

**PREMIER CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES  
PREMIER CONCOURS INTERNE À L'ECHELLE DE REMUNERATION  
DE PROFESSEURS DES ECOLES**

**SESSION 2010**

**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE (au choix sujet A ou B)  
(durée de l'épreuve : 4 heures – notée de 0 à 40)**

**PREMIERE PARTIE (notée sur 20 points)**

Vous développerez, en quatre pages maximum, une analyse et un commentaire en vous référant aux documents proposés, à vos connaissances et à votre expérience.

**SECONDE PARTIE (notée sur 20 points)**

**A – Programmation d'activité en classe (12 points)**

Vous développerez en quatre pages maximum, en précisant le niveau du cursus scolaire retenu, une programmation d'activité à caractère pluridisciplinaire centrée sur les documents.

**B - Développement d'une séquence (8 points)**

Après avoir indiqué le moment de la programmation où se situe la séquence, vous en rédigerez une fiche en faisant apparaître les objectifs visés, le déroulement envisagé et les modalités d'évaluation.

**Extrait du Bulletin Officiel n° 5 du 04/02/1993**

Au cours de la première partie de l'épreuve (**notée sur 20**) le candidat proposera, en quatre pages manuscrites maximum, une analyse et un commentaire de la documentation qui lui est soumise. Les correcteurs seront attentifs aux qualités de rédaction, d'exposition et de clarté.

La seconde partie de l'épreuve sera également notée sur 20 points (**12 pour la programmation d'activité en classe, 8 pour le développement d'une séquence**).

Le candidat indiquera le niveau du cursus primaire (maternelle ou élémentaire) auquel se situe la programmation d'activité qu'il propose et décrira celle-ci en quatre pages maximum (pouvant comporter tableaux et schémas). Les critères de correction prendront notamment en compte la clarté de la présentation et le fait qu'elle puisse faire l'objet d'une communication aisée dans le cadre d'une réunion de travail en équipe : le caractère pluridisciplinaire de la programmation proposée constituera un élément de la notation.

Le candidat indiquera le moment de la progression où se situe la séquence qu'il choisira de développer, il en exposera les objectifs, le déroulement, les modalités d'évaluation, etc.

**GROUPEMENT II**

**PREMIER CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES  
PREMIER CONCOURS INTERNE À L'ECHELLE DE REMUNERATION  
DE PROFESSEURS DES ECOLES**

**SESSION 2010**

**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE**

**SUJET A : FRANCAIS**

**Durée de l'épreuve : 4 heures**  
Ce sujet contient 10 pages  
y compris cette page de garde

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: FRANCAIS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	Session 2010	Page 1/10

# FRANCAIS

## **DOCUMENT 1**

*Enseigner la compréhension* – Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet.

## **DOCUMENT 2**

*L'image des difficultés de compréhension des élèves chez les enseignants* – Etude du laboratoire Théophile EA 1764, université de Lille III, IUFM du Nord-Pas de Calais.

## **DOCUMENT 3**

Extraits des programmes de l'école maternelle (pages 12 et 13) – BO n°3 du 19 juin 2008 :  
*S'approprier le langage.*

## **DOCUMENT 4**

Extraits des programmes de l'école élémentaire (pages 21 et 27) – BO n°3 du 19 juin 2008 : Cycle 3.

<b><i>Groupement II</i></b>	<b><i>Premier concours interne</i></b>	<b><i>Sujet: FRANCAIS</i></b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 2/10</b>

**Enseigner la compréhension :****principes didactiques, exemples de tâches et d'activités (Extrait)****Connaître l'origine des difficultés pour mieux intervenir**

Notre expérience nous a appris que, faute d'une intervention pédagogique spécifique, de nombreux élèves de collège se méprennent encore gravement sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser pour comprendre un texte. C'est pourquoi nous pensons qu'il est important de leur proposer un ensemble d'activités particulières visant explicitement le développement des compétences qui sous-tendent la compréhension. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les recherches menées dans le domaine de la compréhension afin de mieux cerner où se situent les sources majeures des difficultés rencontrées par les élèves et ainsi pouvoir savoir sur quels points précis faire porter l'intervention pédagogique. Ce sont ces difficultés que nous allons passer brièvement en revue en nous limitant à quatre pôles : les procédures de décodage, les types de traitement nécessairement à l'oeuvre dans la lecture, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées.

