

ANNALES 2019

CONCOURS INTERNE

CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES

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

**CONCOURS INTERNE OUVERT LE 28 SEPTEMBRE 2019 POUR LE
RECRUTEMENT DE DIX-SEPT PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE LA NOUVELLE-CALEDONIE**

EPREUVE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4 HEURES

COEFFICIENT : 4

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

**CONCOURS INTERNE OUVERT LE 28 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE
L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

SUJET N°1

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

Rappel de la notation : il est tenu compte à hauteur de 3 points maximum de la qualité orthographique de la production des candidats.

Première partie : 8 points

Après avoir analysé et commenté les quatre documents proposés, vous préciserez l'intérêt pédagogique qu'il y a à inscrire la construction des règles de classe dans une dynamique de climat scolaire.

Liste des documents :

Document 1 : 2 pages

CYCLE 3 - Instruction civique et morale : vivre et construire ensemble (Annexe 2 à la délibération du 13/01/2012, programmes des écoles maternelles et élémentaires)

Document 2 : 1 page

Comment faire respecter les règles en classe ? Lecomte, J., Université de Paix asbl, Cahiers Pédagogiques, article en ligne

Document 3 : 1 page

Le «climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration, Extraits du rapport DGESCO, Debarbieux, E. professeur à l'Université Paris-Est Créteil et président de l'Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.

Document 4 : 2 pages

Extraits du Guide et du site « Agir pour le climat scolaire à l'école primaire », Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS), CANOPé, 2013.

Deuxième partie : 12 points

En vous appuyant sur les éléments contenus dans les documents proposés en lien avec le champ de l'Instruction civique et morale au cycle 3, vous établirez une programmation d'activités permettant une exploitation pluridisciplinaire (programmes 2012).

Vous développerez une séquence (ensemble organisé de séances possibles) issue de cette programmation.

Document 1 :

CYCLE 3 - Instruction civique et morale : vivre et construire ensemble

(Annexe 2 à la délibération du 13/01/2012, programmes des écoles maternelles et élémentaires)

L'instruction civique et morale, au cycle 3, doit permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie à l'école et dans la société. Elle conduit également à appréhender les fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse, de la discipline et du respect d'autrui.

En relation avec l'étude de l'histoire, l'instruction civique permet aux élèves de comprendre l'importance des textes fondateurs et notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen d'une part et d'autre part de l'Accord de Nouméa.

« Vivre et construire ensemble » suppose la nécessaire affirmation de valeurs partagées, fondatrices de la construction d'une communauté de destin. Les devises «liberté, égalité, fraternité» et « Terre de parole, terre de partage » prendront un relief tout particulier dans cet enseignement.

L'instruction civique et morale n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement et la construction d'un esprit critique. Elle peut faire l'objet de débats, construits et réglés, portant sur des questions d'actualité et de société.

Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :

1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur: les règles élémentaires de politesse et de civilité, le respect des lieux où ils travaillent, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de l'internet, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui.

2. L'importance des règles dans l'organisation des relations sociales: statut civil coutumier et statut civil de droit commun.

3. Le respect de l'autre dans sa différence n'est possible que si cette différence reste en conformité avec les valeurs démocratiques et que si l'on refuse les discriminations de toute nature.

Les élèves se familiarisent d'abord avec l'institution démocratique la plus proche d'eux, la commune, et découvre le rôle des élus (maire, conseil municipal).

Ils sont ensuite initiés aux missions et au fonctionnement des Provinces, du congrès et du Gouvernement de la Nouvelle-calédonie. Ils doivent également connaître les autorités et institutions coutumières (chefferies, conseils d'aire coutumière, Sénat coutumier...).

Parallèlement, les élèves découvrent le fonctionnement des institutions de la France: communes, départements et régions, assemblée nationale et sénat, président de la République et premier ministre.

4. À travers l'histoire, la géographie et l'instruction civique et morale, les élèves prennent conscience des traits constitutifs de la nation française et de la région Pacifique. Ils approfondissent les acquis du cycle 2 en matière d'emblèmes et de signes identitaires de la France et de la Nouvelle-calédonie.

Ils étudient la composition et le rôle de l'Union européenne, la place de la francophonie dans la construction d'une communauté de langues et de cultures

5. Ils sont sensibilisés au caractère mondial de nombreux problèmes économiques, environnementaux et sociaux. Ils perçoivent les grandes inégalités entre les régions du globe et la nécessité des solidarités. Ils mesurent les menaces qui pèsent sur l'environnement et la responsabilité de chacun.

À la fin du cycle 3 l'élève est capable de :

- participer à l'élaboration collective des règles de vie de la classe et de l'école et les respecter ;
- participer à un débat en respectant la parole d'autrui ;
- respecter ses camarades, accepter les différences et les dépasser pour rechercher les convergences ;
- refuser tout recours à la violence dans la vie quotidienne de l'école ;
- connaître et respecter quelques règles simples de sécurité routière ;
- connaître les droits et les devoirs des enfants ;
- connaître les valeurs universelles véhiculées par les textes fondateurs ;
- connaître les principes de la démocratie dans un État républicain : le rôle des élections (suffrage universel), la pluralité des partis politiques, le respect des lois et des libertés fondamentales, la liberté de la presse ;
- connaître le rôle et le fonctionnement des institutions de la France et de la Nouvelle-Calédonie.

Comment faire respecter les règles en classe ?

La question des règles et de leur respect est incontournable dans les classes difficiles. Comment gérer les transgressions ? Que faire face à un chahut, des incivilités répétées ou des actes de violence ?

Se demander que faire en cas de désobéissance dans une classe, c'est déjà prendre le problème un peu à l'envers. On pourrait se demander plutôt ce que l'on aurait pu faire pour éviter que cela n'arrive. En effet, s'il y a transgression, c'est implicitement qu'il y a une règle, un cadre. L'enseignant est le garant de cette règle qui existe pour faciliter la vie ensemble en classe.

Les règles : prévenir les transgressions

Les principes basiques de l'élaboration d'une bonne règle nous semblent par conséquent primordiaux.

D'abord, la règle existe : elle est connue, concrète et claire. « Nul n'est censé ignorer la loi » : il importe que la règle soit connue tant pour ceux à qui elle s'applique que pour ceux chargés de la faire appliquer. Elle est écrite pour pouvoir être consultée par tous, pour éviter la désinformation et l'arbitraire. C'est de la responsabilité de l'adulte de porter à la connaissance de l'enfant des règles qui sont de mise dans la classe. En ce qui nous concerne, nous disposons d'une charte sur de grands panneaux A3, que nous affichons dans les locaux concernés. Les mots utilisés ne peuvent pas être interprétés de différentes façons. Nous utilisons des mots simples, voire des images lorsque le langage est susceptible de faire défaut, afin de nous assurer que la règle est bien comprise (notamment lorsque les élèves ne savent pas encore bien lire ou doivent s'accommoder d'une langue qui n'est pas leur langue natale).

Ensuite, la règle est juste et constante, c'est-à-dire que son application ne variera pas en fonction du jeune concerné et de l'humeur de l'adulte. Elle est également congruente, c'est-à-dire qu'elle s'applique à tous sans exception, jeune comme adulte. Sanctionner un jeune qui coupe la parole à ses camarades alors que l'adulte les coupe régulièrement n'est pas congruent.

La règle est par ailleurs pertinente. La légitimité de la règle est expliquée. Elle se fonde sur des justifications objectives comme l'impératif de protection de la personne, du groupe, de l'institution ou encore celui d'efficacité dans l'accomplissement de la tâche. Les règles posent souvent problème parce que l'on ne prend pas la peine d'en expliquer la raison d'être. Un jeune qui ne comprend pas la pertinence de la règle peut alors la considérer comme persécutrice.

Dans le même ordre d'idées, les règles sont évolutives, et de préférence participatives. Les règles participatives sont préférables aux règles imposées d'autorité. Nous y reviendrons, car c'est justement le fondement d'une intervention en cas de transgressions groupales : si les règles sont élaborées et réfléchies ensemble, elles sont dignes du respect de tous. La participation des enfants à l'établissement du règlement, par exemple dans le cadre de conseils de classe ou de coopération, favorise le respect de ce qui a été discuté et décidé. C'est le pari des écoles « démocratiques/institutionnelles », notamment de Jean-Luc Tilmant. Il constate d'ailleurs que des valeurs comme le respect sont des constantes communes aux élèves et aux enseignants, quel que soit leur milieu social.

Enfin, toute règle doit être assortie de sanction en cas de transgression. Toute infraction entraîne réparation : il y a une conséquence à l'action de désobéissance.

Ajoutons à ces principes que les règles de base doivent être peu nombreuses. Cela n'a pas de sens de submerger les élèves de nombreux interdits et règlements. Cela nuit à la connaissance des règles et à leur légitimité, leur pertinence. [...]

J.Lecomte, Université de Paix asbl, Cahiers Pédagogiques, article en ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-faire-respecter-les-regles-en-classe>

Document 3 :

Le «climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration

[...]

Le lien très fort entre «climat scolaire», qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école est largement établi par la recherche. Travailler sur la notion de «climat scolaire» est donc bien travailler sur des questions touchant à la construction et à la transmission des connaissances, ce n'est pas un simple ajout plus ou moins utile aux missions «fondamentales» de l'école. [...]

De nombreux travaux insistent sur la qualité des règles définissant le vivre ensemble. Ainsi pour Gottfredson (1985, 2001 par exemple) la perception d'une faiblesse de la justice scolaire (au sens ici de l'application du règlement scolaire) est un des facteurs explicatifs majeurs de la violence à l'école (voir aussi Debarbieux, 1999). Les travaux espagnols (Ortega, 2001) insistent fortement sur le rôle d'une discipline démocratique avec des règles claires, transparentes et compréhensibles. Ils rejoignent ici largement la littérature québécoise sur la question qui tourne autour de la notion de «communauté juste» dans la prise en compte entre autres des difficultés lourdes de comportement (Massé et alii, 2006). [...]

Le climat scolaire est très lié à la clarté des règles et à un sentiment de «justice scolaire». Une recherche de Soule l'a montré à partir d'une enquête de victimation et climat scolaire dans un échantillon de 234 écoles (Soule, 2003). Statistiquement, les facteurs les plus explicatifs de l'augmentation de la victimation sont l'instabilité de l'équipe enseignante (*Teachers turnover*, 0.91), puis le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles (*fairness, clarity*, 0.69), ce qui n'empêche pas l'importance des facteurs socio-économiques, mais ils sont loin d'être les seuls (voir Gottfredson et alii, 2004). Bref, l'importance d'une vision partagée entre adultes des règles de vie dans un établissement ne saurait être minimisée. Ces règles de vie sont beaucoup plus des règles permettant l'engagement des élèves que des règles à portée négative. [...]

La démocratie repose sur l'éducation ; c'est une manière de vivre ensemble, d'apprendre à coopérer, de réagir de manière non-violente, de participer au bien-être de tous. Promouvoir une formation citoyenne n'entre pas en conflit avec les autres buts éducatifs, mais au contraire les soutient. L'école s'est peu à peu enfermée sur ce qui est mesurable et standardisé (les résultats scolaires), et l'éducation civique a tendance à se focaliser sur les connaissances plus que sur les compétences nécessaires au développement de la citoyenneté. Pourtant, des études révèlent qu'un apprentissage des compétences sociales entraîne sur une période de 3 à 5 ans une augmentation des résultats scolaires et une diminution de la violence (Cohen, 2006; Zins et al., 2004). Les compétences sociales, émotionnelles et éthiques favoriseraient en effet les capacités des élèves à apprendre et à résoudre les problèmes de manière non violente (Berkowitz and Bier, 2005 ; Zins, Weissberg, Wang and Wallberg, 2004). Cela serait particulièrement sensible à l'école élémentaire. Pour Cohen (2006), l'éducation sociale, émotionnelle, éthique et scolaire (SEEAE) est un droit de l'homme dont tous les élèves devraient bénéficier. L'ignorer équivaut à une injustice sociale.

Le «climat scolaire» est un processus d'engagement, non une simple conversion des élèves par l'effet magique d'une «leçon de démocratie».

[...]

