecteurs en difficulté générale de lecture (décodage et compréhension difficiles) , les faibles lecteurs (décodage difficile et assez bonne compréhension, souvent bonne compréhension à l'oral) et les faibles compreneurs (décodage mais compréhension difficile, souvent compréhension difficile à l'oral).

Il cite alors les obstacles à la compréhension, qui peuvent se cumuler ou non chez un élève :

-les connaissances et compétences langagières qui se travaillent dès le cycle 1

-la fluidité de lecture

-le contrôle et la régulation de la lecture.

## **Document n°2 : Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP p 49 à 51 – Ministère de l'Education Nationale, 2019**

### Idées essentielles :

Cet extrait nous expose les enjeux des lectures entendues mais aussi leurs limites puis les enjeux des lectures lues dans la classe de CP :

- l'apprentissage du code au CP doit s'accompagner du travail sur la compréhension de textes. Il s'agira de textes entendus dans un premier temps. Le professeur doit lire aux élèves de beaux textes riches afin qu'ils continuent d'entendre de l'écrit d'un niveau plus exigeant que celui de l'oral. Il doit également poursuivre l'ouverture culturelle des textes offerts et développer l'imaginaire.

A partir du texte, de multiples échanges oraux et des activités structurées d'apprentissage de la compréhension doivent se mettre en place.

Le texte lu par l'élève lui permet de moduler sa vitesse de lecture pour la prise d'information.

En effet, selon Fayol, pour le texte entendu, l'élève est contraint par la vitesse d'élocution de l'émetteur, sans compter les moments d'inattention, les oublis. Il est difficile pour l'enseignant de savoir ce qui relève de l'attention, de l'oubli, de la compréhension. Le travail sur les inférences est difficile sur un texte entendu : seule l'attention à la précision des mots permet d'obtenir certains éclaircissements.

Au cours du CP, les élèves lisent peu à peu des textes entièrement déchiffrables de complexité croissante et deviennent ainsi autonomes.

La compréhension d'un texte passe par l'appropriation des contraintes de l'écrit, telles que l'accentuation, la ponctuation, les signes diacritiques. Lire « un texte en main », c'est avoir un énoncé fixe, objectivé, stable que l'on peut parcourir à son rythme selon ses besoins.

Dans les premières lectures autonomes de l'élève, le vocabulaire est forcément réduit mais il augmente considérablement avec des textes plus ambitieux proposés peu à peu.

La lecture-code n'est alors pas que technique : l'enfant comprend rapidement qu'elle lui apporte la compréhension des textes et se trouve alors très motivé à cette lecture autonome.

De plus, tous les élèves ayant le même texte sous les yeux, ils peuvent tous s'y appuyer, l'inattention et la mémoire n'entrant plus en jeu. Ils peuvent participer plus efficacement aux débats pour comprendre, interpréter, vérifier, en s'appuyant sur l'écrit.

La lecture autonome doit donc commencer dès les premières syllabes et les premiers mots étudiés : même si les phrases sont très simples, elles montrent le lien entre le déchiffrage et la compréhension.

**Document n°3 : Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement – Sylvie Cèbe, Roland Goigoux – Dans le français d'aujourd'hui, 2012**

Idées essentielles :

Cèbe et Roland Goigoux, remettent en question les pratiques pédagogiques des enseignants et leur proposent alors un scénario plus proche de ce qu'ils font déjà.

Les enseignants lisent beaucoup d'albums aux enfants et leur racontent beaucoup d'histoires mais ne leur proposent que très rarement un enseignement explicite des compétences qui sous-tendent la compréhension. Les ateliers centrés sur la compréhension se réduisent à travailler la chronologie de l'histoire. Pour expliquer cela, beaucoup d'enseignants pensent qu'il suffit de multiplier les lectures pour améliorer les performances des enfants. Ils s'appuient sur les illustrations du texte pour aider à la compréhension mais ne proposent pas un véritable travail sur la compréhension du texte écrit : les élèves sont rarement sollicités pour « une expression en continu » et pour des échanges réglés et organisés.

Même lorsqu'ils identifient mieux les objectifs à atteindre, les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en place des tâches d'enseignement pertinentes. Manquant de formation, les manuels ne les aidant pas, ils ont du mal à intégrer de nouveaux scénarios didactiques dans une organisation pédagogique inchangée.

Aussi comment l'enseignant peut-il planifier son enseignement en mettant en place diverses stratégies d'enseignement, chacune d'elles permettant d'améliorer la compréhension, mais aucune d'elles n'étant suffisante si elle est mise en place seule ?

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux proposent alors des outils didactiques nouveaux permettant une organisation régulière et planifiée d'un enseignement explicite de la compréhension. Ces scénarios pédagogiques sont proches des schèmes professionnels des enseignants : un travail collectif, en grand groupe hétérogène, à partir d'albums de littérature de jeunesse travaillés dans leur intégralité et leur cohérence. Pour prolonger cet enseignement collectif proposé, les enseignants organisent ensuite les ateliers différenciés avec un guidage et un étayage plus important.

Cette proposition diffère de ce que d'autres démarches proposent : à savoir,

-ajouter à une organisation pédagogique quotidienne, un atelier dirigé destiné à un groupe restreint et homogène d'élèves,

-morceler l'activité de l'enseignement de la compréhension en de multiples modules construits autour de mini-résolutions de problèmes (travail sur les inférences, sur les connecteurs, sur les anaphores...).

Cependant aucune recherche ne permet aujourd'hui de trancher entre ces deux options. Elles méritent d'être expérimentées et évaluées à grande échelle.

**Document n°4 : EDUSCOL cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit - Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Mars 2016**

Idées essentielles :

Ce document précise les exigences institutionnelles :

les programmes de 2015 insistent sur la nécessité d'un entraînement à la compréhension à l'oral pour les textes longs et complexes, à l'écrit pour les textes plus courts ne se référant pas à des connaissances ou des expériences ignorées des élèves.

La nouveauté des programmes est qu'ils affirment la nécessité d'un enseignement de la compréhension. A travers des stratégies identifiées par l'élève, celui-ci est amené à résoudre des problèmes posés par le texte. Ces stratégies seront par la suite automatisées.

La réussite scolaire dépendant en grande partie de la capacité à lire et à comprendre des textes dans des contextes divers, il apparaît indispensable de travailler les processus de la compréhension sur de textes variés.

Ce document définit ce qu'est la compréhension : « la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte ». Lors d'un travail sur la compréhension d'un texte, nous nous intéressons à l'activité cognitive de l'élève, aux processus mis en œuvre et aux relations entre ces processus, aux interactions entre le lecteur et le texte. On parle de psychologie cognitive : la façon dont le lecteur traite l'information.

Ce texte mentionne deux modèles de compréhension : celui de Jocelyne Giasson et celui de Maryse Bianco.