**Des procédures de décodage insuffisamment automatisées**

À l'issue du cycle III, certains élèves n'ont encore qu'une maîtrise imparfaite des procédures de décodage. Parce qu'elle est insuffisamment automatisée, l'identification des mots est pour eux une opération coûteuse et contraignante : ils lisent lentement, butent sur les mots inconnus, longs, irréguliers, rares, utilisent des stratégies de contournement, devinent les mots grâce au contexte... Cette difficulté a ceci de pernicieux qu'elle ne saute pas forcément aux oreilles des maîtres dans la mesure où, le plus souvent, la lecture à haute voix ne laisse pas apparaître de problèmes majeurs. Mais une analyse plus fine des performances des élèves (par la mesure de la vitesse de lecture de mots isolés) permet de constater que, au début du cycle III, les faibles lecteurs mettent en moyenne 2,4 secondes à décoder un mot quand les lecteurs efficaces n'en mettent que 0,4. Dans la mesure où l'identification occupe l'essentiel de leurs ressources attentionnelles, ce type de lecture rend difficile l'accès au sens global du texte hypothéquant sérieusement les chances de le comprendre. Et, quand on sait combien leur activité est laborieuse, on comprend mieux pourquoi ces élèves n'aiment pas lire : les textes longs (même s'ils sont faciles) les rendent anxieux et créent inévitablement des problèmes de motivation.

Aucun élève n'aime lire quand il lit si mal. D'après nous, la motivation (ou le goût de lire) ne peut pas être tenue pour un pré-requis de l'activité : c'est un effet de l'apprentissage au sens où elle ne précède pas les apprentissages scolaires mais leur succède. Il ne suffit donc pas d'amener les élèves en CDI (ou à la bibliothèque municipale), ni de leur lire des livres passionnants pour qu'ils aiment lire, il faut d'abord et avant tout les aider à automatiser les procédures de décodage.

<b><i>Groupement II</i></b>	<b><i>Premier concours interne</i></b>	<b><i>Sujet: FRANCAIS</i></b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 3/10</b>

## Traitements locaux, traitements globaux

Cependant, une fois les problèmes de décodage réglés, certains élèves ont encore du mal à comprendre<sup>1</sup> ce qu'ils lisent. L'identification des mots écrits ne suffit donc pas à garantir une bonne compréhension du texte ; encore faut-il que le lecteur soit capable de réaliser deux grands types de traitements cognitifs :

1°) des **traitements locaux** qui lui permettent de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode.

2°) des **traitements globaux** qui l'amènent à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. La compréhension d'un texte écrit exige donc la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme.

Ces différents types de traitements et stratégies, responsables de la compréhension, définissent autant de sources possibles de difficultés. Celles-ci peuvent en effet toucher :

- a) la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...),
- b) la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés,
- c) la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison,
- d) la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives,
- e) la capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

### Un problème de contrôle de l'activité

Mais les problèmes ne s'arrêtent pas là : de nombreuses études ont permis de montrer en quoi la qualité du contrôle<sup>2</sup> que le lecteur exerce sur son activité de lecture affecte la qualité de sa compréhension. « *Les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)*<sup>3</sup> ». Ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées, ce qui les prive de pouvoir contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. Ils ne comprennent pas l'utilité des processus d'*intégration sémantique* en cours de lecture, ni la nécessité de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Ils ne remettent pas en cause les représentations ou les interprétations qu'ils se font dès le début du texte.

Quand on leur demande : « *comment je peux savoir si tu as compris ce texte* », ils répondent « *il faut me poser des questions* » et si on leur demande « *et si je veux faire autrement* », ils ne trouvent pas de réponse (résumer, raconter avec ses mots, paraphraser...).

1 Nous définissons la compréhension comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.

2 Ce contrôle dépend de la maîtrise de processus de plus haut niveau : les stratégies dont le lecteur dispose (ou dont il ne dispose pas !) et la manière dont il régule leur utilisation.

3 Goigoux (2000)

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: FRANCAIS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 4/10</b>

Les élèves les plus faibles ont aussi du mal à repérer l'information importante d'un passage, à saisir en quoi une information nouvelle est liée à ce qu'ils savent déjà ou à ce qu'ils ont déjà lu plus haut, à détecter les incohérences d'un passage, à faire attention aux contraintes syntaxiques et sémantiques, à évaluer s'ils ont bien compris le contenu<sup>4</sup>. Il leur est donc difficile de comprendre « *l'utilité des processus d'intégration sémantique en cours de lecture et la nécessité de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte* ».