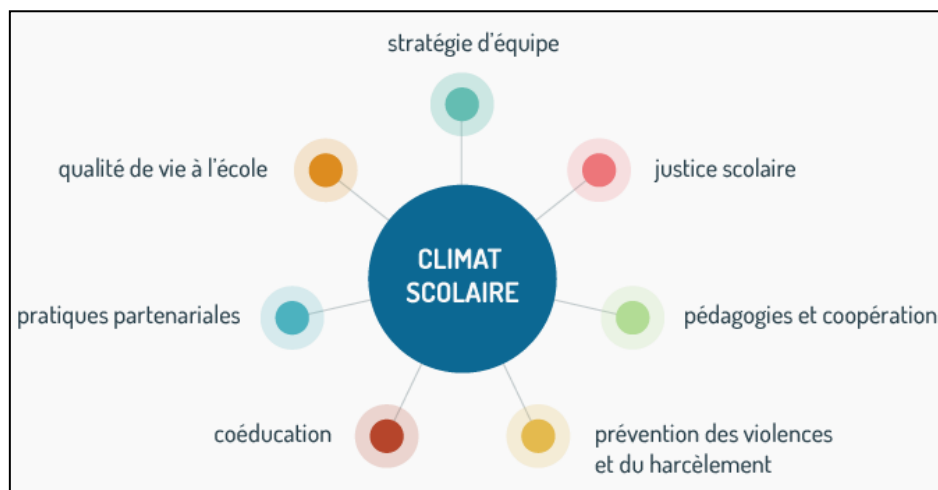
Extraits du rapport DGESCO (2012) élaboré sous la responsabilité d'Eric Debarbieux, professeur à l'Université Paris-Est Créteil et président de l'Observatoire International de la Violence à l'École.

Document 4 :

4.1 - Extrait du site du Réseau Canopé : « Climat scolaire »

<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre.html>

Agir sur le climat scolaire, c'est agir sur l'ensemble de l'organisation de l'école, en portant des actions sur 7 [leviers] :



4.2 - Extraits du Guide « Agir pour le climat scolaire à l'école primaire » ; Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS)

1. [Justice scolaire] : repérer les facteurs à risque et les facteurs protecteurs

Parmi les sept [leviers] déterminants du climat scolaire, la référence à un cadre et à des règles explicites constituent un facteur protecteur puissant.

Ces deux listes d'items illustrent les différents facteurs contribuant soit à la dégradation, soit à l'amélioration du climat scolaire.

Facteurs à risques	Facteurs protecteurs
Un cadre protecteur, un cadre à respecter : des règles explicites	
Absence de règlement clair ou règlement essentiellement composé d'une longue liste d'interdictions	Instauration de normes ou d'attentes communes vis-à-vis des comportements Règles explicites et explicitées à partir du règlement intérieur définissant quelques repères en termes d'interdits, d'obligations et de droits qui doivent permettre la protection et l'affirmation des élèves. Si les interdits doivent être clairs, les obligations ne doivent pas en revanche être trop pointues afin de permettre un travail de reprise et d'ouvrir le champ de la parole et des valeurs.
Séquence brève (1/2 heure) visant à susciter l'établissement rapide de quelques règles de conduite dirigées par l'adulte	Participation des élèves à la production de règles à travers une proposition d'apprentissage très structurée
Punitions appliquées de manière arbitraire ou différente en fonction de l'adulte présent Recours aux punitions collectives	Règles appliquées de manière équitable et respect des principes du droit démocratique (contradictoire, décision différée, droit de recours...). Responsabilisation : « chacun est garant de... »
Laxisme et laisser faire – banalisation des passages à l'acte – pratique d'évitement	Autorité et responsabilité assumées – transgressions des interdits ou des règles traitées par des punitions et des réponses éducatives adaptées
Comportements individualistes	Renforcement des comportements pro-sociaux

Guide « Agir pour le climat scolaire à l'école primaire », Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS), p.7

2. Principes et facteurs favorisants

Agir dans l'école

Des règles explicites, un cadre clair et protecteur pour tous

Actions et pratiques favorables

- Le **projet d'école** : faire une place au cadre de l'école et aux conditions favorisant un « bon » climat scolaire.
- Les **réunions de rentrée** qui présentent le cadre scolaire aux parents
- Une **régulation régulière en équipe sur toute l'année scolaire** :
- Le directeur impulse la réflexion collective et donne une ligne précise à atteindre (cf. fiche sur la place de chacun)
- Se mettre d'accord en début d'année est nécessaire et indispensable mais non suffisant, prévoir un temps de régulation, afin de réinterroger ce cadre, est un facteur de cohésion
- Les décisions prises en collectif et actées ne peuvent être remises en cause même si un membre de la communauté éducative ne s'y retrouve pas
- **Suggestion** : a posteriori, partir d'événements perturbant les conditions de vie habituelles de l'école pour les interroger en collectif, saisir le point de vue de chacun, y compris des élèves et se mettre d'accord sur son traitement au regard du cadre.
- Proposer des **réunions partenariales autour du règlement intérieur**, travail avec la mairie, pour intégrer les agents de service, le personnel qui encadre la cantine, les associations...
- Le **conseil d'école pour associer la municipalité** et lui permettre d'explicitier son rôle (ATSEM, agents de service, centres de loisirs sur le temps périscolaire...accompagnement et surveillance de la restauration...) dans la contribution à la constitution du cadre protecteur, pour **associer les parents élus** qui participent à la constitution du cadre (débat sur RI, débats sur les projets d'école.) [Cf. fiche sur la qualité des relations et l'ouverture de l'école]
- **L'affichage et des actions autour de la déclaration universelle des droits de l'homme et des droits de l'enfant dans les écoles**

Agir dans la classe

- Des **temps institutionnalisés** (conseils de classe, « Quoi de neuf ? »...)
- Des **démarches coopératives** (coopérative de classe, projets de classe...)
- Les **programmes** et les **compétences** (liens à faire par exemple en histoire géographie, éducation civique et la « République de la classe
- Confer fiches médiation par les pairs/ empathie

Agir avec l'élève

- Des **pratiques quotidiennes** («régulation entre élèves par l'usage de » messages clairs » afin que l'élève puisse exprimer son ressenti et que des conflits ne s'installent pas)
- La **participation** à certaines instances de l'école (délégués de classe, bureau coopérative élèves...)
- Les rituels : Ceux qui, comme « toujours entrer en classe dans le calme », distinguent le temps et l'espace de la classe (consacrés aux apprentissages, féconds, écoute attentive, parole réglée, comportements adaptés...) des autres temps et des autres espaces : l'élève est protégé en tant qu'il est élève et qu'il doit travailler. Climat de travail

**CONCOURS INTERNE OUVERT LE 28 SEPTEMBRE 2019 POUR LE RECRUTEMENT DE
PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

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

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

SUJET N°2

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

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

I. Première partie (8 points)

Après avoir analysé et commenté les trois (3) documents proposés, vous préciserez la place et le rôle de l'éducation à la santé et les conceptions pédagogiques qu'ils suggèrent.

Document n°1 : « Un levier pour transformer l'école », Patricia Victor et Jean-Marc Lange, Café pédagogique hors-série numérique n°24, janvier 2012

Document n°2 : Éducation à la santé dans les écoles élémentaires... Représentations et pratiques enseignantes, *Dominique Berger, Frank Pizon, Léla Bencharif et Didier Jourdan*, extraits de l'article paru dans Didaskalia | n°34 | 2009

Document n°3 : Extraits du socle commun de connaissances et des compétences et des programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie, DENC, délibération n°191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie (cycle 1) / Eléments de progressions pour les cycles 2 et 3, Eduscol, janvier 2012

II. Deuxième partie (12 points)

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

Document n°1 : « Un levier pour transformer l'école », Patricia Victor et Jean-Marc Lange, Café pédagogique hors-série numérique n°24, janvier 2012

Par leur ancrage dans les questions politiques et sociales, les « éducations à... », la santé et le développement durable, sont porteurs d'importants renouvellements des contenus et des pratiques d'enseignement.

Dans un monde en mutation, incertain, imprévisible, on peut distinguer trois conceptions du rôle de l'école.

La garder à l'abri des questions politiques, la préserver comme un sanctuaire protégeant les enfants des soubresauts de la société. L'école tire sa légitimité de savoirs conçus selon un mode patrimonial, c'est-à-dire un héritage transmis de génération en génération. Au risque de creuser le fossé se manifestant entre le monde scolaire et des cohortes d'élèves de plus en plus étrangères à celui-ci.

Ou bien prolonger les pratiques coutumières de l'enseignement de savoirs disciplinaires et, en fin de séquences, ouvrir sur des questions de sociétés avec l'objectif de donner du sens à des apprentissages qui en manquent cruellement aux yeux des élèves.

Enfin, prendre au sérieux ces éducations et entrer par les questions de société, ce qui nécessite d'accepter aussi une légitimité sociale aux contenus abordés à l'école. Si nous retenons cette dernière possibilité, les changements pour l'école sont importants : engagement dans des projets éducatifs globaux et des actions au niveau des établissements, avec de nouvelles modalités d'apprentissage, de nouveaux rapports au savoir, au monde et à l'autre. Bien des questions sont alors ouvertes.

Quelles visées éducatives ?

Dans le domaine des « éducations à... », l'approche a considérablement évolué. En éducation à la santé, la conception de la prévention, limitée dans un premier temps à une approche hygiéniste puis communautaire, s'articule actuellement autour du concept de promotion de la santé. On peut aborder la situation de deux façons différentes, souvent vécues pédagogiquement comme étant antagonistes. Soit l'objectif prioritaire réside dans l'objet de savoir lui-même (obésité, écosystème...) et il peut alors être abordé par l'aspect sanitaire, environnemental ou économique ; soit l'objectif est éducatif et il porte alors sur la personne et le développement de ses compétences psychosociales et cognitives.

Dans ce dernier cas, construire un principe éthique de responsabilité devient un enjeu éducatif primordial, sans le confondre avec l'idée de culpabilité. La responsabilité est ce qui incite à agir et donc se distingue de la simple conviction.

Comment peut-on alors dépasser l'opposition entre une visée centrée sur l'éducation et une visée coutumière centrée sur les savoirs ?

Des savoirs particuliers

Dans les situations éducatives concernées, nous avons davantage affaire à des savoirs non disciplinaires ayant une acception à caractère juridique, issus de compromis politiques et donc, par essence, polémiques, mouvants et objets de controverses. Ils sont hybrides, situés à l'interface des sciences, et des sciences humaines et sociales, mais parfois également des savoirs profanes et pas simplement experts. Comment et jusqu'à quel point intégrer ces nouveaux objets aux enseignements sans qu'ils perdent leur statut particulier de concepts sociaux non stabilisés et politiques ?

Le sujet social

Par « sujet social », nous entendons aussi bien l'élève que l'enseignant, car chacun mobilise des systèmes de « représentations-connaissances », c'est-à-dire des croyances, opinions ou savoirs plus ou moins assimilés. Le rapport au monde dépend aussi de son propre cursus de formation initiale : la construction identitaire à la fois personnelle (le sexe, l'histoire familiale, etc.) et professionnelle (la filière de formation) des enseignants joue un rôle dans leur appropriation et leur implication.

Nous faisons également appel au concept d'« habitus » pour caractériser les groupes sociaux que forme chaque spécialité d'enseignants. Si ce concept met en avant une certaine idée d'inertie et de résistance au changement caractérisant les groupes sociaux et professionnels, il pointe aussi l'idée de ressources à mobiliser dans l'action, ce qui lui confère une dimension créative.

Au final, c'est le statut de l'expert ou du novice qui est questionné et, par voie de conséquence, la relation enseignant-enseigné.

Des actions éducatives

Les « éducations à... » renouvellent également les pratiques scolaires coutumières par la place qu'elles accordent au débat, à l'interdisciplinarité, au partenariat et à l'action elle-même.

Dans les situations de débats, il s'agit de permettre aux élèves d'identifier ce qui relève de la croyance, de la pensée commune, de la connaissance étayée. Comme le souligne Laurence Simonneaux, « il s'agit de mettre en évidence à posteriori le raisonnement développé par les élèves, de permettre une réflexion distanciée, autrement dit de favoriser une démarche métacognitive et méta-affective [1] ».

L'aspect hybride des savoirs convoqués implique également des approches partenariales ou interdisciplinaires, et donc des dynamiques collectives de travail pour les enseignants. Comment les former à ces nouvelles pratiques professionnelles ? Comment penser collectivement la cohérence et la progressivité du parcours éducatif ? Quels dispositifs mettre en place pour qu'ils inscrivent leur démarche dans une perspective curriculaire ?

Une autre relation au savoir

Pour penser les actions éducatives non disciplinaires que sont les « éducations à... », c'est moins aux idées de transposition didactique ou de résolution de problèmes que l'on doit faire appel qu'aux pratiques sociales et à la construction d'une opinion raisonnée. C'est ce que nous proposons aux apprenants par l'élaboration de réseaux sémantiques, d'îlots d'intelligibilité composés, entre autres, de concepts et de notions scientifiques, d'éléments de rationalités diversifiées, et ce au moyen d'un minimum d'interdisciplinarité, des pratiques concrètes de négociations, de l'apprentissage au débat.

« Les éducations à... » imposent une nouvelle relation aux savoirs scientifiques : ceux-ci ne peuvent plus être des savoirs académiques neutres, dissociés de tous contextes et qu'il suffirait de transposer dans le cadre des disciplines scolaires habituelles. Si les savoirs justifient l'école, ils doivent néanmoins être repensés dans l'optique d'une science engagée, c'est-à-dire qui s'intéresse aux « questions vives » de la société. Postulons que, pour les apprenants, il y a là un bon moyen de donner du sens aux apprentissages.