Il expose celui de Jocelyne Giasson qui comprend deux activités simultanées : les traitements locaux (une signification des groupes de mots et des phrases) et les traitements globaux (une représentation mentale cohérente). Divers processus se mettent en place : le micro processus (reconnaissance des mots, lecture des groupes de mots, idée principale des phrases), le processus d'intégration (traitement des substituts, des connecteurs, des marques morpho-syntaxiques), le macro-processus (identification des idées principales, résumé), le processus d'élaboration (formulation d'hypothèses, lien avec les connaissances, raisonnement), le processus cognitif (repérage des incohérences pour ajuster sa compréhension).

Le texte précise que les différents modèles convergent pour dire que la compréhension suppose des compétences linguistiques, textuelles, référentielles mais également stratégiques et métacognitives.

Selon Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, ces compétences permettent des traitements locaux (signification des groupes de mots et phrases) et des traitements plus globaux (représentation mentale et cohérente de l'ensemble). Ces informations s'organisent dans la mémoire à long terme. Le lecteur évalue régulièrement sa compréhension et remédie aux difficultés qu'il rencontre.

Jocelyne Giasson distingue deux approches dans l'enseignement de la compréhension : une qui propose de s'intéresser aux stratégies de compréhension et un enseignement explicite de ces stratégies, l'autre qui se concentre sur le contenu du texte et vise la co-construction de la signification grâce à des discussions ouvertes. Ces deux approches demandent un engagement actif du lecteur et sont complémentaires, l'enseignant devant alors s'adapter aux élèves.

De plus la compréhension commence avant la lecture par la construction d'un univers de référence et la création d'un horizon d'attente du lecteur.

Il s'agit d'un enseignement sur du long terme qui commence dès le cycle 1.

### **1.3. Commentaires**

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

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

Les documents indiquent :

- la place de l'oral et l'importance du travail réalisé au cycle 1, prédicteur de la lecture compréhension par la suite
- la compréhension à partir de textes entendus et à partir de textes lus
- les pratiques pédagogiques permettant de mettre en place un enseignement explicite, organisé et structuré
- une démarche travaillant les stratégies de compréhension notamment pour lever les implicites ou pour structurer ou organiser les informations
- du sens donné à l'apprentissage du code en travaillant sur des textes entièrement déchiffrables au CP pour motiver l'élève
- lire pour apprendre – le lien avec les autres disciplines – les différents types de textes.

#### **1.4. Conclusion**

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

Les difficultés des élèves ; les démarches d'enseignement : un enseignement explicite, organisé et différencié ; la place de l'oral ; les stratégies de compréhension.

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

-la formation des enseignants sur le sujet

-le lien avec l'illettrisme.

#### **1.5. Grille critériée pour la partie 1. (8 points)**

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Barème</b>	<b>Note / appréciations / observations</b>
<b>1<sup>ère</sup> partie : 8 points</b>		
<b>Analyse et commentaire de documents pédagogiques</b>		
Cohérence et organisation de l'analyse et du commentaire. Existence d'un plan avec : <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Une brève introduction :</b> Présenter l'idée qui amène au sujet du dossier (indiquer le problème central) : présenter succinctement les textes ; annoncer le plan.</li><li>• <b>Le développement</b></li></ul> <b>L'analyse des textes :</b> compréhension de chaque texte, capacité à saisir l'essentiel des idées des textes (pas de contresens ou d'omissions sur des questions essentielles, pas d'extrapolations, pas de jugements personnels) Qualité de neutralité : chaque idée présentée est rendue à son auteur par une référence explicite.	1,5	
<b>Le commentaire :</b> confrontation des documents sur les points essentiels qui seront dégagés : le candidat devra trouver des similitudes, des parallélismes, des oppositions ; il pourra donner son opinion, illustrer son propos à partir d'exemples pris dans les programmes ou de son expérience.	3	
<b>Le commentaire :</b> confrontation des documents sur les points essentiels qui seront dégagés : le candidat devra trouver des similitudes, des parallélismes, des oppositions ; il pourra donner son opinion, illustrer son propos à partir d'exemples pris dans les programmes ou de son expérience.	2	
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Une conclusion :</b> Rappel rapide des éléments les plus marquants de la confrontation des documents. Délimitation des positions du candidat. Elargissement du débat par une idée nouvelle ouvrant des perspectives.</li></ul>	1,5	

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

<b>2<sup>ème</sup> partie : 12 points</b>		
<b>Programmation d'activités en classe : 8 points</b>		
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Choix de la programmation</b> En lien avec le thème du dossier Pluridisciplinaire Claire : exposé linéaire / schéma / tableau</li></ul>	3	
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Eléments à faire apparaître</b> Compétences visées / cycle / niveau</li></ul>	5	

Contexte / moment de l'année Durée / nombre de séances / fréquence La progression et le type d'activités Le mode d'organisation L'évaluation		
<b>Développement d'une séquence : 4 points</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le choix</b> La séquence est choisie dans la programmation en lien avec le thème des documents.</li> <li>• <b>La rédaction</b> Précisez la ou les compétences visées. Préciser le contexte : indiquer les modalités d'organisation / d'intervention</li> <li>• <b>Présentation</b> Clarté, lisibilité</li> <li>• <b>Eléments à faire apparaître</b> Titre / place dans la programmation / objectifs de connaissances / matériel / durée / différentes phases de la séquence Evaluation</li> </ul>	<p>1</p> <p>1</p> <p>0,5</p> <p>1,5</p>	<p>Si la séquence n'a pas été choisie dans la programmation, aucun point pour cette partie.</p>

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS  
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE  
NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

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

DUREE : 3h00

COEFFICIENT : 1

**SUJET**

Le sujet comporte 7 pages y compris la page de garde.

**Document 1** : Un répertoire aux multiples fonctions – Kawali Kawala enfantines de Nouvelle-Calédonie -2015 – Weniko IHAGE, Patrick DION, Christian LUCIEN

**Document 2** : Toutoute - Association lire en Calédonie. 2007

**Document 3** : La roussette chez les kanak – collection CIE (espèces emblématiques de Nouvelle-Calédonie) – 2011

**Document 4** : Collection les recettes calédoniennes de mamie Fogliani – édition Grain de Sable 1998 et 2002

**Document 5** : extrait du guide du lagon 2019 – Province Sud. LE PICOT – LE CRABE DE PALETUVIERS

**Document 6** : Originalité de la cuisine de Nouvelle-Calédonie – site internet croixdusud.info Nouvelle-Calédonie - 2023

**1ère partie : (6 points)**

- I) En vous appuyant sur les différents documents, quelles disciplines peuvent être travaillées, au sein d'une classe de cycle 3 ? justifiez votre réponse.
- II) Comment justifiez-vous l'exploitation du document 5 dans un projet culturel, pluridisciplinaire?

**2ème partie : (8 points)**

En vous inspirant des documents proposés, quel projet interculturel et pluridisciplinaire pourriez-vous mettre en place au sein de votre classe ? Quel projet d'écriture permettrait de valoriser ce projet ?  
Détaillez votre proposition.

**3ème partie : (6 points)**

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

- I) Quel est l'intérêt de travailler le répertoire enfantin tel que kawali kawala?
- II) En quoi est-il pertinent de mettre en relation l'histoire, la richesse pluriethnique et les recettes de cuisine au sein des écoles de Nouvelle-Calédonie?