Enfin on<sup>5</sup> observe que les lecteurs peu efficaces, parce qu'ils s'attendent à ne pas comprendre, étudient moins longtemps le texte que les autres. Lorsqu'on les interroge sur leurs piètres performances, ils incriminent le texte (pas intéressant, trop difficile), leurs faibles capacités (« *je suis nul en lecture* »), mais ne citent jamais l'effort qu'ils consacrent (ou plutôt ne consacrent pas) à l'étude : pour eux, tout effort est vain. Là encore, ils s'en remettent au contrôle de l'adulte pour qu'il les aide à se centrer sur l'activité et pourquoi pas qu'il leur donne les bonnes réponses aux questions qu'ils ne se posent pas.

### Des stratégies non disponibles ou mal utilisées

À ceci, il faut ajouter que nombre d'entre eux se méprennent sur les procédures à mobiliser : ils croient qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils ne savent pas :

- 1°) qu'il est nécessaire de construire des représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte,
- 2°) qu'ils doivent consacrer une partie de leur attention à se rappeler les informations les plus importantes et à chercher délibérément à construire les relations logiques qui permettent de suppléer au non-dit du texte.

Ils essaient souvent de se rappeler la forme littérale des énoncés : ils cherchent à apprendre par coeur les phrases et procèdent là à l'inverse des lecteurs plus habiles qui s'attachent à centrer leur attention sur les informations importantes du texte (la forme littérale faisant l'objet d'un oubli rapide).

Ils ignorent en outre la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière et ne s'assurent pas de la qualité de leur compréhension. Les retours en arrière qu'ils effectuent dans le fil du texte concernent essentiellement les unités mots (rarement les phrases entières ou les paragraphes). Quand on leur pose une question à laquelle ils ne savent pas répondre, ils relisent le texte en entier (même si l'information qui permet de répondre se trouve à la fin).

Ils ont souvent une conception « étapiste » (ou segmentaire de l'activité de lecture) : pour eux, il suffit de savoir lire tous les mots et d'en comprendre le sens pour comprendre les idées ou l'histoire. L'activité de lecture est donc essentiellement vue comme une suite d'identifications de mots qui devrait déboucher naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte<sup>6</sup>. En procédant de la sorte, on voit mal comment ils pourraient être capables de s'engager dans les activités cognitives qui amènent à construire les relations logiques permettant de suppléer au non-dit du texte.

4 Garner (1990) ; ONL (2000) ; Wong (1991)

5 Butkowsky et Willows (1980)

6 Quand on leur demande de dire pourquoi ils n'ont pas compris, la plupart d'entre eux incrimine la longueur du texte, le nombre de mots inconnus, les mots difficiles...

Cèbe S., Goigou, R. et Thomazet S. (2004) *Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. In « *Lire écrire, un plaisir retrouvé* », dossier du groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais, préface de Catherine Bizot, inspectrice générale de l'Éducation nationale de lettres. Paris : DESCO (MEN)

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: FRANCAIS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 5/10</b>

## L'image des difficultés de compréhension des élèves chez les enseignants.

### 1. Constatations générales relatives au thème de la compréhension

La compréhension est très fréquemment rapportée à des consignes initialement écrites. Le nombre des signalements des difficultés de compréhension semble différent selon les niveaux. La perception des difficultés augmente brutalement au CP, qu'il s'agisse réellement de compréhension ou non, et sans que les moments spécifiques de l'apprentissage de la lecture entrent majoritairement en cause dans cet accroissement brutal. C'est plutôt d'autres manières de travailler, d'autres exigences et un moindre usage de l'oral dans les consignes qui pourrait rendre compte de ce fait.

Le cycle 3 est très nettement le grand pourvoyeur des difficultés supposées ou réelles de compréhension. On constate également qu'en début de cycle, le nombre de signalements est plus important. Tout genre d'embarras et toute réponse non strictement conforme sont désignés comme relevant de difficultés de compréhension.

Un large échantillon de difficultés n'appartient cependant pas à cette catégorie.