Des repères à intégrer

Au final, un certain nombre de repères d'intervention sont identifiables :

- aborder les thématiques de façon constructive et globale, au moyen de la construction d'îlots d'intelligibilité (dimensions scientifique et technologique, dimensions sociale, économique et politique, dimensions éthique et psychologique, dimensions culturelle et symbolique, et dimension sécuritaire [2]) respectant la complexité des défis abordés ;
- se situer davantage dans l'éducation et la construction de l'individu que dans l'approche par problèmes de santé ou d'environnement et la prescription de comportements en prenant en compte le rapport au savoir et le sujet social ;
- adopter une démarche plutôt ascendante prenant en compte l'expérience réflexive des apprenants et de la population, expérience qu'il est intéressant de croiser avec l'avis des experts, ce dépassement de l'opposition traditionnelle expérience/expertise prenant alors toute sa valeur démocratique ;
- construire un principe éthique de responsabilité au moyen d'une opinion raisonnée, par l'initiation à la culture du débat en rupture avec celle de la joute, de la compétition forcée ou de la simple performance ;

- centrer sur une éducation d'attitudes, c'est-à-dire ce qui incline à penser et à agir pour soi et avec les autres.

Faire de la santé, de l'environnement, du développement durable des contenus d'enseignement impose de prendre en compte leurs caractéristiques. Leur statut scolaire inhabituel, à caractère juridique, idéologique et politique nécessite de les ancrer fortement dans un réseau notionnel et conceptuel issu de différents champs disciplinaires. Mais il convient également de tenir compte des croyances et idéologies implicites, voire cachées, qui s'y trouvent associées.

Généraliser les « éducations à... », c'est assumer l'ensemble du renouvellement de la situation d'enseignement-apprentissage qu'elles impliquent et c'est accepter une évolution de la relation enseignant-enseigné-savoirs qui coïncide avec l'évolution générale de la société et ses attentes.

Changer l'école pour changer la société

Les disciplines ne peuvent plus être envisagées pour elles-mêmes, mais plutôt en termes de contribution aux questions de société. Les savoirs et méthodes disciplinaires sont mobilisés au cours de l'action et participent de la compréhension de la question posée.

Dans ce contexte, les sciences et les techniques jouent un rôle important : non pas apporter des solutions, mais de réduire les incertitudes, questionner le monde, déterminer les enjeux véritables et les leviers de l'action aujourd'hui, pour un avenir choisi collectivement.

Il s'agit de permettre à chacun des élèves de se construire une opinion raisonnée, puis de s'engager dans l'action. L'organisation du temps scolaire devient celle de moments consacrés à l'analyse de la question, puis à la recherche de solutions, étayées par des moments de construction de connaissances, et enfin des moments de réalisations, notamment dans le cas de l'éducation au développement durable.

[1] : Alain Legardez, Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF, 2006.

[2] : Voir l'exemple dans l'article de Catalin Nache et Patricia Victor dans ce dossier.

Depuis de nombreuses années, les données issues des différents champs de la santé publique insistent sur le développement de la prévention, basé notamment sur l'éducation à la santé (plan national d'éducation pour la santé, 2001). En effet, il ne suffit pas de consacrer des moyens toujours plus importants aux services de soins pour améliorer la santé d'une population, il s'avère nécessaire de mettre en œuvre des stratégies de prévention et plus généralement de promouvoir la santé (Haut comité de santé publique, 1996).

Cependant, pour qu'une politique de promotion de la santé soit efficace, il n'est d'autre alternative que l'adhésion des citoyens, leur implication en tant qu'acteurs. Dans ce contexte, l'éducation des personnes se révèle être un enjeu capital ; en complémentarité avec d'autres acteurs, le système éducatif a un rôle déterminant à jouer. À travers les programmes scolaires et plusieurs textes de cadrage [...], l'éducation à la santé (ES) prend une place significative parmi les missions assignées au système scolaire. Cependant, ces textes risquent de rester inopérants s'ils ne s'accompagnent pas d'actions visant à permettre une implication réelle de l'ensemble des acteurs de l'école. Si les personnels de santé sont aujourd'hui largement concernés, la situation des enseignants est plus contrastée [...]. La formation des professeurs dans ce domaine constitue donc un enjeu capital, une priorité sur laquelle s'accorde l'ensemble des experts [...]. Approfondir la connaissance des pratiques des enseignants et identifier leurs représentations quant à leur rôle constitue un objectif important de la recherche en ES.

Une première étude (Jourdan et al., 2002) de type épidémiologique par questionnaires conduite en 2001-2002 (n = 289), portant sur l'ensemble de l'Académie de Clermont-Ferrand, a permis de montrer que 71 % des enseignants du 1^{er} degré interrogés déclaraient pratiquer l'éducation à la santé avec leurs élèves. Ce travail avait également souligné la diversité des conceptions des maîtres dans leur rôle et de leur positionnement en éducation à la santé et avait mis en évidence un fort intérêt pour ce thème puisque le taux de réponse avait été de 62% des écoles tirées au sort. Il est apparu intéressant de prolonger et d'approfondir cette première étude quantitative par une seconde qualitative.

Elle porte sur les pratiques et représentations des maîtres du premier degré et est fondée sur le recueil des traces de l'éducation à la santé dans les classes à travers certaines matières scolaires (expression écrite et orale, arts, SVT, EPS, éducation civique), dans le développement de compétences transversales et dans l'école, son fonctionnement et de son organisation pédagogique et matérielle. Il s'agit de tenter de rendre compte des pratiques des enseignants en dépassant la description et/ou l'étude de cas et la subjectivité des déclarations en mettant en regard le recueil du discours des maîtres et celui des traces des mises en œuvre.

[...]

Conclusion

Notre premier objectif consistait à rendre compte des pratiques des enseignants à partir des productions écrites présentes en classe. L'hypothèse à examiner, a démontré que ce qui est significatif dans la pratique de la classe peut être mis en lien avec ce que pense le maître et est présent sous forme de traces écrites au sein de la classe. Cette hypothèse a été vérifiée à la fois dans le recueil et la typologie des écrits. Le second portait sur l'analyse des écrits professionnels usuels recueillis – projets, cahier journal, préparations, dossiers documentaires... – et des productions des élèves – cahiers, réalisations diverses... Ces données ont été mises en relation avec ce que les maîtres ont déclaré vouloir faire initialement et nous permettent de souligner en quoi l'écart constaté est révélateur des obstacles et des difficultés de mise en œuvre de l'éducation à la santé au sein de la classe. Les difficultés paraissent tenir au fait que l'ES ne concerne pas spécifiquement des savoirs savants, mais plutôt des conduites, des habitus, des valeurs... s'appuyant sur des pratiques de référence plutôt que sur des savoirs de référence. Sa visée est clairement sociale dans la transformation des comportements et des habitus et non pas simplement scolaire. Elle s'appuie sur la responsabilité de la personne et propose une projection dans l'avenir avec les incertitudes qui y est liée tout en supposant une intervention sur soi et sur le monde. L'ES met en avant des questions individuelles avec leurs enjeux personnels et sociétaux sous forme de questions vives. Sur le plan pédagogique, l'ES apparaît sous la forme d'actions éducatives « non scolaires » qui déstabilise la pratique traditionnelle en classe.

Il paraît nécessaire d'accompagner les maîtres dans leur dynamique de « promotion de la santé ». Des temps d'échanges et d'analyse de situations et pratiques entre enseignants et au sein du conseil des maîtres sont indispensables. L'étude des traces le montre : beaucoup s'engagent dans des actions d'éducation à la

santé ou souhaitent promouvoir la santé, mais parfois les conditions ne sont pas toujours réunies sur le plan matériel comme pédagogique. Une incohérence s'ensuit parfois et obère les efforts entrepris, voire conduit à des résultats contre productifs pour les élèves comme pour les maîtres. Les équipes de la mission de promotion de la santé en faveur des élèves, si elles sont formées pour le faire, peuvent accompagner les écoles du fait de leur rôle de conseil technique et les soutenir. C'est d'ailleurs ce que souhaitent très largement les enseignants et qu'ils ont exprimé (Jourdan et al., 2001) dans la précédente enquête.

En ce qui concerne la formation initiale et continue, parce que l'évolution même des populations, des connaissances scientifiques qui fondent les contenus d'éducation à la santé et les dispositifs pédagogiques n'autorisent pas une approche didactique univoque, la formation des maîtres en éducation et promotion de la santé ne peut que se poser comme celle de praticiens réflexifs développant une culture commune (Berger, 2004). L'éducation à la santé parce qu'elle est à la croisée des sciences humaines, sociales et médicales oblige à sortir des expertises disciplinaires pour négocier un projet commun où le travail en réseau s'inscrit dans un partenariat réel (Mérini, 1999). Elle impose la nécessité de penser et réaliser de nouveaux positionnements identitaires sur le plan professionnel. Ainsi, au-delà de la nécessaire technicité du métier d'enseignant fondé sur des connaissances scientifiques constamment remises à jour, où il va s'agir d'organiser un ensemble de savoirs validés et complexes dans une perspective de transposition didactique, nous ne pouvons que souligner les dimensions morales, politiques et affectives qui sollicitent en permanence une réflexion sur l'action. Le dispositif pédagogique qui s'ensuit ne peut ainsi se situer dans le registre d'une prescription didactique mais oblige à une pratique réfléchie, concertée et cohérente et à penser de nouveaux types de formation. Un champ de recherche futur s'ouvre alors pour la recherche en didactique.

Document n°3 : Extraits du socle commun de connaissances et des compétences et des programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie, DENC, délibération n°191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie (cycle 1) /, Eléments de progressions pour les cycles 2 et 3, Eduscol, janvier 2012

Cycle 1

Découvrir le monde : découvrir le monde avec les sciences et la technologie

Découvrir le vivant

Les enfants observent les manifestations de la vie. Élevages et plantations constituent un moyen privilégié de découvrir les grandes fonctions du vivant et les étapes que constituent la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement, la mort. Ils découvrent les parties du corps : leurs caractéristiques et leurs fonctions. Ils apprennent les règles élémentaires de l'hygiène du corps et de la santé, notamment en matière d'alimentation. Ils sont sensibilisés aux problèmes de l'environnement et apprennent à respecter la vie.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- [...]
- connaître des manifestations de la vie animale et végétale, les relier à de grandes fonctions : croissance, nutrition, locomotion, reproduction ;
 - nommer les principales parties du corps humain et leur fonction ;
 - connaître et appliquer quelques règles d'hygiène du corps, des locaux, de l'alimentation ;
 - contribuer par ses actions au respect de l'environnement et à l'amélioration du cadre de vie ;
 - repérer un danger et le prendre en compte et connaître quelques règles de sécurité domestique et routière.

Cycle 2

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

Au cycle des apprentissages fondamentaux, les objectifs de l'instruction civique et morale sont en priorité l'apprentissage des règles de politesse, de coopération et de respect. Cet apprentissage s'accompagne de l'acquisition progressive de la responsabilité et de l'autonomie. Ces objectifs se construisent autour des notions suivantes : découverte des principes de la morale, prise de conscience des notions de droits et de devoirs dans l'environnement de l'école et social proche, application des règles en découlant, éducation à la santé et à la sécurité, connaissance des symboles et des emblèmes de la République.

Le maître est le garant des conditions de l'échange et de la conclusion des réflexions menées. L'élève est amené à réfléchir, nommer les choses, écouter l'autre, argumenter, défendre sa position, s'interroger, douter, rechercher, renoncer. Ces activités doivent être menées dans le respect de la circulaire n°2011-131 du 25 août 2011 relative à l'instruction morale à l'école.

Une trace écrite, reflet d'une interprétation claire et partagée, est indispensable pour formaliser le principe moral dégagé ou fixer la règle de conclusion. Brève, elle se réfère à la problématique soulevée, qu'elle évoque, et permet par sa clarté, la mémorisation du principe moral. Des liens sont parfois proposés avec d'autres domaines disciplinaires ou transversaux.

Education à la santé

Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Hygiène corporelle - Connaître et appliquer les principes élémentaires d'hygiène personnelle et collective : se laver, se laver les mains, se brosser les dents. - Connaître et appliquer les principales règles d'hygiène de vie au quotidien : temps de sommeil, équilibre du rythme de vie, alimentation équilibrée. - Faire la différence entre les notions de propre et sale, sain et malade.	Hygiène corporelle - Identifier, justifier quelques règles d'hygiène. - Connaître quelques règles fondamentales à appliquer dans la vie collective pour préserver sa santé et celle des autres (éviter les infections et contagions...). - Comprendre les impacts d'une bonne hygiène et d'une bonne santé dans une collectivité. - Identifier les différents types d'hygiène : hygiène corporelle, hygiène buccodentaire, hygiène alimentaire, hygiène de vie. - Utiliser les moyens de protection mis à disposition (gants, savon...).

Cycle 3

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

Ces progressions ont été construites selon deux logiques :

- décliner un même thème en abordant, sur les 3 années du cycle, des sujets d'étude de difficulté ou d'approfondissement croissants ;
- positionner complètement un thème sur une ou deux années du cycle. [...]