Le répertoire enfantin peut être interprété à n'importe quel moment de la journée, et en n'importe quel lieu : dans le cadre de l'intimité de la vie familiale, dans les salles de classe, de repos ou les cours d'écoles, etc. Dans ces conditions, les interprétations peuvent être individuelles ou collectives, en fonction des chants. Selon le moment et les besoins, les formes sont souvent multifonctionnelles, et peuvent servir aussi bien à l'endormissement qu'au jeu, à la danse, à l'ouverture ou la ponctuation d'un conte, d'une histoire, etc. Il répond à plusieurs fonctions. La principale est bien entendu la volonté de transmettre la langue maternelle : l'acquisition de mots « outils », de structures syntaxiques de base qui conditionnent la structuration d'énoncés plus longs. Il s'agit aussi d'éduquer, le tout-petit : connaissance de son environnement, comportements à suivre, règles sociales et culturelles, construction de son identité, apprentissage de sa langue, etc.

Le contenu thématique des enfantines reflète cette attention éducative. L'environnement naturel, la nomination des animaux, des végétaux et des éléments naturels y tiennent une place importante. Bien entendu, la variation y est fréquente : l'interprète du bord de mer fera principalement référence à l'environnement marin, tandis que celui de la chaîne ou du plateau évoquera, plutôt des oiseaux ou des espèces de forêt.

Notons également que celles-ci sont extrêmement riches en nominations toponymiques, anthroponymiques et en précisions événementielles à caractère historique, qui assument une fonction capitale dans la transmission de la mémoire individuelle et collective.

Ces multiples nominations, dévoilent les réalités d'un ancrage spatial et généalogique singulier des interprètes, et cimentent non seulement leur identité, mais aussi leur posture sociale,

- le statut et les fonctions de chacun au sein de l'organisation sociale
- et leurs relations avec les autres clans.

Ces références nouent avec le passé une relation particulièrement forte, qui passe par la transmission via le chant de cette mémoire des lieux occupés par les ancêtres. Loin d'être figées, ces nominations, véhiculent une certaine lecture chantée d'un passé historique propre à chacun et qui évolue dans le temps et l'espace. Car c'est aussi à travers le chant que se transmet une histoire plus contemporaine, dont les points d'ancrage se partagent entre micro-contextes et focus international.

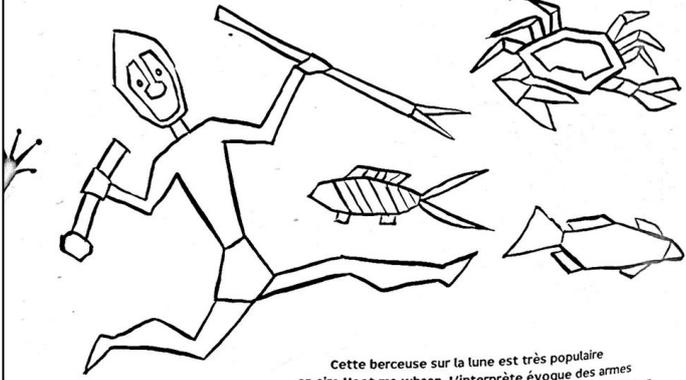
**Document 2 :** Toutoute - Association lire en Calédonie. 2007

## MWALÔK YO WA

Mwalôk, mwalôk yo wa  
 No tumwâ phu dan  
 Tuhic or tame parue  
 Me ji ta pha dooji  
 Me ji ta pha bwareji  
 Me ji caremwâ paac  
 Me ji tamwâ pe pehâje  
 Kâlâic ya weeji mâac  
 Kharu ya weeji waage  
 Me ji ta phic na avolô  
 Me ji huc na taamale.

Lune, lune où vas-tu ?  
 Je retourne sous le vent  
 J'y vais, je reviendrai demain  
 Pour qu'on aille prendre nos sagaies  
 Pour qu'on aille prendre nos casse-tête  
 .Pour qu'on aille à la guerre  
 Pour qu'on aille plonger et pêcher  
 Chercher du poisson  
 Chercher des crabes  
 Pour qu'on aille les cuire à la maison des hommes  
 Et manger avec des provisions à la maison des femmes.





Cette berceuse sur la lune est très populaire en aire Hoot ma whaap. L'interprète évoque des armes de guerre, les sagaies, les casse-tête et des espèces de la mer. Collectée auprès de Scholastique Boiguivie à Pouébo par Wedja Camoui (2013).

12

## Djet el djadja<sup>arabe</sup>

Djet el djadja kkout kkout  
Hajet baydha h'ha  
Hadha sabha  
Hadha fayebha  
Hadha kkacherha  
Hadha klaha  
Ou hadha kkal :  
- hakki ouine rah ?  
Deb enamla, deb el far  
Ya ādjouza ouine houma wllidatek ?  
Rahou ?

Haoumina ! Haoumina ! Haoumina !



La poule est venue cot cot  
Elle a pondu un oeuf la  
Celui-là l'a trouvé  
Celui-là l'a cuisiné  
Celui-là l'a écalé  
Celui-là l'a mangé  
Et celui-ci se dit :  
- où est donc ma part ?  
Un pas de fourmi, un pas de rat  
Dis grand-mère :  
- où sont les enfants ?  
- Paris ?  
- Les voilà !

21

voir gestuelle pp. 52-53

## Tepuk ame-ame

indonésien

Tepuk ame-ame  
Belalang kupu kupu  
Siang makan nasi  
Kalau malam minum susu

Frappons dans nos mains  
Criquets et papillons  
Le jour on mange du riz  
La nuit on boit du lait.

## Nina bobo

indonésien



# La roussette chez les kanak

La roussette, symbole de virilité, a une place privilégiée dans la culture kanak. Elle est liée à la fête de l'igname, un événement célébré depuis la nuit des temps...



## Rien n'est gaspillé dans la roussette :

La chair et la peau des ailes sont mangées, poils, os et dents servent à la fabrication d'objets cérémoniaux. Autrefois, la chasse à la roussette n'était autorisée que pour fêter la nouvelle igname et gîtes et campements étaient protégés par des interdits coutumiers (tabous). En général, la règle était de 3 roussettes et 3 notous par famille et par cérémonie.

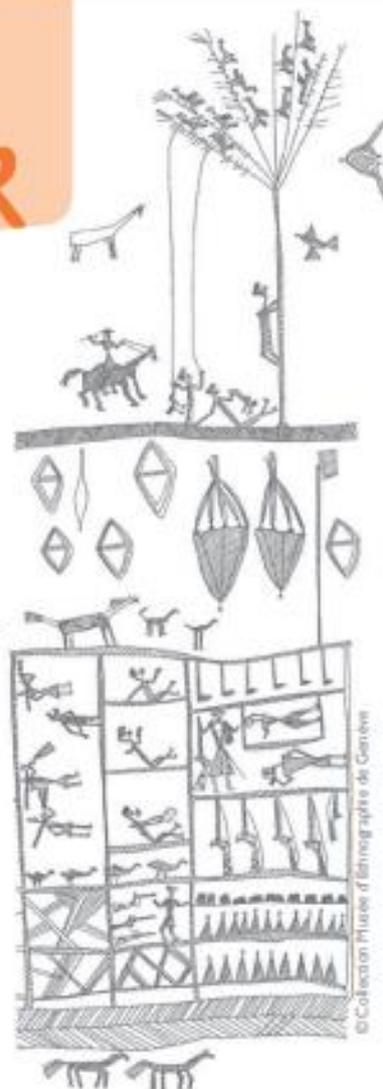
## Utilisations variées et sacrées

Certains objets utilisés lors des cérémonies (échanges ou parures) sont aussi constitués d'éléments provenant des roussettes : pagne, hache, casse-tête...