- o difficultés à lire oralement certains mots,
- o négligence de ponctuation,
- o énoncés de phrases incomplètes,
- o difficultés de mémorisation,
- o difficultés à recopier un modèle simple,
- o difficultés à suivre une consigne étape par étape.

A ce répertoire d'erreurs indûment signalées comme difficultés de compréhension, il apparaît souvent que ce qui est en cause est parfois simplement un défaut d'automatisation de procédures. Selon les documents étudiés envoyés par les maîtres, la difficulté de compréhension serait devenue l'explication générique de tous les obstacles.

### 2. Etude des phénomènes d'incompréhension cités par les maîtres

Les caractéristiques de la tâche ou des consignes entravent ou empêchent la compréhension attendue par les maîtres.

Dans 7,5% des cas, le résultat envisagé par le maître est presque impossible à obtenir sauf par hasard.

- pour la remise en ordre de 5 dessins correspondant à 1 texte qui vient d'être étudié : la relation texte-image relève plus de l'allusion que de la correspondance à un moment du récit.
- parfois la tâche attendue est manifestement hors de portée des élèves.

Dans 9,5% des cas, il semblerait que les difficultés de compréhension soient liées au fait que la consigne ait été mal formulée ou doive être réinterprétée ou complétée par l'élève.

La compréhension est attestée mais pas dans les formes attendues (5,2%).

Dans ce cas, l'élève a manifestement compris la tâche à accomplir, mais ne l'a pas résolue ou la résolution n'a pas été présentée selon la technique décidée.

Dans certains cas (15,7%) se posent des problèmes de compréhension du langage et de connaissance du monde.

<i>Groupement II</i>	<i>Premier concours interne</i>	<i>Sujet: FRANCAIS</i>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	Session 2010	Page 6/10

D'apparentes difficultés de compréhension sont en relation avec la maîtrise de techniques de base telles que :

- o être attentif aux détails,
- o être capable d'appliquer des listes de consignes ou des processus décrits,
- o mémoriser, retrouver certaines données,
- o disposer de techniques automatisées ou en voie d'automatisation en particulier la justesse des dénombrements et des opérations,
- o disposer d'une habileté graphique.

L'ensemble s'applique à 24,8% des cas étudiés.

Dans l'ensemble des situations précédentes (soit 63,1% des cas étudiés), on constate que les problèmes qui se posent ne peuvent être imputés à de purs déficits de réflexion.

Les difficultés de compréhension ne seraient en jeu que dans 36,7% des cas qui se répartissent globalement dans les 2 rubriques suivantes :

**1° Difficultés de compréhension en relation avec l'appropriation, l'organisation et la mise en relation des informations (27%)**

- o difficulté dans la formulation de paraphrase,
- o difficulté de délaissier des données parasites,
- o représentations insuffisantes ou erronées de la situation,
- o difficulté à émettre des hypothèses diverses et tâtonnantes relatives aux données, aux situations, aux résultats probables,
- o utilisations de listes, schémas, tableaux...

**2° Difficultés de compréhension dues à la mise en étapes d'une stratégie (9,7%)**

- o difficulté à organiser les étapes de résolution d'un problème,
- o manque de stratégie d'effectuation d'une tâche, quand il y a à mobiliser des informations et un ou plusieurs des savoirs et savoirs-faire précédents.

C'est évidemment la besogne la plus complexe, courante au cycle 3. En fait, il serait vain de se le cacher, cette dernière rubrique est la plus délicate à organiser du point de vue de l'enseignement en classe. L'intervention des maîtres spécialisés est dans ce cas totalement souhaitable.

*Extrait d'une étude du laboratoire Théophile EA 1764, université Lille III, IUFM du nord- Pas de Calais) pour savoir ce que les maîtres du primaire percevaient et entendaient par difficultés de compréhension chez leurs élèves. Enquête qui a porté sur les réponses de 95 enseignants de 6 circonscriptions du Pas de Calais.*

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: FRANCAIS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 7/10</b>

**La place de la compréhension dans les programmes 2008 de l'école maternelle :**  
**S'approprier le langage**

**Comprendre :**

Une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant.

Les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit. Ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisés dans ce cadre.

Les enfants sont amenés à comprendre un camarade qui parle de choses qu'ils ne connaissent pas, un interlocuteur adulte, familial ou non, qui apporte des informations nouvelles. Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour.