Le **vocabulaire** spécifique proposé est celui utilisé durant les séances tant par l'enseignant que par les élèves. C'est en menant les différentes investigations que l'élève pourra mobiliser et s'approprier le vocabulaire nécessaire qui sera systématiquement repris dans le **cahier de sciences** particulièrement dans les résumés de connaissances acquises. [...]

Les approches interdisciplinaires, associant plusieurs compétences du socle, peuvent permettre d'optimiser la gestion des temps d'activité, par exemple en développant les compétences relatives à la rédaction de textes à partir des éléments d'observation et de conclusion obtenus pendant la séance de sciences, ou encore en travaillant la compréhension des textes documentaires lors de séances de recherches sur documents. [...]

Éléments de connaissances et de compétences sur le fonctionnement du corps humain et la santé

Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
L'alimentation - Connaître les actions bénéfiques ou nocives de nos comportements alimentaires. - Connaître les différentes catégories d'aliments, leur origine et comprendre l'importance de la variété alimentaire dans les repas. Vocabulaire : familles d'aliments (eau, fruits et légumes, produits laitiers, céréales et dérivés, viande-poisson-œuf, matières grasses, produits sucrés), besoins énergétiques. Le sommeil - Connaître les besoins en sommeil pour soi et pour les autres (notamment la variabilité selon l'âge). - Prendre conscience des conséquences du manque de sommeil. Vocabulaire : veille, sommeil, réveil. Le sport - Prendre conscience des effets positifs d'une pratique physique régulière. - Rendre compte pour soi de ces effets sur l'organisme (sensation de bien-être, santé, développement physique...) Vocabulaire : activité physique, santé, bien-être, fatigue, récupération. → Initiative et autonomie, compétence 7 du socle commun, avoir une bonne maîtrise de son corps et une pratique physique (sportive ou artistique) Les mouvements corporels - Approcher les rôles des os, des muscles et des tendons dans la production des mouvements élémentaires au niveau des articulations. - Concevoir des modélisations de mouvements de flexion / extension, schématiser, représenter l'amplitude. Vocabulaire : flexion, extension, os, muscle, tendon, articulation.	Première approche des fonctions de nutrition Digestion - Connaître l'appareil digestif et son fonctionnement (trajet des aliments, transformation, passage dans le sang) et en construire des représentations. Vocabulaire : tube digestif, appareil digestif, sucs digestifs, aliments, nutriments, énergie. Respiration - Modéliser les mouvements respiratoires (rôle du diaphragme, des muscles...) - Mesurer des rythmes respiratoires et les interpréter pour comprendre les liens entre respiration et activité physique. Vocabulaire : poumon, diaphragme, cage thoracique, inspiration, expiration, fréquence respiratoire, échanges respiratoires, air inspiré, air expiré, dioxygène, dioxyde de carbone. Circulation sanguine - Aborder le rôle de la circulation sanguine dans le fonctionnement des organes à partir des poumons et du tube digestif. - Connaître l'appareil circulatoire humain et son principe de fonctionnement (rôle du cœur et des différents vaisseaux). - Établir des relations entre l'activité physique, les besoins des muscles et la fréquence cardiaque. Vocabulaire : organes, cœur, sang, vaisseaux sanguins, artères, veines, circulation, pulsations, fréquence cardiaque. - Savoir que les trois fonctions (digestion, respiration et circulation) sont complémentaires et nécessaires au bon fonctionnement de l'organisme.	Reproduction de l'Homme et éducation à la sexualité - Connaître le mode de reproduction des humains, le situer par rapport aux modes de reproduction déjà étudiés. - Connaître les rôles respectifs des deux sexes dans le processus de reproduction : fécondation, gestation. - Prendre conscience des données essentielles du développement sexuel à la puberté. Vocabulaire : reproduction, sexué, accouplement, fécondation, organes reproducteurs, spermatozoïdes, testicules, ovule, ovaires, œuf, embryon, fœtus, gestation, grossesse, accouchement, puberté. → Les modes de reproduction des êtres vivants → Compétences sociales et civiques, compétence 6 du socle commun, respect de la mixité, de l'égalité filles / garçons → Apprendre à porter secours¹ (APS) - Réinvestir les connaissances acquises sur le fonctionnement du corps humain et la santé pour : ◦ comprendre les mesures de prévention ; ◦ mettre en œuvre une protection adaptée ; ◦ analyser une situation pour alerter efficacement (apprécier l'état de conscience, la présence de la respiration...) ; ◦ connaître et exécuter les gestes de premiers secours.

**CONCOURS INTERNE LE 28 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----«»-----

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

CORRIGE SUJET 1

Rappel de la notation : il est tenu compte à hauteur de 3 points maximum de la qualité orthographique de la production des candidats.

Le corrigé comporte 4 pages y compris la page de garde.

1. Première partie : analyse des 4 documents et commentaires

a. Introduction

i. Présentation de l'idée centrale qui unit les textes entre eux

Climat scolaire et règles de vie sont indissociables. Les textes proposés nous indiquent en quoi la construction de règles à l'école contribue d'une part à l'instauration d'une justice scolaire, et d'autre part à créer des conditions propices aux apprentissages. Quelques grands principes s'imposent alors aux enseignants pour assurer une dynamique de climat scolaire favorable.

ii. Présentation succincte des documents

Le document 1, est un extrait des programmes des écoles maternelles et élémentaires concernant l'instruction civique et morale. La partie reproduite invite à situer le propos à un niveau supra-scolaire, et à établir des liens étroits entre le fonctionnement de l'école et celui de la société (ainsi que l'exprimait déjà John DEWEY à la toute fin du XIX^e siècle -*L'école et la société*, 1899-). Les attendus de fin de cycle ponctuent l'extrait.

Le document 2, extrait d'un article paru dans Les Cahiers Pédagogiques, pense la règle scolaire en contexte scolaire et de façon pratique. Dans une courte introduction, il en aborde le sens (la transgression est un défaut de règle au sens large, dans son élaboration, son explicitation ou son application) et la forme en en donnant quelques principes. Reste à aborder sa mise en œuvre pratique (ce sera le travail du candidat).

Les documents 3 et 4 sont des extraits des travaux de la commission présidée par Eric Debarbieux en 2012, son rapport à la DGESCO et le « Guide pour le climat scolaire à l'école primaire » qui en est la translation en contexte scolaire. Il permet de replacer la règle dans le concept de « Justice scolaire » qui l'englobe aujourd'hui, et de redéfinir l'école en tant que système à « 7 leviers », la justice scolaire n'étant qu'un seul de ces leviers d'action sur le climat général de l'école.

b. Analyse des documents

**i. Document 1 : CYCLE 3 - Instruction civique et morale : vivre et construire ensemble
(Annexe 2 à la délibération du 13/01/2012, programmes des écoles maternelles et élémentaires)**

Les idées essentielles :

Le document présente les objectifs, contenus et compétences des programmes de l'Instruction civique et morale du cycle 3 (programme NC de 2012).

Cet enseignement engage les élèves à :

- mieux s'intégrer à la vie de la classe, de l'école ;
- réfléchir sur les problèmes de la vie de l'école et de la société ;
- connaître et comprendre les fondements de la morale.

L'Instruction civique et morale est avant tout l'apprentissage pratique d'un comportement, et la construction d'un esprit critique. Le débat est une piste pédagogique à privilégier.

Cinq grands sujets sont à étudier :

- L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes ;
- l'importance des règles dans l'organisation des relations sociales ;
- le respect de l'autre dans sa différence ;
- la prise de conscience des traits constitutifs de la nation française et de la région Pacifique ;
- une sensibilisation au caractère mondial de nombreux problèmes économiques, environnementaux et sociaux.

A travers cette discipline, 9 compétences sont à développer au cours du cycle 3.

ii. Document 2 : Comment faire respecter les règles en classe ? Lecomte, J., Université de Paix asbl, Cahiers Pédagogiques, article en ligne

Les idées essentielles :

Cet article, extrait des Cahiers pédagogiques questionne la place de la règle en classe.

La règle doit exister pour faciliter le vivre ensemble. En classe l'enseignant est le garant de cette règle.

Pour prévenir les transgressions, quelques principes de base peuvent être mis en avant :

- l'existence d'une règle connue de ceux qui doivent l'appliquer (les élèves) et de ceux qui doivent la faire respecter (l'adulte) ;
- la règle est écrite et formulée de façon claire et explicite ;
- elle est juste et constante ; elle s'applique à tous, jeune et adulte ;
- elle est pertinente ; sa légitimité est expliquée (protection des personnes, de l'institution et efficacité dans l'accomplissement des tâches) ;
- les règles sont évolutives et participatives. La construction des règles avec les élèves favorise leur respect ;
- enfin, toute règle doit être assortie d'une sanction en cas de transgression.

Pour compléter ces principes, un règlement doit comporter des règles peu nombreuses : trop de règles nuit à leur connaissance, légitimité et pertinence.

iii. Document 3 : Le «climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration, Extraits du rapport DGESCO, Debarbieux, E. professeur à l'Université Paris-Est Créteil et président de l'Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.

Les idées essentielles :

Dès le début de l'extrait un lien est établi entre « climat scolaire » et qualité des apprentissages scolaires. Dans cette relation, l'établissement d'une justice scolaire claire et équitable, d'une « discipline démocratique » au fondement d'une « communauté juste » est centrale.

Ce point apparaît dans le 3^e paragraphe comme le second facteur de détérioration du « climat scolaire » après l'instabilité des équipes enseignantes ; un lien de cause à effet est d'ailleurs simple à établir entre les deux.

La fin du document revient sur cette mission fondamentale de l'école (évoquée à la fin du 1^{er} paragraphe) qu'est la formation du citoyen, en insistant sur une formation à des compétences (sociales et civiques) qui ne peuvent se résumer à une accumulation de connaissances.

iv. Document 4 : Extraits du Guide « Agir pour le climat scolaire à l'école primaire », CANOPE, 2013.

La structure :

Le document propose une lecture non strictement textuelle et linéaire. Il se compose de 3 sous-parties : une introduction générale comprenant un schéma, un tableau des facteurs à risque et protecteurs pouvant former diagnostic d'école ou points de vigilance pour l'enseignant, et un second tableau en 3 parties relevant les actions pratiques possibles favorisant la Justice scolaire à l'école, dans la classe et avec l'élève.

Les idées essentielles :

Autour de la thématique centrale du « climat scolaire » défini par les sept leviers d'action présentés dans le premier schéma, le reste du document traite du levier de la Justice scolaire que le candidat identifiera. Y sont centrales les questions relatives à :

- la construction de la règle avec les élèves (règles explicitées) ;
- son respect et les sanctions qui accompagnent les transgressions ;
- son inscription dans un Projet d'école suivi par les enseignants ;

- le relais possible du Conseil d'école pour un ancrage dans la communauté éducative (tout comme sa présentation aux parents) ;
- son inscription dans le champ plus global des droits et devoirs de chacun (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et Convention Internationale des Droits de l'Enfant).

Éléments complémentaires de lecture :

Après l'identification des points de vigilance (premier tableau), le candidat dispose d'une ressource (tableaux suivants) qui ancre la thématique dans 3 niveaux différents d'intégration qui vont du général au particulier :

- le niveau de l'école, ou niveau macro où vont se structurer les règles régissant l'ensemble des élèves de l'école. Un lien avec des instances participatives (conseils d'école, conseil des élèves, coopérative, ...) et le projet d'école est attendu ;
- le niveau de la classe, ou niveau méso qui représente l'unité nodale d'un fonctionnement harmonisé où se tient régulièrement, par exemple, le conseil des élèves de la classe (ou le conseil de coopérative en référence à Barthélémy PROFIT, fondateur de l'OCCE) ;
- le niveau de l'élève, ou niveau micro qui permet de penser la règle rapportée à l'individu et à ses problématiques propres, donc à introduire une forme de différenciation. Ce niveau permet aussi de revenir aux niveaux méso par la ritualisation (la notion d'apprentissage distribué peut apparaître), et macro car l'élève peut participer (en tant que délégué) aux conseils qui régissent la vie de l'école.

Des références à la pédagogie institutionnelle (F.OURY), éventuellement aux pédagogies actives et/ou coopératives (C.FREINET, B.PROFIT), devraient émerger.

c. Commentaires

Les commentaires du candidat peuvent le conduire à mettre en relation les 4 documents proposés afin d'y trouver des points communs, des points de divergence. Une mise en relation entre les documents et les éléments du programme sera également recherchée.

Il est attendu du candidat qu'il illustre son propos soit en utilisant des exemples rencontrés dans sa vie professionnelle soit en en proposant issus de ses recherches et de sa réflexion pédagogique.