Les Kanak fabriquaient aussi des colliers, des bracelets, des ceintures et des pendentifs avec des poils de roussettes.



© Collections Musées de Nouvelle-Calédonie/Dell'Erba

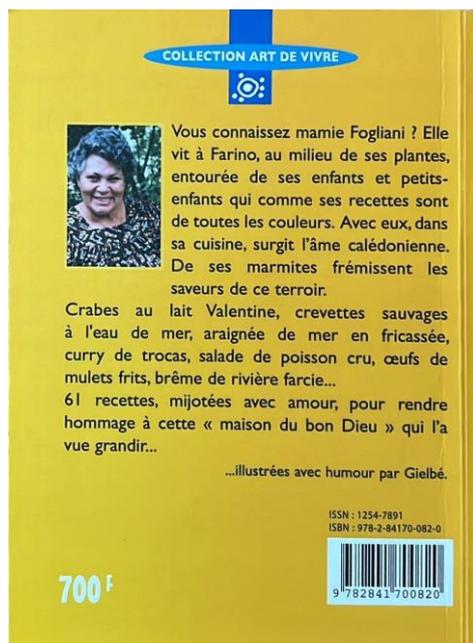


On retrouve la roussette sur d'anciens bambous gravés représentant par exemple des scènes de chasse.



## Confection de monnaie kanak

La monnaie kanak est un objet symbolique et social ayant une forte valeur culturelle. Utilisée lors des cérémonies coutumières, elle est fabriquée par des initiés à partir de matériaux qui permettent d'identifier le clan d'appartenance : coquillages, os de lézard, poils et os de roussettes, etc. De nos jours, les poils de roussettes sont parfois remplacés par de la laine, et ses os par des morceaux de plastique (souvent des bâtonnets de sucettes !).



Les recettes de roussettes de mamie

## Roussettes à l'igname blanche Boitanin

POUR 4 PERSONNES

3 roussettes, 1 gros oignon, 1 feuille de thym,  
1/2 bouteille de vin blanc sec,  
1 igname blanche (igname Boitanin) de 1 kg, sel, poivre.

Dépouillez 3 belles roussettes, videz-les et coupez-les en trois. Faites-les dorer dans un peu d'huile. Ajoutez l'oignon coupé en gros morceaux et le thym. Salez, poivrez. Laissez encore dorer 5 min. Mouillez avec 1/2 bouteille de vin blanc sec. Laissez cuire 2 heures à petit feu.

Épluchez 1 igname blanche et coupez-la en morceaux. Faites-la frire 3 min dans un peu de beurre. Ajoutez-la aux roussettes, laissez cuire encore 15 min et servez très chaud.



Les recettes de poissons de mamie

## Picots au lait de coco

POUR 4 PERSONNES

2 gros picots rayés  
2 cocos râpés  
2 gros oignons émincés  
1 cuillère à café d'ail écrasé  
1 branche de persil  
1 branche de thym, sel, poivre

Coupez les picots en 2, salez et poivrez-en l'intérieur. Mettez 1 oignon émincé dans la marmite, posez les picots dessus, parsemez avec le second oignon émincé, le persil, le thym et l'ail. Ajoutez un petit peu de sel et pressez sur le tout le lait des 2 cocos. Faites cuire pendant 10 minutes et servez de suite avec du riz chaud.

## Document 5 : extrait du guide du lagon 2020 – Province Sud.

### LE PICOT

Les picots atteignent leur maturité sexuelle à l'âge de 2 ans, à une taille d'environ 15 cm. Auparavant, ils ne se sont jamais reproduits. La femelle peut pondre jusqu'à 2 millions d'œufs en moyenne, qui se transformeront en larves. Un seul juvénile survivra jusqu'à l'âge adulte et perpétuera l'espèce. De septembre à fin janvier, les picots forment de larges bancs pour frayer, c'est la raison pour laquelle il est interdit de les pêcher ou de les commercialiser à cette période.

## **LE CRABE DE PALETUVIER**

Les crabes atteignent leur maturité sexuelle à l'âge de 2 ans, leur taille est de 14 cm pour les femelles et de 13 cm pour les mâles. Auparavant, ils ne se sont jamais reproduits. La femelle est fécondée lorsqu'elle est molle. Elle peut pondre plus d' 1 million d'œufs qui se transformeront en larves dérivantes. En moyenne, un seul jeune crabe survivra jusqu'à l'âge adulte.

### **Document 6 : Originalité de la cuisine de Nouvelle-Calédonie – site internet croixdusud.info Nouvelle-Calédonie - 2023**

La cuisine calédonienne est légère, originale et variée. Elle a évolué en fonction de l'histoire et des particularités du territoire. Elle est fortement influencée par d'autres cuisines, notamment asiatiques et océaniques. Comme les français de Métropole, les calédoniens sont très attachés à la bonne table. En brousse le cerf et dans une moindre mesure, le cochon sauvage, font partie de la nourriture de base. Le cerf, viande peu grasse, se cuisine en viande fraîche et non comme un venaison. La viande de bœuf locale est très goûteuse. Les poissons et les crabes de palétuviers sont très souvent sur la table. Le lait de coco tend à remplacer la crème. Le riz, blanc, est un accompagnement essentiel, présent quasiment à tous les repas et qui, souvent chez les Calédoniens, remplace le pain. Les bananes, taros et autres racines sont mangés bouillis ou étuvés plutôt que frits. Le soya assaisonne pratiquement tout, les viandes, poissons, légumes et même le riz.

Bien sûr dans un pays tropical il y a aussi les épices et notamment les petits piments forts qui poussent facilement dans les jardins. Toutefois, plutôt que faire des plats trop relevés, les cuisinières et cuisiniers Calédoniens laissent chacun renforcer son plat à sa guise, notamment avec les achards qui figurent sur toutes les tables.

#### **Les apports**

A dominante française, la cuisine calédonienne s'est considérablement enrichie des apports culinaires des différentes communautés composant la population du territoire. Ainsi elle est fortement influencée par les cuisines vietnamienne et indonésienne. Elle a également intégré, en les adaptant, de nombreuses autres recettes, ingrédients et méthodes culinaires des cuisines mélanésienne (avec le fameux "bougna"), réunionnaise venue avec les Bourbonnais aux débuts de la colonisation, polynésienne avec les Tahitiens, indienne avec les Malabars, antillaise car il y a aussi des Antillais installés en Calédonie, japonaise venant à l'origine des immigrants Japonais d'avant la seconde guerre mondiale (et aujourd'hui des restaurants cherchant à satisfaire les touristes Japonais), maghrébine, transmise par les pieds noirs, et même australienne. Ces cuisines si diverses se sont fondues dans la cuisine calédonienne qui est celle de toutes les communautés de l'archipel, même si chacune y apporte la dominante liée à sa propre origine.