**A la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :**

- comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;
- nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ;
- formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ;
- raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ;
- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

*Extrait des programmes 2008 du 19/06/08 (pages 12 et 13) concernant l'école maternelle.*

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: FRANCAIS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	Session 2010	Page 8/10

**La place de la compréhension dans les programmes 2008 pour le cycle III****FRANÇAIS**

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français, mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts.

La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire, et d'orthographe. Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves. L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle.

**1 - Langage oral**

L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

**2 - Lecture, écriture**

La lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements. L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome.

**Lecture**

La lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique :

- automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ;
- compréhension des phrases ;
- compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;
- compréhension de textes informatifs et documentaires ;
- compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: FRANCAIS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 9/10</b>

L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

### 3 - Étude de la langue française

#### **Vocabulaire**

L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit (...)

#### **Grammaire**

L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique (...)

#### **Deuxième palier pour la maîtrise du socle commun : compétences attendues pour la maîtrise de la langue française.**

##### **A la fin du CM2, l'élève est capable de :**

- lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte,
  - lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge,
  - lire seul et comprendre un énoncé, une consigne,
  - comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient,
  - dégager le thème d'un texte,
  - utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire).
- (...)

*Extrait des programmes 2008 du 19/06/08(pages 21 et 27) concernant le cycle III.*

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: FRANCAIS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 10/10</b>

**GROUPEMENT II**

**PREMIER CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES  
PREMIER CONCOURS INTERNE À L'ECHELLE DE REMUNERATION  
DE PROFESSEURS DES ECOLES**

**SESSION 2010**

**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE**

**SUJET B : HISTOIRE DES ARTS**

**Durée de l'épreuve : 4 heures**  
Ce sujet contient 9 pages  
y compris cette page de garde

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: HISTOIRE DES ARTS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 1/9</b>

# HISTOIRE DES ARTS

## **DOCUMENT 1**

*Deuxième palier pour la maîtrise du socle commun : compétences attendues à la fin du CM2.*  
Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire – BO hors-série n°3 du 19 juin 2008.

## **DOCUMENT 2**

*Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (école – collège – lycée) – Encart – BO n°32 du 28 août 2008 – Ministère de l'Education Nationale.*

## **DOCUMENT 3**

*Mise en place du programme d'histoire des arts à l'école élémentaire – Françoise Prost, conseillère pédagogique en éducation musicale, responsable de la commission éducation musicale de l'ANCP et Patrick Picollier, conseiller pédagogique en arts visuels, responsable de la commission éducation musicale de l'ANCP - Dossier : *Concilier histoire des arts et pratiques artistiques* – Animation et éducation, n°211 et 212, juillet-octobre 2009.*

## **DOCUMENT 4**

*Mise en œuvre de l'histoire des arts dans le premier degré : essais, écueils, réussites – Anne Gavarret, conseillère pédagogique en art plastique, Rectorat de Paris 1 - Les dossiers de l'ingénierie éducative - Des outils pour l'histoire des arts – Edition Scéren CNDP.*

## **DOCUMENT 5**

*Louis XIV en costume de sacre - Hyacinthe Rigaud – 1701 – Huile sur toile, 277 x 194 cm - Paris, Musée du Louvre.*

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: HISTOIRE DES ARTS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	Session 2010	Page 2/9

**Deuxième palier pour la maîtrise du socle commun :**  
**compétences attendues à la fin du CM2**

**Compétence 5 : la culture humaniste**

L'élève est capable de :

- dire de mémoire, de façon expressive, une dizaine de poèmes et de textes en prose ;
- interpréter de mémoire une chanson, participer avec exactitude à un jeu rythmique ;
- repérer des éléments musicaux caractéristiques simples ;
- identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures ;
- identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains de l'échelle locale à celle du monde ;
- connaître quelques éléments culturels d'un autre pays ;
- lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie ;
- distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture) ;
- reconnaître et décrire des oeuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées : savoir les situer dans le temps et dans l'espace, identifier le domaine artistique dont elles relèvent, en détailler certains éléments constitutifs en utilisant quelques termes d'un vocabulaire spécifique ;
- exprimer ses émotions et préférences face à une oeuvre d'art en utilisant ses connaissances ;
- pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques (formes abstraites ou images) en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques ;
- inventer et réaliser des textes, des oeuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive.