Les 4 documents indiquent clairement que/qu' :

- un lien indiscutable entre climat scolaire, qualité des apprentissages et existence de règles de vie à l'école ;
- une nécessité de co-construction (maîtres/élèves) des règles pour en assurer la légitimité et le respect, avec un ancrage dans le projet d'école et des instances prévues pour assurer une justice scolaire (conseils des élèves, conseils d'école) ;
- la règle doit être explicite, explicitée, juste et constante ;
- toute infraction à la règle sera assortie d'une sanction (lien entre droits et devoirs) ;
- l'instruction civique et morale contribue à la formation du citoyen ; mais attitudes et comportements sont à privilégier par rapport aux pures connaissances.

d. Conclusion

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

Elle peut aussi proposer une ouverture ou un élargissement du débat. Par exemple :

- La justice scolaire comme objet pédagogique et outil de coopération entre les membres de la communauté scolaire ;
- La justice scolaire et la prévention des violences et du harcèlement ;
- La justice scolaire en tant que principe de coéducation partagé entre parents et éducateurs ;
- La justice scolaire dans ses liens avec la qualité de vie à l'école.

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

Critère d'évaluation	Barème	Note/appréciation/observations
1^{ère} partie : 8 points		
Analyse et commentaire de documents pédagogiques		
Cohérence et organisation de l'analyse et du commentaire. Existence d'un plan avec :		
• Une brève introduction : Représenter l'idée qui amène au sujet du dossier (indiquer le problème central); présenter succinctement les textes des dossiers; annoncer le plan	1,5	
• Le développement : - L'analyse des textes : compréhension de chaque texte, capacité à saisir l'essentiel d'un problème (pas de contresens, pas d'omission sur des questions essentielles, pas d'extrapolation, pas d'amalgame anonyme, pas de jugements personnels); Qualité de neutralité, objectivité/ chaque idée présentée clairement identifiée et rendue à son auteur par une référence explicite. - Le commentaire : confrontation des documents sur des points essentiels qui seront dégagés ; le candidat devra trouver des similitudes, des parallélismes, des oppositions ; il pourra donner son opinion, illustrer ses propos à partir d'exemple pris dans les programmes.	3	
• Une conclusion : Rappel rapide des éléments les plus marquants de la confrontation des documents. Délimitation des positions du candidat. Elargissement du débat par une idée nouvelle ouvrant des perspectives.	2	
	1,5	

2. Deuxième partie : programmation d'activités

a. Programmation

- i. Programmer c'est : prévoir, organiser, planifier
- ii. Choix de la programmation, elle doit être :
 - En lien avec le thème du dossier
 - Pluridisciplinaire
 - Claire (exposé linéaire, schéma, tableau...)
 - En mesure de faire apparaître les éléments suivants : disciplines, compétences visées, niveaux, contextes, périodes, nombre de séquences et de séances, fréquence, progression, type d'activités, organisation, évaluation.

b. Développement d'une séquence

- i. Le choix : la séquence est choisie dans la programmation
- ii. La rédaction : elle précise la ou les compétences visées, elle indique les modalités d'organisation et d'intervention
- iii. La présentation : claire et lisible
- iv. Les éléments essentiels : titre, place dans la programmation, objectifs opérationnels, matériel, durée, phases de la séance, évaluation.

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

2^{ème} partie : 12 points		
Programmation d'activités en classe : 8 points		
• Choix de la programmation : En lien avec le thème du dossier Pluridisciplinaire Claire : exposé linéaire/schéma/tableau	4	
• Éléments à faire apparaître : Compétences visées/intitulé/niveau Contexte/moment de l'année Durée/nombre de séances/fréquence La progression et le type d'activités Le mode d'organisation/évaluation.	4	
Développement d'une séquence : 4 points		
• Le choix : La séquence est choisie dans la programmation		<i>Si la séquence n'a pas été choisie dans la programmation : aucun point pour cette sous-partie.</i>
• La rédaction : Précisez la ou les compétences visées. Préciser le contexte : indiquer les modalités d'organisation/d'intervention.	1,5	
• Présentation : Clarté : lisibilité	1	
• Éléments à faire apparaître : Titre/place dans la programmation / moments ; objectifs de connaissances/matériel/durée/différentes phases de la séquence : évaluation	1,5	

**CONCOURS INTERNE OUVERT LE 28 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{er} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

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

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE:

ANALYSE DE DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

DUREE : 4h00

COEFFICIENT : 4

CORRIGE SUJET 2

Rappel de la notation : il est tenu compte à hauteur de 3 points maximum de la qualité orthographique de la production des candidats.

Le corrigé comporte 4 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 : Au vu des enjeux de santé publique, l'Education est présentée comme un facteur de promotion pour ce qui concerne la santé des individus. L'Ecole est considérée comme un milieu favorable à la prise en charge des questions de santé et de bien-être des élèves.

L'idée principale qui relie les textes entre eux est centrée sur l'enseignement des connaissances et compétences relatives à la santé.

- Présentation succincte des textes du dossier : C'est à travers les trois documents (à présenter) que le thème est développé.

- Annonce du plan : Après les avoir analysés successivement, nous essaierons de répondre à la problématique suivante : « Quels sont les éléments à prendre en compte dans l'éducation à la santé et quels sont les repères d'enseignement qui la favorisent ? »

1.2. Analyse des documents :

Document n°1 : « Un levier pour transformer l'école », Patricia Victor et Jean-Marc Lange, Café pédagogique hors-série numérique n°24, janvier 2012

Idées essentielles : Les éducations à la santé et au développement durable peuvent contribuer à renouveler les pratiques d'enseignement. On privilégiera le rôle d'une école ouverte aux questions de société -manifestant ainsi une reconnaissance aux difficultés et autres troubles sociétaux- qui seront à articuler aux notions enseignées en classe plus que le rôle d'une école centrée sur des savoirs décrochés ou à peine ouverte aux problématiques de société. Des bouleversements sont alors attendus : implication des établissements dans des projets et autres actions sur fond d'évolution des pratiques d'enseignement et de nouvelles connaissances. On ne se limitera pas seulement à prévenir en informant mais en développant le concept de promotion de la santé. Deux façons différentes d'enseigner sont exposées : partir de l'objet du savoir (obésité par exemple) et le lier à l'aspect sanitaire ou partir de l'objet éducatif qui vise la personne et le développement de ses compétences psychosociales et cognitives. L'objectif n'est pas seulement de rendre l'élève convaincu mais responsable en agissant. Se pose alors la question de l'intégration de ces nouveaux objets aux enseignements tout en sachant qu'ils ne sont pas disciplinaires et que leur situation

dans la société dépend de plusieurs facteurs (scientifiques, politiques, révélés par des groupes de personnes...). Il s'agira de tenir compte du sujet social, élève et enseignant, et des valeurs qu'ils véhiculent. Les « éducations à... » nécessitent un changement de mise en œuvre à l'appui de débat et d'interdisciplinarité. Le but est que les élèves identifient la véritable connaissance par des réflexions, des échanges, des retours métacognitifs ; de fait l'action des enseignants s'inscrira dans un partenariat pour éclairer les savoirs mis en jeu et on entrera alors dans de nouvelles dynamiques d'enseignement. La construction sociale d'une opinion objective doit être privilégiée plus que des apports didactiques et/ou un questionnement sur le problème des « éducations à... ». Il faut intéresser les élèves aux questions de société en développant un esprit réflexif. La formation s'avère nécessaire pour former les enseignants à de nouvelles pratiques professionnelles et être en cohérence avec le parcours éducatif de l'élève : cibler des thèmes de manière constructive et globale, en abordant toutes les dimensions pour les comprendre (sociale, économique, politique, scientifique...) ; viser l'éducation à la citoyenneté et la construction de la personne ; partir des réflexions des élèves pour parvenir à développer chez l'élève une opinion raisonnée et le conduire à « penser et à agir pour soi et avec les autres ». On mise sur le changement des pratiques à l'école pour changer la société.

Document n°2 : Éducation à la santé dans les écoles élémentaires... Représentations et pratiques enseignantes, Dominique Berger, Frank Pizon, Léla Bencharif et Didier Jourdan, extraits de l'article paru dans Didaskalia | n°34 | 2009

Idées essentielles : en matière de santé, le développement de la prévention est un enjeu majeur qui implique l'engagement des citoyens en tant qu'acteurs éduqués. Le rôle de l'école s'avère donc déterminant, mais le niveau de formation comme l'engagement des enseignants sur ce point sont variables. S'appuyant sur une première enquête qui a montré que près de 7 enseignants sur 10 pratiquent une éducation à la santé dans leurs classes, l'article de recherche présenté s'attache à rendre compte des pratiques des maîtres à partir des productions écrites présentes dans les classes, et de leurs écrits professionnels.

L'étude met en évidence que les difficultés de mise en œuvre d'une telle éducation tiennent au fait qu'elle rompt avec le schéma habituel des enseignements adossés aux savoirs savants à visée de connaissance, pour se tourner vers des conduites adossées à des pratiques de référence à visée sociale. La pratique habituelle de classe peut se trouver déstabilisée par des actions non directement scolaires qui cherchent davantage à travailler sur les comportements que sur les savoirs. Dans cet environnement si particulier à la croisée du scolaire et du social, le maître ne peut rester seul, et l'appui sur les équipes de promotion de la santé dans une logique de complémentarité partenariale est important. Le modèle du praticien réflexif (D.Schön, 1983) s'impose, développant une réflexion sur et en cours d'action sur des objets dont il lui appartiendra d'opérer une transposition didactique au-delà de celle, connue, qu'il opère habituellement sur les disciplines scolaires.

Document n°3 : Extraits du socle commun de connaissances et des compétences et des programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie, DENC, délibération n°191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie (cycle 1) / Eléments de progressions pour les cycles 2 et 3, Eduscol, janvier 2012

Idées essentielles : Au cycle 1, les élèves sont sensibilisés aux règles d'hygiène corporelle et alimentaire. Ces éléments sont repris au cycle 2 et les notions de responsabilité et d'autonomie sont mises en exergue. Les compétences de réflexion, d'analyse, de discussion sont également développées en parallèle. Une attention particulière est accordée à la trace écrite, qui doit refléter la démarche d'apprentissage et favoriser la mémorisation. Enfin, les liens entre les différentes disciplines sont essentiels à la construction de ces compétences.

En ce qui concerne le cycle 3, les enseignements doivent permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et un vocabulaire spécifique. Les connaissances et compétences développées s'orientent

d'avantage sur le fonctionnement du corps humain et les problématiques de santé qui en découlent. Les approches interdisciplinaires sont favorisées.

1.3. Commentaires

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

L'analyse des trois documents met en avant l'importance de l'éducation à la santé à l'école. Les auteurs démontrent la nécessité de développer les compétences psycho-sociales des élèves afin de leur permettre d'être conscients, autonomes et responsables dans leur choix.

Les enseignements doivent s'inscrire une progressivité élaborée en concertation au sein de l'équipe éducative, dans le cadre de parcours éducatifs tout au long de la scolarité et revêtir un caractère pluridisciplinaire. Une ouverture vers des partenaires extérieurs est évidente pour les maîtres comme pour les élèves, en ce qu'elle favorise la construction de la personne et du citoyen.

Mais les enseignants ne partent pas de rien, et sont déjà majoritairement engagés dans ces enseignements particuliers, dont les connaissances ne sont toutefois pas exclues et sont le socle sur lequel se construisent les compétences. L'approche de ces problématiques de santé par le débat est à privilégier pour susciter réflexion, échanges, recul réflexif et éclairage. L'élève doit être capable de se positionner et de justifier ses choix.

1.4. Conclusion

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

II. Deuxième partie (12 points)

Programmation

Programmer, c'est prévoir, organiser et planifier.

Choix de la programmation : elle doit être en lien avec le thème du dossier, claire (exposé linéaire, schéma, tableau...), en mesure de faire apparaître les éléments suivants :

- compétences visées
- intitulé
- niveau
- contexte
- période de l'année
- nombre de séances
- fréquence
- progression
- type d'activités
- organisation
- évaluation.

Elle doit être pluridisciplinaire.

Séquence

Le choix : la séquence est choisie dans la programmation.

La rédaction : préciser la ou les compétences visées, indiquer les modalités d'organisation et d'intervention.

La présentation : claire et lisible.