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

-----«»-----

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

DUREE : 3h00

COEFFICIENT : 1

**CORRIGE**

Le corrigé comporte 6 pages.

**1ère partie : (6 points)**

- I) **En vous appuyant sur les différents documents, quelles disciplines peuvent être travaillées, au sein d'une classe de cycle 3 ? justifiez votre réponse. (4 points → 2 points pour au moins 3 disciplines ciblées et 2 points pour les justifications)**

Ces textes illustrent qu'il est possible de travailler l'interculturalité au travers de **la faune**, de **recettes**, de **comptines et chants**, par les **aspects culturels** (monnaie kanak), **scientifiques** (espèces protégées) et **artistiques**.

→ **En page 6** vous trouverez quelques éléments de réponse extraits des programmes de Nouvelle-Calédonie.

- II) **Comment justifiez-vous l'exploitation du document 5 dans un projet culturel, pluridisciplinaire? (2 points)**

Le crabe et le picot sont des mets très appréciés par les calédoniens. Le picot est cité dans 2 des 6 documents : Recette de Mamie Fogliani et extrait du guide du lagon 2019.

Ces deux animaux sont des espèces protégées.

→il est possible en classe, de travailler, au travers des animaux : le picot et le crabe mais aussi la roussette, la tortue, les notous...

- Les recettes (les mélanges, la proportionnalité, la lecture, l'EMC(donner son avis son ressenti)...) )
- La valeur symbolique de certaines espèces dans la culture kanak (la roussette, la monnaie kanak, le notou, la tortue, les totems...)

La présence du document 5 ouvre donc le volet scientifique : La biodiversité et la préservation des espèces → identifier les enjeux liés à l'environnement.

### **2ème partie : (8 points)**

- **En vous inspirant des documents proposés, quel projet interculturel et pluridisciplinaire pourriez-vous mettre en place au sein de votre classe ? (3 points)**

Soit le candidat propose un projet mettant en valeur les différents faits culturels **(1 point)** :

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

Démarche cohérente au niveau de l'exploitation pédagogique **(0.5 point)**

Les domaines en rapport sont clairement identifiés **(0.5 point)**

Les objectifs sont clairement définis **(1 point)**

- **Quel projet d'écriture permettrait de valoriser ce projet ? Détaillez votre proposition. (5 points)**

L'objectif du projet d'écriture est clairement défini **(1 point)**

Le projet est effectivement une valorisation du projet précédemment décrit. **(0.5 point)**

Le projet valorise l'interculturalité. **(0.5 point)**

Le projet fédère les élèves autour d'un produit final **(0.5 point)**

Le projet s'inscrit dans la durée **(0.5 point)**

Le destinataire du produit final est un public lié au projet lui-même. **(0.5 point)**

L'évaluation/ ou la différenciation est prévue dans le projet **(0.5 point)**

Le projet se caractérise par l'articulation entre moments d'écriture individuelle et collective, et/ou par l'étroite association de l'écriture et de la lecture. Et/ou il s'appuie sur des lectures. **(1 point)**

### **3ème partie : (6 points)**

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

- I) **Quel est l'intérêt de travailler le répertoire enfantin tel que kawali kawala? (3 points)**

La confrontation, la variété linguistique et culturelle est un élément indispensable à la formation des individus dans la relation au monde et aux autres, que ce soit au niveau individuel (enjeux identitaires) ou collectif (ouverture à l'altérité).

La curiosité des jeunes élèves pour le monde qui les entoure est un puissant déclencheur d'ouverture à l'altérité, ouverture que le monde des langues et des cultures, notamment avec des enfantines, développe avec une acuité particulière (l'écoute, la reproduction jouée et/ou chantée, l'approche comparative). Cette ouverture aux langues parlées enfantine et par ailleurs directement liée au programme de maternelle.

En maternelle, si l'enseignement de la langue kanak privilégie la compréhension et l'expression orales, progressivement les enfants se familiarisent avec le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit.

**II) En quoi est-il pertinent de mettre en relation l'histoire, la richesse pluriethnique et les recettes de cuisine au sein des écoles de Nouvelle-Calédonie? (3 points)**

***Le candidat fait le lien entre le texte, la présence pluriethnique et l'histoire de Nouvelle-Calédonie (1.5 point)***

Comme le stipule le document 6 sur l'originalité de la cuisine de Nouvelle-Calédonie : « la cuisine calédonienne s'est considérablement enrichie des apports culinaires des différentes communautés composant la population du territoire ». Il est alors intéressant au fur et à mesure de la découverte des recettes des différentes communautés, de s'interroger sur leur arrivée en Nouvelle-Calédonie et donc, s'interroger des faits historiques qui ont conditionnés ces arrivées successives :

***Le candidat évoque un ou plusieurs faits historiques (1.5 point)***

La société Le Nickel, la SLN constituée en 1880, fit venir un grand nombre de travailleurs asiatiques, particulièrement entre 1895 et 1900.

Plus tard, ce furent des Vietnamiens (et/ou des Tonkinois) qui arrivèrent pour participer à l'extraction minière.

Entre 1969 et 1976, plus de 15 000 (peut-être 20 000) nouveaux immigrants arrivèrent, dont de nombreux rapatriés français, des «pieds-noirs» d'Algérie, puis des Wallisiens et des Futuniens, des Vanuatais, des Tahitiens, des Antillais, des Réunionnais, etc.

Eléments de réponse extraits des programmes de Nouvelle-Calédonie.
--

**Les langages pour penser et communiquer**

Comprendre, s'exprimer en utilisant des langues vivantes (anglais, langues kanak, langues de la région Asie-Pacifique)

L'enseignement des langues vivantes (anglais, langues kanak, langues de la région Asie-Pacifique) développe les cinq grandes activités langagières (écouter et comprendre, lire, parler en continu,

écrire, réagir et dialoguer) qui permettent de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue.

L'enseignement des langues vivantes fait également découvrir à l'élève d'autres cultures, d'autres manières de comprendre le monde et d'en appréhender les problématiques humaines, sociétales, économiques et environnementales.

En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe.

En littérature, la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager.

En éducation musicale, l'apprentissage et l'imitation de chansons en anglais, langues kanak, langues de la région Asie-Pacifique permettent de développer les compétences d'écoute et d'assimilation du matériau sonore de la langue étudiée.

### **Les représentations du monde et l'activité humaine**

L'enseignement des langues vivantes intègre les spécificités culturelles des pays ou régions concernés et construit une culture humaniste. Il invite les élèves à découvrir des traces, des éléments de l'histoire du/des pays ou régions dont on apprend la langue, les expose à des expériences artistiques variées (arts plastiques, musique, cinéma, littérature enfantine, traditions et légendes...) et à la sensibilité humaine dans sa diversité ; il leur fait prendre conscience des modes de vie, des us et coutumes, des valeurs des cultures en présence en Nouvelle-Calédonie, qui sont ainsi mises en regard avec leur propre culture.