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: HISTOIRE DES ARTS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 3/9</b>

## Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts

(école - collège – lycée)

### Préambule

L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts.

Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde.

Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les oeuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité.

La formation artistique et culturelle des jeunes à l'École s'inscrit aujourd'hui dans un contexte marqué par la diversité des formes d'art, des démarches pédagogiques et des publics. Cette formation artistique fondée sur l'exercice d'une pratique effective, éclairée par la rencontre avec des œuvres, et associée à des apprentissages techniques, s'enrichit désormais d'une nouvelle dimension avec l'introduction d'un enseignement continu, progressif et cohérent de l'histoire des arts, tout au long de la scolarité de l'élève.

### Définition du champ

Lieu de rencontre avec les œuvres et les créateurs, l'histoire des arts couvre la période qui va de la Préhistoire aux temps actuels en abordant des aires géographiques et culturelles variées (régionales, nationales, européennes, mondiales). Elle concerne au moins six grands domaines artistiques : *les arts de l'espace, les arts du langage, les arts du quotidien, les arts du son, les arts du spectacle vivant, les arts du visuel.*

L'histoire des arts intègre l'histoire de l'art par le biais des arts de l'espace, des arts du visuel et des arts du quotidien. Elle lui ménage ainsi une place importante dans un ensemble plus vaste croisant les domaines, les genres et les frontières, qui répond à l'évolution des arts contemporains.

L'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur la reconnaissance de la multiplicité des sources, des influences et des approches ; il associe l'analyse du sens à celle des formes, des techniques, des usages.

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: HISTOIRE DES ARTS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	Session 2010	Page 4/9

## **L'histoire des arts et l'institution scolaire**

Aux trois niveaux du cursus scolaire, Ecole primaire, Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques pluridisciplinaires et partenariales. Son enseignement implique la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, sensible et réfléchie, avec des œuvres d'art de tout pays et de toute époque. Il est aussi l'occasion de renforcer, autour d'un projet national conjoint, le partenariat entre les milieux éducatifs et les milieux artistiques et culturels. A travers lui, l'institution scolaire reconnaît l'importance de l'art dans l'histoire des pays, des cultures et des civilisations.

## **L'histoire des arts et les disciplines scolaires**

Aux trois niveaux du cursus scolaire, Ecole primaire, Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques nouvelles, favorisant les liens entre la connaissance et la sensibilité, ainsi que le dialogue entre les disciplines. Sans renoncer à leur spécificité, le français, l'histoire – géographie – éducation civique, les langues vivantes et anciennes, la philosophie, mais aussi les disciplines scientifiques, économiques, sociales et techniques et l'éducation physique et sportive, s'enrichissent de la découverte et de l'analyse des œuvres d'art, des mouvements, des styles et des créateurs.

Par ailleurs, les enseignements artistiques (arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, musique, théâtre et arts du cirque) renforcent leurs relations avec les autres disciplines des «humanités», français, histoire – géographie – éducation civique, langues vivantes et anciennes, philosophie et avec les disciplines scientifiques, économiques, sociales et techniques et l'éducation physique et sportive.

Enfin, l'histoire des arts entre en dialogue avec d'autres champs de savoir tels que la culture scientifique et technique, l'histoire des idées, des sociétés, des cultures ou le fait religieux.

## **L'histoire des arts, les professeurs et les élèves**

Aux trois niveaux du cursus scolaire, Ecole primaire, Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques transdisciplinaires.

Elle favorise chez les professeurs d'autres façons d'enseigner, notamment le travail en équipe, elle leur permet de croiser savoirs et savoir-faire, d'acquérir des compétences nouvelles et d'aborder des territoires jusque-là peu explorés.

Elle permet aux élèves de mettre en cohérence des savoirs pour mieux cerner la beauté et le sens des œuvres abordées et le lien avec la société qui les porte.

Elle les invite à découvrir et apprécier la diversité des domaines artistiques, des cultures, des civilisations et des religions, à constater la pluralité des goûts et des esthétiques et à s'ouvrir à l'altérité et la tolérance.

Elle est l'occasion, pour tous, de goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art.