Les éléments incontournables :

- titre
- place dans la programmation
- objectif(s) opérationnel(s)
- matériel
- durée
- différentes phases de la séance
- évaluation

Grille critériée proposée

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

Critère d'évaluation	Barème	Note/appréciation/observations
1^{ère} partie : 8 points		
Analyse et commentaire de documents pédagogiques		
Cohérence et organisation de l'analyse et du commentaire. Existence d'un plan avec :		
• Une brève introduction : Représenter l'idée qui amène au sujet du dossier (indiquer le problème central); présenter succinctement les textes des dossiers; annoncer le plan	1,5	
• Le développement : - <u>L'analyse des textes :</u> compréhension de chaque texte, capacité à saisir l'essentiel d'un problème (pas de contresens, pas d'omission sur des questions essentielles, pas d'extrapolation, pas d'amalgame anonyme, pas de jugements personnels); Qualité de neutralité, objectivité/ chaque idée présentée clairement identifiée et rendue à son auteur par une référence explicite.	3	
- <u>Le commentaire :</u> confrontation des documents sur des points essentiels qui seront dégagés ; le candidat devra trouver des similitudes, des parallélismes, des oppositions ; il pourra donner son opinion, illustrer ses propos à partir d'exemple pris dans les programmes.	2	
• Une conclusion : Rappel rapide des éléments les plus marquants de la confrontation des documents. Délimitation des positions du candidat. Elargissement du débat par une idée nouvelle ouvrant des perspectives.	1,5	
2^{ème} partie : 12 points		
Programmation d'activités en classe : 8 points		
• Choix de la programmation : En lien avec le thème du dossier Pluridisciplinaire Claire : exposé linéaire/schéma/tableau	4	
• Éléments à faire apparaître : Compétences visées/intitulé/niveau Contexte/moment de l'année Durée/nombre de séances/fréquence La progression et le type d'activités Le mode d'organisation/évaluation.	4	
Développement d'une séquence : 4 points		
• Le choix : La séquence est choisie dans la programmation		<i>Si la séquence n'a pas été choisie dans la programmation : aucun point pour cette sous-partie.</i>
• La rédaction : Précisez la ou les compétences visées. Préciser le contexte : indiquer les modalités d'organisation/d'intervention.	1,5	
• Présentation : Clarté : lisibilité	1	
• Éléments à faire apparaître : Titre/place dans la programmation / moments ; objectifs de connaissances/matériel/durée/différentes phases de la séquence : évaluation	1,5	

**CONCOURS INTERNE OUVERT LE 28 SEPTEMBRE 2019 POUR LE
RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU
1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE**

**EPREUVE : ETUDE DE DOCUMENTS SUR LA CULTURE OCEANIENTE EN
GENERAL OU KANAK EN PARTICULIER**

---ooOo---

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT : 1

Ce sujet comporte 4 pages numérotées de 1 à 4.

1^{ère} partie : (6 points)

- 1) Quelle est la particularité liée à la nomination d'un Chef kanak dans la société traditionnelle ?
- 2) Est-ce que chaque aire coutumière dispose d'un seul Grand Chef ?
- 3) Que signifie l'expression suivante : « Le pouvoir du chef se révèle en outre limité par celui des maîtres du terrain, les *kavu*, propriétaires et magiciens protecteurs d'un sol dont il est seulement l'administrateur. » (Document A)

2^{ème} partie : (6 points)

Proposez une exploitation pédagogique du document B au cycle 3.

3^{ème} partie : (8 points)

Pensez-vous que l'autorité coutumière détenue par un Chef ou Grand Chef a encore sa place dans la société kanak qui se modernise de plus en plus ?

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

Document A : Le chef Kanak

Pour certifier la spécificité du monde kanak il est d'usage d'invoquer le personnage du « chef ». Depuis le XVIII^e siècle, cette figure hante tous les écrits consacrés aux premiers occupants de la Nouvelle-Calédonie. De James Cook (1728-1779), décrivant sa rencontre avec *Téobooma* [Téa Buumêê] en 1774, aux textes de lois les plus récents, qui définissent les droits particuliers de la « coutume » kanak au sein de la République, le chef est une référence incontournable. Pourtant, quand on s'interroge sur ce que le terme recouvre, il apparaît que les réponses sont loin d'être concordantes. D'un auteur à l'autre, l'image du chef oscille entre celle du seigneur guerrier doté de tous les pouvoirs et celle du représentant d'un groupe qui le désigne puis le contrôle. Comment comprendre ces grandes différences d'appréciation et quel parti méthodologique et théorique peut-on tirer d'elles ?

Pour Maurice Leenhardt (1878-1954), qui séjourna plus de vingt ans en Nouvelle-Calédonie durant le premier quart du XX^e siècle, le chef est un « grand fils » davantage aimé que craint, respecté que redouté ; descendant d'une lignée masculine qu'il devra incarner et magnifier, l'*orokau* ne s'impose pas par la force et n'est intronisé par aucun rituel : le chef « n'est jamais investi, puisqu'il prend lentement la place de son père » (Leenhardt 1930 :90). En faisant de lui le « garant » d'un groupe de parents, Leenhardt atténue son autorité, teinte son profil de nuances religieuses et juridiques qui font passer au second plan l'exercice de la violence. Le pouvoir du chef se révèle en outre limité par celui des « maîtres du terrain », les *kavu*, propriétaires et magiciens protecteurs d'un sol dont il est seulement l'administrateur.

Rien de plus étonnant pour l'ethnologie d'aujourd'hui que ce portrait du leader kanak ; car Leenhardt n'y adjoint pas le discours, sinon la pratique, qui fait du chef un personnage extérieur à son territoire d'accueil, en vertu d'un contrat politique précis passé entre les maîtres du sol et ce nouvel arrivant. Cet énigmatique silence explique peut-être la surprise de Jean Guiart constatant la procédure d'installation de l'étranger dans le rôle de chef : « Le facteur le plus inattendu pour nous est la fréquence des cas où l'acceptation d'un nouveau venu prend la forme de son intronisation à la chefferie » (Guiart 1963 : 641). Enquêtes et collectes de traditions orales montrent que les explications relatives à l'origine et à l'histoire des chefferies s'appuient sur des récits qui, en jouant de métaphores récurrentes, développent le thème de l'étranger reçu puis doté du titre de chef (Guiart, op. cit. ; Bensa & Rivierre 1982). Les paroles associées au geste d'accueil sont formalisées par les narrations qui les rapportent. Dans un récit de langue *Paicî*, par exemple, on voit les maîtres du sol donner leur terroir au nouvel arrivant en s'exprimant ainsi : « Voici le pays. Nous vous le donnons et vous allez prendre la chefferie, parce que désormais nous serons vos sujets » (Paul Nâpôrea, Paama, 1973).

« Grand fils » assurant la continuité du clan ou étranger recevant un titre qui peut lui être contesté ensuite. Ces figures, pour être contrastées, n'en sont pas moins toutes deux relativement paisibles : l'une et l'autre accréditent l'idée d'un chef sinon sans pouvoir, du moins à l'autorité considérablement réduite. Le poids du groupe de parenté sur son descendant qu'il investit d'une fonction de représentation, ou le contrôle qu'exercent les maîtres du sol sur leur hôte semblent interdire toute forme d'absolutisme.

Alban Bensa/Isabelle Leblic – En pays kanak- Editions de la Maison des sciences de l'homme »-
2000

DOCUMENT B : Carte des aires coutumières et les langues kanak de Nouvelle-Calédonie.



Carte réalisée par Julie DUPRE à partir de la planche cartographique 26 de l'Atlas de la Nouvelle-Calédonie. - Académie des Langues kanak - 2015

DOCUMENT C : le district

Il existe 58 districts. Chaque district regroupe plusieurs tribus se trouvant sous l'autorité d'un grand-chef. Il ne s'agit pas d'un espace géographique délimité, mais plutôt d'un rattachement des clans résidants au sein d'une tribu à une grande chefferie. Certaines tribus sont dites indépendantes au sens où elles ne sont rattachées à aucun district. On dénombre 14 tribus indépendantes en 2017.

En 1898, le gouverneur Feuillet souhaitait réorganiser les tribus créées à partir de 1867 en fédérant sur une base territoriale les clans ayant entre eux des liens culturels, linguistiques ou sociaux plus ou moins anciens. L'organisation coutumière hiérarchisée des îles Loyautés a été prise en modèle à reproduire sur la Grande-Terre où l'organisation du pouvoir était plus fragmentée. L'objectif était de mieux encadrer les terres coutumières en favorisant un certain nombre de « grands chefs ». Dans une partie des circonscriptions, les grands chefs ont été désignés sur la base de fonctions analogues existant dans la coutume mais dans d'autre cette fonction a été créée.

Le district est soumis à l'autorité d'un grand chef. Sur les îles loyautés, le grand chef joue souvent un rôle important dans le traitement et les décisions relatifs aux questions foncières alors que sur la Grande-Terre, leurs rôles varient en fonction des aires coutumières.

Le conseil de district est une structure informelle qui réunit les représentants de l'ensemble des tribus d'un même district. Il est présidé par le grand chef ou par une personne nommée par le conseil.

Le conseil de district est le relais entre les conseils d'aires et les tribus. Lorsque la désignation coutumière d'un grand chef est difficile, le conseil de district peut être amené à jouer un rôle important.

ADRAF – Organisation de la société kanak –www.adraf.nc.

**CONCOURS INTERNE OUVERT LE 28 SEPTEMBRE 2019 POUR LE RECRUTEMENT DE
PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-
CALEDONIE**

**EPREUVE : ETUDE DE DOCUMENTS SUR LA CULTURE OCEANIEENNE EN GENERAL OU
KANAK EN PARTICULIER**

---ooOo---

DUREE : 3 HEURES

COEFFICIENT : 1

PROPOSITION DE CORRIGE

1ère partie : (6 points)

1) Quelle est la particularité liée à la nomination d'un Chef kanak dans la société traditionnelle ? (2 points)

Le Chef kanak est le plus souvent un personnage extérieur à la tribu ou au territoire d'accueil.

« L'histoire montre que parfois le chef n'a à l'origine aucun lien de sang avec la tribu qu'il dirige. C'est ce qui se produit le plus communément en cas d'adoption, c'est ce qui se produit également jadis lorsqu'un noble, chassé de chez lui par une guerre ou une révolution, venait demander asile à un allié ou même à un inconnu. Si ces derniers consentaient à l'accepter, l'étranger devenait ordinairement petit chef vassal de son hôte. » Chroniques des pays kanak –le don de la chefferie à un étranger.

2) Est- ce que chaque aire coutumière dispose d'un seul Grand Chef ? (2 points)

Non, chaque aire coutumière peut avoir plusieurs Grands Chefs.

Par exemple dans l'aire coutumière DREHU, il y a 3 grands chefs : SIHAZE dans le district de WETR, BOULA dans le district de LOSSI, et ZEOULA dans le district de GAICA.

3) Que signifie l'expression suivante : «. Le pouvoir du chef se révèle en outre limité par celui des maîtres du terrain, les kavu, propriétaires et magiciens protecteurs d'un sol dont il est seulement l'administrateur. » (2 points).

Le chef n'a pas un pouvoir absolu dans la mesure où il n'est pas propriétaire terrien. Il a été nommé par les clans propriétaires du sol.

« Les clans accueillants maîtres de la terre se réservent en priorité le pouvoir de traiter des choses de la coutume ou considérées comme telles. Ils assument une grande responsabilité dans la préservation et la transmission de ces dernières. Ils sont chargés d'effectuer les rites et de prononcer les formules liées au calendrier agraire, de fixer les dates des mariages, d'organiser la tenue des cérémonies de naissance et de décès. En quelque sorte, le sort de la coutume se trouve entre leurs mains, c'est à eux qu'incombe sa véritable mise en œuvre. À l'inverse, les « étrangers », qui n'ont d'attache à la terre accueillante que par la volonté des maîtres des lieux, se concentrent sur les activités politiques et profanes considérée naguère avec dédain, comme de moindre importance et sans lien avec la coutume locale. Les membres des clans « étrangers » sont, d'une certaine manière, condamnés à réussir dans ces fonctions extra-coutumières s'ils veulent garantir leur place dans la hiérarchie sociale de leur groupe d'accueil. »- Droit d'accueil et droit de l'endroit des Pays kanak. - Revue.org.

2^{ème} partie : (6 points)

Proposez une exploitation pédagogique du document B au cycle 3.

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

- Pertinence des activités ;
- Liens symboliques et culturels clairement identifiés ;
- Une démarche cohérente au niveau de l'exploitation pédagogique.
- ...

Soit le candidat propose une programmation précise :

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

Soit le candidat propose une séquence

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

Soit le candidat propose une séance

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

3^{ème} partie : (8 points)

Pensez-vous que l'autorité coutumière détenue par un Chef ou Grand Chef a encore sa place dans la société kanak qui se modernise de plus en plus?

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

Introduction (1point)

Idées essentielles (6 points)

Conclusion (1 point)

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2019 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**

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

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: LANGUES KANAK (EN FRANÇAIS)

PREPA : 20 minutes

DUREE : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

SUJET N°3

Le sujet comporte 2 pages y compris la page de garde.

Langues kanak et Accord de Nouméa

Trois raisons essentielles me paraissent justifier la reconnaissance et le développement du bilinguisme.

Si la réussite scolaire en Nouvelle-Calédonie exige bien évidemment des enseignants de qualité, formés et soucieux de la mission importante et exaltante qui leur incombe, elle passe également par une valorisation des langues parlées localement.

Lorsque deux langues sont en contact et que l'une d'elles est considérée comme plus utile que l'autre, le bilingue, qui a pour première langue la langue dite « faible », est confronté à une double contradiction : d'un côté, il éprouve de l'admiration et de l'hostilité pour la langue réputée forte et de l'autre, il est attaché affectivement à l'autre langue qui est pourtant plus dévalorisée. Mettre en valeur les deux langues doit permettre à l'élève bilingue de sortir de cette double confrontation. Cette action ne peut se faire que dans le cadre d'une politique d'éducation bilingue parfaitement organisée et explicite. (...) L'enseignement de la langue maternelle, loin de gêner l'apprentissage de la langue non-maternelle, peut constituer un facteur favorisant l'acquisition de la langue principale d'enseignement.