### **Langage oral**

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

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

### **Lecture et compréhension de l'écrit.**

- Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines.

### **Ecriture**

L'écriture est convoquée dans les apprentissages pour développer la réflexion aux différentes étapes sous forme d'écrits de travail ou de synthèse ; elle est pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires dans des séquences qui favorisent l'écriture libre et autonome et la conduite de projets d'écriture.

## **Culture littéraire et artistique**

On veille à la diversité des œuvres choisies en puisant dans la littérature française, les littératures francophones et les littératures étrangères, océaniques ou kanak ; on sensibilise ainsi les élèves à la diversité des cultures du monde.

## **Activités culturelles et linguistiques**

Au cycle 3, les connaissances culturelles sont réparties selon trois axes :

- la personne et la vie quotidienne ;
- des repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée ;
- l'imaginaire.

Modes de vie, fêtes et traditions, quelques repères historiques et géographiques, quelques personnages de la culture de l'aire concernée, monuments et œuvres célèbres, contes, légendes, comptines sont découverts et étudiés en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt et les divers événements qui rythment l'année scolaire.

## **Grandeurs et mesures**

Dans la réalisation de recettes

Les notions de grandeur et de mesure de la grandeur se construisent dialectiquement, en résolvant des problèmes faisant appel à différents types de tâches (comparer, estimer, mesurer). Dans le cadre des grandeurs, la proportionnalité sera mise en évidence et convoquée pour résoudre des problèmes dans différents contextes.

## **Sciences et technologie**

- Identifier des enjeux liés à l'environnement.

## **Enseignement moral et civique**

LA CULTURE DE L'ENGAGEMENT

La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres, et à l'environnement (climat, biodiversité, etc.).

Cette culture civique irrigue l'ensemble des enseignements, elle est au cœur de la vie de l'école; elle est portée par certaines des actions qui mettent les élèves au contact de la société. En particulier, les actions concernant l'éducation au développement durable, au service de la prise de conscience écologique, ont vocation à contribuer à la culture de l'engagement individuel comme collectif, citoyen avant tout, au service du respect et de la protection de l'environnement à toutes les échelles, et à court terme. Des échanges contradictoires, pouvant prendre appui sur la littérature jeunesse, des écrits documentaires ou journalistiques, les élèves sont initiés à débattre de manière démocratique et à penser de façon critique. Ils acquièrent dans ces débats les capacités à établir des liens entre des

choix, des comportements et leurs impacts environnementaux –climat, biodiversité, développement durable) et à comprendre les perspectives des acteurs impliqués dans les problématiques abordées. Celles-ci prennent appui sur les observations du vivant, les expériences vécues dans l'école et son environnement ou l'étude de documents qui procèdent à une progressive « acculturation » écologique.

### **EFCKNC**

- Connaître les éléments fondamentaux de la culture kanak et ouverture aux autres cultures des communautés présentes en Nouvelle-Calédonie, comprendre et définir les valeurs qu'ils véhiculent.
- Comprendre la dimension symbolique des éléments fondamentaux
- Développer la sensibilité des enfants à la différence et à la diversité culturelle.

### **Arts plastiques**

Tout au long du cycle 3, les élèves sont conduits à interroger l'efficacité des outils, des matériaux, des formats et des gestes au regard d'une intention, d'un projet. Ils comprennent que des usages conventionnels peuvent s'enrichir d'utilisations renouvelées, voire détournées. Ils sont incités à tirer parti de leurs expériences, à identifier, nommer et choisir les moyens qu'ils expérimentent, apprennent, inventent ou qu'ils maîtrisent. Les enseignements artistiques, comme les autres enseignements humanistes ou scientifiques, peuvent être des vecteurs pédagogiques pour aborder les éléments fondamentaux de la culture kanak et ouverture aux autres cultures des communautés présentes en Nouvelle-Calédonie. En effet, si cet enseignement peut s'envisager comme une discipline à part entière, une articulation est recommandée avec l'enseignement des connaissances et des compétences liées aux disciplines générales et l'approche des cultures du Pacifique.

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS  
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE  
NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: ANGLAIS**

PREPA : 20 minutes

ORAL : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

**SUJET N°1**

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

Elementary school textbooks in Japan to greater respect gender equality, diversity

Flower arrangement for boys and baseball for girls are some of the examples shown in elementary school textbooks to be used in Japan from the 2024 academic year onward, which will increasingly showcase gender equality and diversity.

5 The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology on March 28 released the results of its examination of textbooks to be used in Japanese elementary schools from the 2024 school year. In the textbooks, descriptions with an awareness of sexual diversity as well as gender and coexistence in society were prominent.

10 Publisher Bunkyo-sya put illustrations of a boy doing flower arrangement, a girl playing baseball and a female truck driver in its health and physical education textbook for third and fourth graders, along with a text reading, "It is very important to live your own life, regardless of whether you are male or female." The textbook also introduces a list of names arranged by mixed gender and school backpacks of various colors, not limited to red for girls and black for boys.

15 The moral education textbook for fourth graders to be published by Kyoiku-Shuppan Co. carries a section on the imposition of masculinity and femininity. Kobunshoin Publishing Co. invited a gender education specialist to edit its textbooks, and introduced "genderless school uniforms," in which both boys and girls can freely choose skirts and pants, as an effort to eliminate gender stereotypes and respect "individuality" in moral education for sixth graders.

20 Meanwhile, Kairyudo Publishing Co. depicted a boy in a wheelchair and a girl with foreign roots as the main characters in its textbook for fifth and sixth graders' home economics for the first time. **A representative of the company said, "We want students to broaden their perspective that there are all kinds of people in society and that it is normal. In addition to the main characters, we tried to represent a society where people regardless of gender, age, race or disability coexist in the textbook illustrations"**

Source: <https://mainichi.jp/english/articles/20230329/p2a/00m/0na/008000c>, March 29, 2023 (Mainichi Japan)

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS  
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE  
NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: ANGLAIS**

PREPA : 20 minutes

ORAL : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

**CORRIGE N°1**

**Des manuels scolaires plus respectueux de l'égalité des genres et de la diversité pour les  
écoles primaires du Japon**

- Le corrigé comporte 2 pages.
- Niveau de difficulté du texte (en gras) : 1- Facile ; 2- **Moyen** ; 3- Difficile
- Thème général du texte : l'enseignement des langues en école primaire

**Traduction du texte (la partie du texte que le candidat doit lire apparaît en gras)**

Des arrangements floraux pour les garçons et du baseball pour les filles, ce sont quelques-uns des exemples que l'on peut voir dans les manuels scolaires des écoles primaires qui seront utilisés au Japon dès l'année scolaire 2024, et qui mettront de plus en plus en valeur l'égalité des genres et la diversité.

Le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie a publié le 28 mars les résultats de son analyse des manuels qui doivent être utilisés dans les écoles primaires japonaises à partir de la rentrée scolaire 2024. Dans les manuels, les descriptions tenant compte de la diversité sexuelle, des genres et de leur coexistence dans la société ont été primordiales.