*Encart - Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 -Ministère de l'Éducation nationale*

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: HISTOIRE DES ARTS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 5/9</b>

## Mise en place du programme d'histoire des arts à L'école élémentaire

L'histoire des arts a toujours été abordée dans les programmes, en particulier en histoire et en français, mais très souvent à titre d'illustration du cours.

Il est maintenant proposé aux enseignants de partir de l'analyse d'oeuvres d'art pour aborder des notions historiques. Par exemple, l'analyse du tableau de Rigaud « *Louis XIV en costume de sacre* », accompagnée d'une vue de Versailles et de l'écoute d'un extrait musical (Charpentier ou Delalande), permettra de dégager les principaux aspects idéologiques de la monarchie absolue (richesse, pouvoir, puissance...).

Un des aspects les plus intéressants de l'histoire des arts consiste à mettre en relation tous les genres artistiques, au-delà du traditionnel découpage en activités très cloisonnées.

Les domaines spécifiés sont variés, sans exhaustivité : arts visuels, arts de l'espace, arts du son, arts du spectacle vivant, arts du langage, arts du quotidien.

Mais l'aspect sur lequel nous insistons le plus est que, pour les enfants, toute approche artistique doit se faire au travers d'une pratique : il ne s'agit pas d'infliger aux élèves des notices biographiques, des analyses iconiques, plastiques ou auditives, mais de leur faire comprendre la démarche d'un artiste en la comparant à leur propre recherche créatrice.

Bien loin du « à la manière de... » supposé aider l'enfant dans sa production, c'est par des situations leur permettant d'exprimer leur créativité que les œuvres et les arts seront compris et assimilés. Ainsi, les évaluations des acquis ne porteront pas sur un simple savoir encyclopédique, mais mesureront des capacités et des attitudes dans l'esprit d'une démarche artistique et culturelle.

*Françoise Prost, conseillère pédagogique en éducation musicale et responsable de la commission éducation musicale de l'ANCP, Patrick Picollier, conseiller pédagogique en arts visuels et responsable de la commission éducation musicale de l'ANC - Dossier : Concilier histoire des arts et pratiques artistiques - Animation et éducation - Juillet-Octobre 2009 - n° 211 et 212.*

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: HISTOIRE DES ARTS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 6/9</b>

**Mise en œuvre de l'histoire des arts dans le premier degré:**  
**essais, écueils, réussites**

En matière d'histoire des arts, le premier degré dispose en quelque sorte d'une année d'avance, dont il est possible de tirer quelques enseignements en s'appuyant sur les tentatives observées dans quelques écoles parisiennes.

L'école élémentaire, et particulièrement le cycle des approfondissements, a eu, cette année scolaire 2008-2009, à intégrer l'histoire des arts. Rappelons que cet enseignement n'est pas une nouvelle discipline. Ses enjeux le situent au contraire à la croisée de toutes. La récurrence de cas de figure bien identifiés m'a permis d'établir la modeste typologie que je vous livre ici. Voyons dès à présent ces quatre types dans leurs écueils d'abord, puis dans leurs aspects positifs.

**« Des histoires de l'art » au lieu de l'« Histoire des arts »**

...Cela a pu avoir pour conséquence de produire des histoires de l'art (histoire des arts plastiques, histoire de la musique, histoire de la littérature, etc.) en parallèle qui jamais ne se croisent autour de telle ou telle question (on y revient) et n'ont pour seule logique que celle de la chronologie. Ne nous attendons pas à ce que les élèves y voient clair dans toutes ces histoires parallèles.

**L'histoire des arts commande les pratiques**

Les arts se réfèrent aux périodes, mais ne les instaurent pas, c'est l'histoire qui le fait. Il ne doit pas y avoir d'enfermement strict dans une période historique. L'histoire des arts ne doit pas régenter les pratiques plastiques.

Un exemple concret de cet écueil nous est donné par une professeure de la ville de Paris, elle a réglé le pas de son enseignement des arts plastiques sur le pas de l'histoire.

Or, ce n'est pas ce qui est attendu. Elle le reconnaît elle-même, cette organisation stricte l'empêcherait d'aborder des œuvres contemporaines, à part avec des CM2 pour lesquels la période historique est en adéquation, mais, là encore, seulement en fin d'année. Or, les spécialistes des arts le savent, le CM2 n'est pas le meilleur moment pour familiariser les élèves à la création contemporaine, qu'ils ont plutôt tendance à rejeter à cet âge-là, si l'on n'a pas pris soin de les y confronter fréquemment sur l'ensemble du cursus.