La deuxième raison qui doit motiver la pratique des langues vernaculaires est la nécessaire sauvegarde de ce qui constitue l'un des éléments essentiels du patrimoine de ce pays. Comme les espèces, les langues sont mortelles (...) Elles appartiennent au patrimoine commun universel. Les préserver tout en les faisant évoluer, c'est continuer à les parler, à les utiliser avec toutes leurs richesses. Or, une langue qui n'est pas enseignée porte en elle les germes de sa disparition.

La principale richesse d'une langue est sa capacité à s'adapter et à évoluer. La créativité linguistique n'est pas l'unique apanage des langues qualifiées de grandes. La sauvegarde d'une langue impose donc qu'elle soit enseignée. Elle exige également qu'elle soit quotidiennement utilisée dans les relations humaines au sein de la société.

Enfin, s'agissant de l'amélioration de la compréhension entre les groupes. (...) Les enseignants, en particulier, comprendront mieux les difficultés de leurs élèves. Des locuteurs biculturels voire bilingues auront alors la capacité de devenir des médiateurs indispensables à la résolution de toutes les situations de communication difficile, tant dans les secteurs d'activités économiques, politiques et juridiques que dans ceux qui touchent aux secteurs de la santé et du social. (...) La mise en place d'un système d'éducation bilingue exigera, au-delà d'une détermination indéfectible, la volonté et des moyens importants de la part de l'ensemble des collectivités en charge du secteur de l'enseignement.

(...) La mise en œuvre de cet objectif ambitieux se fera également à travers le soutien apporté à l'académie des langues kanak qui sera mise en place à l'initiative de la Nouvelle-Calédonie, et à travers l'action quotidienne conduite en faveur de l'enseignement secondaire et universitaire.

Adapté de Thierry Lataste, *Langues kanak et Accord de Nouméa*,
ADCK, Nouméa, 2000, pp. 8-9.

LECTURE (4pts)

1. Lisez l'intégralité du texte à voix haute.

COMPREHENSION (6 pts)

2. Selon l'auteur, quelles sont les trois raisons qui semblent justifier la reconnaissance et le développement du bilinguisme ? (/3 pts).
3. D'après l'auteur, comment peut-on sauvegarder les langues kanak ? (/3 pts).

REFLEXION (10pts)

4. Quels sont aujourd'hui les acteurs institutionnels de la mise en œuvre de la politique de sauvegarde et de valorisation du patrimoine linguistique et culturel du pays ? Quelle est la place des langues kanak dans l'école calédonienne ?

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2019 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**

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

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION: LANGUES KANAK (EN FRANÇAIS)

PREPA : 20 minutes

DUREE : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

CORRIGE N°3

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

Langues kanak et Accord de Nouméa

LECTURE (4pts)

1. Lisez l'intégralité du texte à voix haute.

COMPREHENSION (6 pts)

2. Selon l'auteur, quelles sont les trois raisons qui semblent justifier la reconnaissance et le développement du bilinguisme ? (/3 pts).

La réussite scolaire, la sauvegarde des langues et des éléments essentiels du patrimoine et l'amélioration de la compréhension entre les groupes sont les trois raisons qui justifient la reconnaissance et le développement du bilinguisme.

3. D'après l'auteur, comment peut-on sauvegarder les langues kanak ? (/3 pts).

Il faut continuer à les faire évoluer en les parlant, en créant de nouveaux mots, en les utilisant quotidiennement dans les relations humaines au sein de la société. La sauvegarde d'une langue impose également qu'elle soit enseignée à l'école.

REFLEXION (10pts)

4. Quels sont aujourd'hui les acteurs institutionnels de la mise en œuvre de la politique de sauvegarde et de valorisation du patrimoine linguistique et culturel du pays ? Quelle est la place des langues kanak dans l'école calédonienne ?

Il existe différents acteurs institutionnels qui œuvrent pour la sauvegarde et la valorisation du patrimoine linguistique et culturel : l'ADCK-CCT, l'Académie des Langues Kanak, le Musée Territorial et le musée de la ville, le département de musiques traditionnelles et de chants polyphoniques océaniens du conservatoire de musique de Nouvelle-Calédonie, la filière LCK de l'UNC, le SELCK du Vice-rectorat.

L'enseignement des langues kanak à toute sa place dans le projet de l'Ecole Calédonienne mis en place par le gouvernement depuis 2017.

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DANS LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----0000000-----

EPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : LANGUE KANAK DREHU

PREPA : 20 minutes

DUREE : 20 minutes

COEFFICIENT : 1

SUJET N°3

Itre qene hlapa kanak, me ikepehnaqaja ne Numea¹

Köni kepine ka mamacil, matre kapa jë me akökötrene jë la qeje lue qene hlapa.

Ame e celë e Kaledonia, tre, kola mekune ka hape, kola troloi la ini, ke qathene la aqane huliwane la itre monitra, ngo jëne fe la kola inine la itre qene hlapa kanak.

Maine kola ce huliwane la lue qene hlapa nge kola mekune laka sisitria kö la ketre, hnacama, ame la pane qene hlapa hna atre, ke kolo hna wange acon, ame e cili, ke lue ewekë nyine trotrohnine ka isa pengön: hnapan, kola madrine nge kolo fe a xöle ma wange lai hnaaluene qene hlapa, ame la hnaaluen, ke kola hnime lai pane qene hlapa ngacama hna wange acone ej. Kola ce huliwane la lue qene hlapa, matre tro lai nekönatre ka qaja lue eje a atreine elë hune lai lue ewekë hna qaja ekula. Ame la qeje lue qene hlapa, ke troa troloi e hna ce cas, hnene la itre ka cilëne la nöj, me ce nine hnene la itre ka troxome la ini. Ame la Kola inine la pane qene hlapa, ke kola xome ceitunëne me ketre ixatua, troa inine lai hnaaluene qene hlapa, kola ahmaloiëne la nekönatre me amaca angeice troa canga xeleuthe la itre ini thatraqane lai hnaaluen.

Ame la hnaaluene kepin, ke nyipiewekë troa inine la itre qene hlapa kanak, ke itre ewekë ka tru alamekene kowe la qene nöj. Ceitune itre eje memine la itre xa ewekë : ijije tro itre eje a patr... Ame la itre qene hlapa, ke itre trengamo ne la nöjei nöje ngöne la fen. Maine kola ajane troa thupëne itre ej, ke loi e tro palahi a qaja itre eje me huliwane la nöjei götrane itre ej. Maine tha kolo kö a inine la ketre qene hlapa, ke e cili tro eje lai a patr.

Maine troa hetre trengecatrene la qene hlapa, tre, loi e troa akökötrene me nyipiewekëne ej. Ame la itre qene hlapa ka tru, tre, kola huliwane me nyipiewekëne la nöjei götrane itre ej. Maine kola ajane matre pëkö troa patre la ketre qene hlapa, ke loi e troa inine eje me qaja lapane ngöne la imelekeu ngöne la nöj.

Troa akökötrene la itrotrohnine la itre cesinexöle maine lapa. Nyipiewekë kowe la itre monitra, matre atre hnyawa la itre jole ka eje thene la itre nekönatr. Ame la itre ka melëne la lue qene nöj, maine lue qene hlapa, ke ijiji angatre troa huliwane la itre axöcië ithanata ngöne itre götrane salemë ewekë, ameköti nöj, musinë nöje ceitune memine la imelekeu me mele ne la atr. Maine kola kapa la ini lue qene hlapa, ke loi e troa atrune la itre ixatua. Nyipiewekë troa huliwane lai aja cili, celë hi matre kola fe la hmelöme ne la itre qene hlapa kanak, e celë e kaledonia nge kolo fe a akökötrene la ini cili ngöne la itre koledj², Lise me uma ne ini ka tru.

Trengekë hna cinyihane hnei Thierry Lataste,
Langues kanak et Accord de Nouméa, ADCK, Nouméa, 2000, pp. 8-9.

¹ Accord de Nouméa

² Collège

TROA E LA TRENGEWEKË (4 paen)

1. Troa e catrëne la trekes.

AQANE TROTROHNIN (6 paen)

2. Ame ngöne la trekes, nemene la köni kepin, ka qaja aloine la qeje lue qene hlapa ? (/3 paen).
3. Thenge la ka cinyihane le trekesi ce, nemene la tro së kuca matre kökötre pala hi la itre qene hlapa së ? (/3 paen).

AQANE MEKUNE ME WAIEWEKË (10 paen)

4. Drei enehila la itre lapa qa ngöne la nöj, ka isigöline la itre qene hlapa ne la nöje me qene nöj? (/10 paen).

**CONCOURS INTERNE OUVERT À COMPTER DES 6 ET 7 SEPTEMBRE 2019
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{er} DEGRÉ DE NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----ooo000ooo-----

ÉPREUVE ORALE EN LANGUE KANAK : DREHU

CORRIGE N° 3

Itre qene hlapa kanak, me ikepehnaqaja ne Numea¹

Köni kepine ka mamacil, matre kapa jë me akökötrene jë la qeje lue qene hlapa.

Ame e celë e Kaledonia, tre, kola mekune ka hape, kola troloi la ini, ke qathene la aqane huliwane la itre monitra, ngo jëne fe la kola inine la itre qene hlapa kanak.

Maine kola ce huliwane la lue qene hlapa nge kola mekune laka sisitria kö la ketre, hnacama, ame la pane qene hlapa hna atre, ke kolo hna wange acon, ame e cili, ke lue ewekë nyine trotrohnine ka isa pengön: hnapan, kola madrine nge kolo fe a xöle ma wange lai hnaaluene qene hlapa, ame la hnaaluen, ke kola hnime lai pane qene hlapa ngacama hna wange acone ej. Kola ce huliwane la lue qene hlapa, matre tro lai nekönatre ka qaja lue eje a atreine elë hune lai lue ewekë hna qaja ekula. Ame la qeje lue qene hlapa, ke troa troloi e hna ce cas, hnene la itre ka cilëne la nöj, me ce nine hnene la itre ka troxome la ini. Ame la Kola inine la pane qene hlapa, ke kola xome ceitunëne me ketre ixatua, troa inine lai hnaaluene qene hlapa, kola ahmaloiëne la nekönatre me amaca angeice troa canga xeleuthe la itre ini thatraqane lai hnaaluen.

Ame la hnaaluene kepin, ke nyipiewekë troa inine la itre qene hlapa kanak, ke itre ewekë ka tru alamekene kowe la qene nöj. Ceitune itre eje memine la itre xa ewekë : ijije tro itre eje a patr... Ame la itre qene hlapa, ke itre trengamo ne la nöjei nöje ngöne la fen. Maine kola ajane troa thupëne itre ej, ke loi e tro palahi a qaja itre eje me huliwane la nöjei götrane itre ej. Maine tha kolo kö a inine la ketre qene hlapa, ke e cili tro eje lai a patr.

Maine troa hetre trengecatrene la qene hlapa, tre, loi e troa akökötrene me nyipiewekëne ej. Ame la itre qene hlapa ka tru, tre, kola huliwane me nyipiewekëne la nöjei götrane itre ej. Maine kola ajane matre pëkö troa patre la ketre qene hlapa, ke loi e troa inine eje me qaja lapane ngöne la imelekeu ngöne la nöj.

Troa akökötrene la itrotrohnine la itre cesinexöle maine lapa. Nyipiewekë kowe la itre monitra, matre atre hnyawa la itre jole ka eje thene la itre nekönatr. Ame la itre ka melëne la lue qene nöj, maine lue qene hlapa, ke ijiji angatre troa huliwane la itre axöcië ithanata ngöne itre götrane salemë ewekë, ameköti nöj, musinë nöje ceitune memine la imelekeu me mele ne la atr. Maine kola kapa la ini lue qene hlapa, ke loi e troa atrune la itre ixatua. Nyipiewekë troa huliwane lai aja cili, celë hi matre kola fe la hmelöme ne la itre qene hlapa kanak, e celë e kaledonia nge kolo fe a akökötrene la ini cili ngöne la itre koledj², Lise me uma ne ini ka tru.

Trengewekë hna cinyihane hnei Thierry Lataste,
Langues kanak et Accord de Nouméa, ADCK, Nouméa, 2000, pp. 8-9.

¹ Accord de Nouméa

² Collège

TROA E LA TRENGEWEKË (4 paen)

1. Troa e catrëne la trekes.

AQANE TROTROHNIN (6 paen)

2. Ame ngöne la trekes, nemene la köni kepin, ka qaja aloine la qeje lue gene hlapa ? (/3 paen).

Köni kepin, ka qaja aloine la qeje lue gene hlapa : Troa troloi ngöne ini ; Troa akökötrene me amelene la itre gene hlapa ; Xatuane le gene nöje nge troa itrotrohni la itre ka qaja isa ej...