L'éditeur Bunkyo-sya a intégré des illustrations d'un garçon réalisant un arrangement floral, d'une fille jouant au baseball et d'une femme chauffeur de camion dans son manuel de santé et d'éducation physique destiné aux élèves de CE2 et de CM1, ainsi qu'un texte mentionnant, « Il est très important de vivre votre propre vie, indépendamment du fait que vous soyez une fille ou un garçon ». Le manuel présente également une liste de prénoms non genrés ainsi que des cartables de couleurs variées, ne se limitant pas au rouge pour les filles et au noir pour les garçons.

Le manuel d'éducation morale pour les élèves de CM1 qui doit être publié par Kyoiku-Shuppan Co. propose une partie concernant l'injonction à la masculinité et à la féminité. Kobunshoin Publishing Co. a invité un spécialiste de l'éducation et de l'égalité des genres à diriger la rédaction de ses manuels, et a représenté des « uniformes scolaires non genrés », grâce auxquels les filles comme les garçons peuvent librement choisir des jupes et des pantalons, afin d'éliminer les stéréotypes de genre et de respecter la notion « d'individualité » en termes d'éducation morale des élèves de 6<sup>ème</sup>.

Par ailleurs, Kairyudo Publishing Co. a choisi pour la première fois un garçon dans un fauteuil roulant et une fille aux origines étrangères en tant que personnages principaux dans ses manuels d'éducation ménagère de CM2 et de 6<sup>ème</sup>. **Un représentant de la compagnie a déclaré, « Nous voulons que les élèves élargissent leurs perspectives et comprennent qu'il y a toutes sortes de personnes dans la société et que cela est normal. Outre les personnages principaux, nous avons essayé de représenter dans les illustrations des ouvrages une société dans laquelle les gens coexistent peu importe leur genre, leur âge, leur ethnie ou encore leur handicap ».**

Beaucoup d'autres éditeurs ont aussi inclus de nouvelles illustrations représentant des enfants avec des handicaps ou d'origine étrangère. Un éditeur a déclaré au Mainichi Shimbun, « Les temps progressent en faveur du respect de la diversité. Les manuels scolaires continueront de refléter l'actualité ».

## Questions proposées avec les éléments de réponse attendus (en anglais).

### Question 1

- **Question:**  
What kind of illustrations can you find in Japanese textbooks now?
- **Éléments de réponse attendus:**  
Boys doing flower arrangements, girls playing baseball, female truck drivers, boys in wheelchairs, people with foreign roots, children with disabilities (= unusual illustrations so far).

### Question 2

- **Question:**  
Do you think it is important to promote gender equality and diversity? Why?
- **Éléments de réponse attendus:**  
Yes, it is. Because people are equal regardless of their gender, they coexist in society and what we teach to children should reflect our society in which diversity is more and more obvious. Times are changing.  
It is important to get rid of clichés from which some people can suffer.

### Question 3

- **Question:**  
What is your opinion about illustrations in nowadays textbooks in general?
- **Éléments de réponse attendus:**  
Réponse propre à chaque candidat

### Question 4

- **Question:**  
How would you help your students to develop their awareness about diversity and gender equality?
- **Éléments de réponse attendus:**  
Réponse propre à chaque candidat

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



EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: ANGLAIS

PREPA : 20 minutes

ORAL : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

SUJET N°2

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

Inclusion is better for everyone but children with disabilities are 6 times more likely to be out of school

My three young children are at the age where school is everything to them. It is where they find out about Egyptian hieroglyphs and the moon landing. They form friendships and improve their social skills in the classroom and the playground. And it is where they have fun, and can join in with sports, music and art.

5 This opportunity to attend school and flourish is denied many of the 200-300 million children globally who have disabilities (...)

**When they do attend they do not progress as well through their schooling as their peers without disabilities. Previous analyses from the Plan international database show that some groups fared even worse, such as children with intellectual disabilities. Violence and bullying are also more common for children with disabilities, including perpetrated by teachers.**

10 (...) Children without schooling or qualification will find it hard to get a good job, increasing the chance of a lifetime of poverty (...)

15 Children with disabilities are also more likely to experience poor health, which could be compounded<sup>1</sup> by exclusion from school. (...) Many health interventions are offered to children in school, such as vaccination, and food programmes operating through schools may provide children with the most important meal of the day. Here too children with disabilities are missing out through school exclusion, reinforcing their health risks.

20 (...) Now, solutions need to be implemented to allow children with disabilities to attend school and thrive. We will need a multi-pronged<sup>2</sup> intervention- such as providing teacher training on disability, funding specialist staff and resources, making schools physically accessible, and equipping kids with the assistive technologies suitable to their environment. (...)

25 My children's school is inclusive. There are kids there with hearing loss, learning disabilities, physical impairments and more. Of course, those children benefit from being able to have an education. My children also benefit from their presence as they learn about diversity and difference to prepare them for their adult lives. And they have a greater pool of kids to befriend. Inclusion is better for everyone.

Published: 2 December 2022, Source: Adapted from <https://plan-international.org/blog/2022/12/02/inclusion-better-for-everyone>

<sup>1</sup> Compounded : made worse

<sup>2</sup> Multi-pronged : multidimensional

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS  
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE  
NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: ANGLAIS**

PREPA : 20 minutes

ORAL : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

**CORRIGE N°2**

L'inclusion est bénéfique pour tous mais les enfants en situation de handicap sont six fois plus touchés par la déscolarisation

- Le corrigé comporte 2 pages y compris la page de garde.
- Niveau de difficulté du texte (en gras) : 1- Facile ; 2- **Moyen** ; 3- Difficile
- Thème général du texte : l'enseignement des langues en école primaire

**Traduction du texte (la partie du texte que le candidat doit lire apparaît en gras)**

Mes trois jeunes enfants sont à l'âge auquel l'école est tout pour eux. C'est l'endroit où ils découvrent les hiéroglyphes égyptiens et l'atterrissage sur la lune. Ils nouent des amitiés et développent leurs aptitudes sociales en classe et dans la cour de récréation. Et c'est l'endroit où ils s'amuse, et peuvent se familiariser avec les sports, la musique et l'art.

La plupart des 200 à 300 millions d'enfants en situation de handicap dans le monde se voient refuser cette opportunité d'aller à l'école et de s'épanouir (...)

**Lorsqu'ils vont à l'école ils ne progressent pas aussi bien que leurs camarades sans handicap. De précédentes analyses issues de la base de données de Plan International montrent que certains groupes se débrouillent encore moins bien, comme les enfants présentant une déficience intellectuelle. La violence et l'intimidation / le harcèlement sont également plus courants envers les enfants handicapés, y compris de la part des enseignants.**

(...) Les enfants sans instruction ou qualification auront du mal à trouver un bon métier, ce qui augmentera leurs chances de mener une vie dans la pauvreté. (...)