**Rien de nouveau, on en faisait déjà**

C'est un argument assez couramment avancé, et il n'est pas question de douter de sa sincérité. En revanche, ce que l'on « faisait déjà », était-ce bien de l'histoire des arts ? La question mérite d'être posée, en regard des exemples assez diversement en adéquation avec ce qui est attendu.

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: HISTOIRE DES ARTS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 7/9</b>

Le premier, c'est l'appui sur les illustrations des manuels d'histoire, qui regorgent en général d'œuvres d'art. Soit, mais d'abord, ce sont uniquement des œuvres architecturales, des peintures, des sculptures, des photographies ou des photogrammes de films, bref, des œuvres relatives aux champs des arts de l'espace, du quotidien, du visuel et qui ne touchent donc que deux ou trois domaines parmi six. Ensuite, elles ne sont convoquées le plus souvent qu'à titre de témoignages.

Il n'est que de considérer les questions qui accompagnent les reproductions, par exemple pour un portrait royal : « Qui est représenté ? À quoi le vois-tu ? ». Des documents, ces œuvres le sont certainement, d'une certaine façon – pas forcément la plus immédiatement lisible –, mais elles ne peuvent s'y réduire (on le verra plus loin avec un de ces portraits).

Le deuxième exemple, du point de vue des arts cette fois, c'est l'habitude de situer dans le temps, sur la frise, les œuvres abordées. Certes, mais là encore, si c'est nécessaire, est-ce suffisant ?

Le troisième, finalement assez volontiers cité, c'est l'utilisation d'analyses d'œuvres comme support de langue orale, dans ses fonctions de description et d'argumentation. Cette préoccupation doit demeurer quel que soit le cas de figure, elle est tout à fait pertinente.

Le quatrième, qui s'approche plus de ce qui est attendu, sans toutefois y atteindre complètement, ce sont les visites dans les musées, les parcours en partenariat selon des dispositifs bien huilés et de qualité. Le grand intérêt ici est la rencontre avec l'œuvre réelle, sa mise en perspective avec l'histoire, le contexte artistique, la biographie d'un auteur, etc.

Toutes ces formules déjà éprouvées, utiles comme première sensibilisation aux œuvres, ne constituent pas pour autant ce que l'histoire des arts dessine en termes d'enjeux, à la fois bien plus ambitieux et plus cohérents du point de vue du sens à la portée des élèves de cycle 3.

Venons-en maintenant aux essais positifs, aux réussites, aux perspectives mieux ciblées après cette première année de mise en œuvre. Car, comme on l'a dit, les écoles ne se sont pas, loin s'en faut, focalisées sur cette question-là, étant attendues sur bien d'autres prioritairement. Pourtant, quelques usages en adéquation avec les enjeux des textes ont vu le jour.

### **L'histoire des arts à travers des questions relatives à l'histoire humaine**

Pour l'école primaire, le B.O. ne se risque à aucune proposition, alors même que les enseignants ne sont pas spécialistes. Des ressources complémentaires sur le site Eduscol ont donné un équivalent, sous l'appellation de « pistes d'étude », quoique encore insuffisantes en termes de diversité pour permettre un choix et trop superficielles pour être exploitées telles quelles. Qu'on les appelle *thématique* ou *piste d'étude*, il s'agit de visiter une question d'histoire, donc humaine, en regard de son traitement par les différents arts. Il s'agit de comprendre comment les différents arts se sont emparés ou se sont mis au service de tel point d'une période ou d'un règne, d'un personnage, d'un événement historique.

*Anne Gavarret, Conseillère pédagogique en art plastique, Rectorat de Paris 1 - Des outils pour l'histoire des arts - Les dossiers de l'ingénierie éducative - Edition Scéren CNDP.*

<b>Groupement II</b>	<b>Premier concours interne</b>	<b>Sujet: HISTOIRE DES ARTS</b>
Concours de recrutement de professeurs des écoles	<b>Session 2010</b>	<b>Page 8/9</b>



<i>Groupement II</i> Concours de recrutement de professeurs des écoles	<i>Premier concours interne</i> Session 2010	<i>Sujet: HISTOIRE DES ARTS</i> Page 9/9
--	---	---