3. Thenge la ka cinyihane le trekesi ce, nemene la tro së kuca matre kökötre pala hi la itre gene hlapa së ? (/3 paen).

Loi tro pala hi së a qaja la itre gene hlapa së, xupe la itre hnepe hnaewekë ka hnyipixe me amacane itre ejee e nöjei drai ngöne la mele së. Ketre e easë ajane troa xome xatuane la itre gene hlapa së troa mana loi troa ami itre ngöne uma ne ini.

AQANE MEKUNE ME WAIEWEKË (10 paen)

Drei enehila la itre lapa qa ngöne la nöj, ka isigöline la itre gene hlapa ne la nöje me gene nöj? (/10 paen).

Nyimu lapa ka isigöline la itre gene hlapa me gene nöj : ADCK-CCT; ALK ; Musée ne la nöj ; Musée ne Numea ; Ini LCR ; ADACA ; AFMI ...

Ketre ame la ini gene hlapa ke hetre göhnë ne eje ngöne la aqane ami ini e celë Kaledroni qane lo macatre 2017.

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2019 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**

-----⏮⏭-----

ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ESPAGNOL

PRÉPARATION : 20 minutes

DURÉE : 20 minutes

Sujet : comprenant 1 page.

COEFFICIENT : 1

SUJET N°4

La poesía

La poesía, es para los niños y las niñas, un lugar perfecto que habitar.

Lo sabe Nieves García, maestra de Educación Primaria (...) "A ellos les encanta y se divierten muchísimo. Siempre comento que un poema es como un dulce¹ en la boca de un niño. Y si les sabemos engolosinar² con ellos, nos pedirán más y más", dice.

5 (...) Su trabajo como maestra le ha permitido disfrutar de la creación poética con alumnos y alumnas de todas las edades. Con los más pequeños, a través de la tradición oral.(...) Así que García no duda en animarnos a "disfrutar de la música de las palabras y de sus distintas voces por medio de la poesía en las primeras edades".

10 Según Ana Garralón, experta en literatura infantil y juvenil "los niños son rítmicos por naturaleza, les encanta la musicalidad del lenguaje, los juegos de palabras, las palabras desconocidas, lo corto pero potente³ imaginariamente hablando». (...) «Los adultos que no son aficionados a la poesía o han perdido ese sentido lúdico del lenguaje prefieren un cuento porque, sin duda, es más fácil de leer en voz alta", señala.

15 (...) Apunta Santiago Yubero, decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades: "La poesía bien leída y tratada, por su musicalidad y estética, gusta a los niños y les atrae hacia la lectura". (...) "En muchas ocasiones el problema está en los adultos y también en sus apreciaciones infundadas de que los niños rechazan la poesía. Todo lo contrario", insiste.

(...) Nieves García considera importante la colaboración de la escuela y las bibliotecas, así como de blogs especializados en poesía infantil, para acceder a los poetas que son un referente en la misma.

20 (...) Concluye la maestra y poeta Nieves García que esa relación de contacto con la tradición oral se está perdiendo a pasos agigantados⁴ y es necesario retomarla de alguna forma pues es una parte fundamental de lo que somos. "Vivimos en una época en la que la relación con las imágenes de una pantalla se está imponiendo sobre el contacto directo con las personas. Y nada que decir sobre la oralidad, esa gran olvidada".

25

Extrait de: "Estos son los beneficios de la poesía en los niños" Diana Oliver

https://elpais.com/elpais/2019/05/29/mamas_papas/1559138466_432942.html

Site visité le 29 juin 2019

¹ un dulce : une friandise

² engolosinar : allécher, prendre goût à

³ potente : puissant(e)

⁴ agigantados : à pas de géant

- - - ANNEXE 1 - - -

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

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

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

- Niveau de difficulté du texte :

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

- Thème général, idées générales :

Sujet portant sur : l'importance de la poésie et l'oralité chez les enfants dès le plus jeune âge.

- Traduction du texte :

La poésie est, pour les enfants, un lieu idéal à investir.

Nieves García, institutrice en école primaire le sait bien : « ils adorent la poésie et cela les amuse beaucoup. Je dis toujours qu'un poème c'est comme une friandise dans la bouche d'un enfant. Et si nous savons leur en donner le goût, ils nous en demanderont toujours plus. »

Son travail d'institutrice lui a permis de jouir de la création poétique avec des élèves, filles et garçons de tous les âges. (...) Avec les plus petits à travers la tradition orale.

Ainsi donc Nieves García n'hésite pas à nous encourager à « jouir de la musique des mots et de leurs différentes voix par la poésie dès le plus jeune âge ».

Selon Ana Garralón, experte en littérature enfantine et juvénile, « les enfants ont le sens du rythme naturellement, ils adorent la musicalité du langage, les jeux de mots, les mots inconnus, ce qui est concis mais puissant en ce qui concerne l'imagination. « Les adultes qui ne sont pas férus de poésie ou qui ont perdu ce sens ludique du langage préfèrent le conte parce que, sans doute, c'est facile à lire à voix haute ».

Santiago Yubero, doyen de la Faculté des Sciences de l'Education et des Humanités (CEPLI), signale : « La poésie bien lue et bien traitée, par sa musicalité et son esthétique, plaît aux enfants et les attire vers la lecture ».

Nieves García considère que la collaboration de l'école avec les bibliothèques est importante ainsi que les blogs spécialisés dans la poésie infantile (...).

L'institutrice et poétesse, N. García, conclut que ce contact avec la tradition orale se perd à grands pas et il faut la récupérer de n'importe quelle manière car c'est une partie fondamentale de ce que nous sommes. Nous vivons une époque où la relation avec les images d'un écran s'impose sur le contact direct avec les personnes. Et ne parlons pas de l'oralité, cette grande oubliée.

- Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question : ¿Por qué la poesía puede atraer tanto a los niños?

Éléments de réponse : "es un lugar perfecto para habitar", por la musicalidad, el ritmo y el poder de las palabras. La imaginación y la creatividad.

2. Question : ¿Qué proponen los expertos para facilitar el acceso de los niños a la poesía?

Éléments de réponse : la colaboración de las escuelas con las bibliotecas, la creación de blogs especializados en poesía infantil.

3. Question : La maestra y poetiza Nieves García dice que "vivimos en una época en la que la relación con las imágenes de una pantalla se está imponiendo sobre el contacto con las personas". ¿Estás de acuerdo?

Justifica tu opinión.

Éléments de réponse : no hay contactos directos en la familia, no hay intercambios entre generaciones, menos lecturas y por consiguiente empobrecimiento del lenguaje.

4. Question : « La oralidad es la gran olvidada » ¿Te parece que también en Nueva Caledonia se está perdiendo la tradición oral?

Éléments de réponse : réponse propre à chaque candidat. L'importance de la tradition orale dans le monde kanak mais qui est perturbée par la technologie numérique.

**CONCOURS INTERNE OUVERT AU TITRE DE L'ANNEE 2019 POUR LE RECRUTEMENT DANS
LE CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT DU 1^{ER} DEGRE DE
NOUVELLE-CALÉDONIE**

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

ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D'ADMISSION : ANGLAIS

PRÉPARATION : 20 minutes

DURÉE : 20 minutes

Sujet : comprenant 1 page.

COEFFICIENT : 1

SUJET N°5

Helping Kids Deal With Bullies¹

- 1 Each day, 10-year-old Seth asked his mom for more and more lunch money. Yet he seemed skinnier than ever and came home from school hungry. It turned out that Seth was handing his lunch money to a fifth-grader, who was threatening to beat him up if he didn't pay.
- 5 Kayla, 13, thought things were going well at her new school, since all the popular girls were being so nice to her. But then she found out that one of them had posted mean rumors about her. Kayla cried herself to sleep that night and started going to the nurse's office complaining of a stomachache to avoid the girls in study hall.
- 10 Unfortunately, the kind of bullying that Seth and Kayla experienced is widespread². In national surveys, most kids and teens say that bullying happens at school.
- A bully can turn something like going to the bus stop or recess into a nightmare for kids. Bullying can leave deep emotional scars. And in extreme situations, it can involve violent threats, property damage, or someone getting seriously hurt. [...]

Identifying Bullying[...]

- 15 Bullying is intentional tormenting in physical, verbal, or psychological ways. It can range from hitting, shoving, name-calling, threats, and mocking to extorting money and possessions. Some kids bully by shunning³ others and spreading rumors about them. Others use social media or electronic messaging to taunt others or hurt their feelings. [...]
- The effects can be serious and affect kids' sense of safety and self-worth. In severe cases, bullying has contributed to tragedies, such as suicides and school shootings.

20 **Why Kids Bully**

- Kids bully for a variety of reasons. Sometimes they pick on kids because they need a victim — someone who seems emotionally or physically weaker, or just acts or appears different in some way — to feel more important, popular, or in control. Although some bullies are bigger or stronger than their victims, that's not always the case.
- 25 Sometimes kids torment others because that's the way they've been treated. [...]

Reviewed by: D'Arcy Lyness, Ph.D
www.kidshealth.org

KidsHealth / for Parents/ Helping Kids Deal With Bullies
consulté le 10 juillet 2019

¹ To bully : to intimidate, to oppress, to persecute

² widespread : general

³ shunning : avoiding deliberately

- - - ANNEXE 1 - - -

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

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

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

- Niveau de difficulté du texte :

1 - facile 2 - moyen 3 – difficile

- Thème général, idées générales :

Sujet portant sur : le harcèlement en milieu scolaire

Éléments du texte : la définition du harcèlement, les raisons du harcèlement, les effets du harcèlement

- Traduction du texte :

Comment aider les élèves à agir contre le harcèlement et à réagir face au racket à l'école ?

Chaque jour, Seth 10 ans, demande à sa maman de plus de plus d'argent. Mais il est de plus en plus maigre et revient de l'école affamé. En réalité, Seth donne l'argent de son repas à un élève de CM2, qui le menace s'il ne paie pas. Kayla 13 ans, pense que tout se passe bien dans sa nouvelle école car toutes les filles sont gentilles avec elle. Pourtant, elle se rend compte que l'une d'elles a posté sur les réseaux sociaux des rumeurs dégradantes à son sujet. Cette nuit-là, elle a pleuré toute la nuit et depuis, elle va régulièrement à l'infirmerie se plaignant de maux de ventre juste pour éviter les filles au collège. Malheureusement, le genre de harcèlement dont sont victimes Seth et Kayla est courant. Les études effectuées sur l'ensemble du territoire américain montrent que la plupart des enfants et des adolescents souffrent de harcèlement à l'école. Quand les élèves sont victimes de harcèlement, des gestes quotidiens comme prendre le bus ou aller en récréation peuvent devenir un cauchemar. Le harcèlement peut engendrer de profondes blessures psychologiques. Et dans les situations extrêmes, cela implique des intimidations, des dégâts matériels ou bien des blessures graves.

Qu'est-ce que le harcèlement ?

Cela signifie faire souffrir volontairement quelqu'un physiquement, verbalement ou psychologiquement. Le harcèlement prend différentes formes : de la bousculade aux coups ou bien de l'extorsion d'argent, d'objets, obtenus par chantage, intimidation ou violence en passant par les moqueries, ou les menaces. Certains enfants en harcèlent d'autres en les isolant ou bien en propageant des rumeurs à leur encontre. D'autres utilisent les réseaux sociaux ou les messages électroniques pour se moquer d'eux ou leur faire du tort. Les effets de ce harcèlement peuvent être graves : les victimes perdent l'estime d'eux-mêmes et ne se sentent plus en sécurité. Dans les cas les plus graves, le harcèlement engendre des drames tels que les suicides ou les tueries en milieu scolaire.

Pourquoi les enfants en harcèlent d'autres ?

Pour différentes raisons. Parfois ils ont besoin d'une victime, quelqu'un qui semble plus faible physiquement ou psychologiquement, quelqu'un de différent tout cela pour se sentir plus fort, ou plus important. Les agresseurs ne sont pas toujours plus grands ou plus costauds que leur victime. Parfois, ils reproduisent juste les comportements et les harcèlements dont ils ont été victimes eux-mêmes.

- Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question : what are the signs of bullying ?

Éléments de réponse : visible bruises, injuries, anxiety, sleep, mood, food... réponse libre

2. Question : how can we help bullied kids ?

Éléments de réponse : comfort, support, time, listen, adults at school, talk, bullies policies, programs, legal action, réponse libre

3. Question : what kind of advice can we give as teachers to bullies, to bullied kids?

Éléments de réponse : not bullying back, hold anger, act brave, walk away, ignore the bully, tell an adult, talk about it in class, theater, réponse libre

4. Question : how can we restore confidence ?

Éléments de réponse : spend time with friends, activities, réponse propre à chaque candidat

5. Question : in New Caledonia, do you think kids suffer from bullying ? cyberbullying?

Éléments de réponse : réponse propre à chaque candidat.