Les enfants handicapés sont également davantage susceptibles d'être en mauvaise santé, ce qui pourrait être aggravé par l'exclusion scolaire. Beaucoup d'interventions sanitaires sont offertes aux enfants à l'école, comme la vaccination et les programmes alimentaires mis en place au sein des écoles qui peuvent procurer aux enfants le repas le plus important de la journée. Là encore les enfants en situation de handicap ratent cette opportunité de par leur exclusion scolaire, ce qui renforce les risques pour leur santé.

(...) Maintenant des solutions doivent être mises en œuvre afin de permettre aux enfants en situation de handicap d'aller à l'école et de s'épanouir. Nous allons avoir besoin d'intervenir à plusieurs niveaux – comme assurer aux enseignants une formation sur les questions concernant le handicap, financer des personnels spécialisés et des ressources, rendre les écoles physiquement accessibles et équiper les enfants de moyens technologiques d'assistance adaptés à leur environnement. (...)

L'école de mes enfants est inclusive. Il y a des enfants souffrant de perte d'audition, de troubles des apprentissages, de handicaps physiques et plus encore. Bien sûr, pour ces enfants avoir accès à l'éducation est bénéfique. Mes enfants profitent également de leur présence car ils apprennent la diversité et la différence ce qui les prépare à leur vie d'adultes. Et ils ont beaucoup plus d'amis avec qui se lier d'amitié. L'inclusion est bénéfique pour tous.

## Questions proposées avec les éléments de réponse attendus (en anglais).

### Question 1

- **Question:**  
What are the risks for children who don't attend school?
- **Éléments de réponse attendus:**  
It will be hard to get a job, and they will live in poverty.  
It increases the risks of poor health.

### Question 2

- **Question:**  
What are the benefits of school?
- **Éléments de réponse attendus:**  
Education, to learn new things, form friendships, develop social skills, have fun, practice sport, discover music and art.  
Children benefit from health interventions such as food programmes and vaccination at school.

### Question 3

- **Question:**  
What problems do children with disabilities confront with at school?
- **Éléments de réponse attendus:**  
They don't progress as well as their classmates.  
They confront with bullying and violence, even from teachers.

### Question 4

- **Question:**  
What could be the solutions to help children with disabilities?
- **Éléments de réponse attendus:**  
Train teachers on disability.  
Provide schools with special staff and equipment or resources.  
Make schools more physically accessible.  
Equip kids with adapted technologies.

### Question°5

- **Question:**  
What positive influence can children with disabilities have on children without disabilities?
- **Éléments de réponse attendus:**  
Learn about diversity and difference.  
Get prepared for adult life.

CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS  
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE  
NOUVELLE-CALÉDONIE



**EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: ANGLAIS**

PREPA : 20 minutes

DUREE : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

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

**SUJET N°3**

Is Artificial Intelligence Taking Over Our Lives?

**Machines have been replacing humans since the first one was invented many thousands of years ago — and on the very next day it probably created new jobs when three people were needed to fix it. Humans are adaptable. We're creative. We use machines to make new things, solve new problems and create whole industries that we can't yet imagine. Doomsaying<sup>1</sup> is easy and natural. We can see what's being lost, but we don't see the new things until they arrive.**

*Human ambition is the key to staying ahead of automation.*

As I learned in my chess matches against the IBM computer Deep Blue 20 years ago, humans will always find a way to build machines that replicate human performance. And while humans still play chess, entire professions will continue to go the way of the elevator operator as machines become more capable. The good news is that intelligent machines also liberate us from tedious<sup>2</sup> labor, letting us be more imaginative and more ambitious — although of course one person's "liberated" is another person's "unemployed," at least in the short term.

Human ambition is the key to staying ahead of automation, and that's what worries me far more than killer robots. The huge increases in productivity that machines provide must be invested aggressively, not squandered<sup>3</sup>. We're very good at teaching machines how to do our old jobs — so the solution is to keep inventing new ones. The only job security for the human race is to press into the new and the unknown.

Garry Kasparov, *New York times*, December 5<sup>th</sup> 2016

<https://www.nytimes.com/roomfordebate/2016/12/05/is-artificial-intelligence-taking-over-our-lives/as-robots-replace-old-jobs-new-jobs-should-be-invented>

---

<sup>1</sup> Doomsaying = when you doubt

<sup>2</sup> Tedious = monotonous

<sup>3</sup> Squandered = wasted

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2023 POUR LE RECRUTEMENT DANS  
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1<sup>ER</sup> DEGRE DE  
NOUVELLE-CALÉDONIE**



**EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: ANGLAIS**

PREPA : 20 minutes  
DUREE : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

**CORRIGE N°3**

- Le corrigé comporte 2 pages.
- Niveau de difficulté du texte : **1- Facile** ; 2- Moyen ; 3- Difficile
- Thème général du texte : l'intelligence artificielle dans notre vie quotidienne

**Traduction du texte**

L'intelligence artificielle prend-elle le contrôle de nos vies ?

**Les machines remplacent les humains depuis que la première a été inventée, il y a plusieurs milliers d'années - et dès le lendemain, elle a probablement créé de nouveaux emplois, car trois personnes étaient nécessaires pour la réparer. Les humains sont adaptables. Nous sommes créatifs. Nous utilisons des machines pour fabriquer de nouvelles choses, résoudre de nouveaux problèmes et créer des industries entières que nous ne pouvons pas encore imaginer. Il est facile et naturel de dire le malheur. Nous pouvons voir ce qui se perd, mais nous ne voyons pas les nouvelles choses avant qu'elles n'arrivent.**

L'ambition humaine est la clé pour rester en tête de l'automatisation.

Comme je l'ai appris lors de mes parties d'échecs contre l'ordinateur Deep Blue d'IBM il y a 20 ans, les humains trouveront toujours un moyen de construire des machines qui reproduisent les performances humaines. Et si les humains continuent de jouer aux échecs, des professions entières continueront de disparaître comme les ascensoristes, à mesure que les machines deviennent plus performantes. La bonne nouvelle, c'est que les machines intelligentes nous libèrent également des tâches fastidieuses, nous permettant d'être plus imaginatifs et plus ambitieux - même si, bien sûr, la "libération" d'une personne est le "chômage" d'une autre, du moins à court terme.

L'ambition humaine est la clé pour rester en tête de l'automatisation, et c'est ce qui m'inquiète bien plus que les robots tueurs. Les énormes augmentations de productivité que permettent les machines doivent être investies de manière agressive, et non gaspillées. Nous sommes très doués pour apprendre aux machines à faire nos anciens métiers - la solution est donc de continuer à en inventer de nouveaux. La seule sécurité de l'emploi pour la race humaine est de se lancer dans le nouveau et l'inconnu.

**Questions proposées avec les éléments de réponse attendus.**

1- Question

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

Éléments de réponse attendus

Artificial intelligence worries people. However, the creativity of human beings and their ability to adapt remain essential. Inventing new jobs and Human ambition are the keys to staying ahead of automation.

2- Question

What is your opinion on the subject? Give us some examples.

Éléments de réponse attendus

Réponse libre

3- Question

How would you use artificial intelligence at school?

Éléments de réponse attendus

Réponse libre

4- Question

How can playing games on line help learning at school?

Éléments de réponse attendus

Réponse libre