

Académie de Lyon	Inspection Académique du Rhône	Session 2010
PREMIER CONCOURS INTERNE DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES		
Epreuve écrite d'admissibilité		
Sujet n°2		
Durée : 4h00	Feuillet :	1/7

**1<sup>ère</sup> partie** : (20 points)

Vous proposerez une analyse et un commentaire des documents joints.

En quatre pages manuscrites maximum, compte tenu de la généralisation de l'enseignement de l'histoire des arts, vous dégagerez une problématique relative à l'éducation culturelle et artistique à l'école primaire en vous appuyant sur les éléments qui vous paraissent essentiels. A partir de cette analyse et des attentes institutionnelles, vous déterminerez la place et le rôle de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école.

**2<sup>ème</sup> partie** : (20 points)

**Programmation d'activités** : (12 points)

Pour un niveau de classe de votre choix (cycle 1, 2 ou 3) vous établirez une programmation d'activités en classe permettant une exploitation pluridisciplinaire en lien avec la thématique des textes.

**Séquence** : (8 points)

Vous développerez une séquence (une unité d'apprentissage pouvant se dérouler en plusieurs séances) en situant sa place dans la programmation envisagée. Vous en préciserez les objectifs, le déroulement et les modalités d'évaluation.

**Documentation** :

Document 1 : Hannah Arendt, « La crise de la culture », Folio essais, Gallimard - 1999, pages 266 à 270.

Document 2 : Michel de Certeau « La culture au pluriel », Edition du Seuil – 1993, pages 213 et 214.

Document 3 : Jean-Claude Forquin, « Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques », De Boeck Université – 1992, pages 20, 137 et 138.

Document 4 : Isabelle Ardouin, « L'éducation artistique à l'école », pages 14 à 16, ESF éditeur – 1997.

Document 5 : Extraits de l'encart du Bulletin Officiel de l'Education Nationale, Hors Série n° 32 du 28 août 2008.

Document 1 :

*Hannah Arendt, « la crise de la culture », Folio essais, Gallimard, 1999, pages 266 à 270.*

La culture concerne les objets et est un phénomène du monde ; le loisir concerne les gens et est un phénomène de la vie. Un objet est culturel selon la durée de sa permanence; son caractère durable est l'exact opposé du caractère fonctionnel, qualité qui le fait disparaître à nouveau du monde phénoménal par utilisation et par usure. Le grand utilisateur et consommateur des objets est la vie elle-même, la vie de l'individu et la vie de la société comme tout. La vie est indifférente à la chose d'un objet ; elle exige que chaque chose soit fonctionnelle, et satisfasse certains besoins. La culture se trouve menacée quand tous les objets et choses du monde, produits par le présent ou par le passé sont traités comme de pures fonctions du processus vital de la société, comme s'ils n'étaient là que pour satisfaire quelque besoin.

...

Toute chose, objet d'usage, produit de consommation, ou œuvre d'art, possède une forme à travers laquelle elle apparaît ; et c'est seulement dans la mesure où quelque chose a une forme qu'on la peut dire chose. Parmi les choses qu'on ne rencontre pas dans la nature, mais seulement dans le monde fabriqué par l'homme, on distingue entre objets d'usage et œuvres d'art ; tous deux possèdent une certaine permanence qui va de la durée ordinaire à une immortalité potentielle dans le cas de l'œuvre d'art. En tant que tels, ils se distinguent d'une part des produits de consommation, dont la durée au monde excède à peine le temps nécessaire à les préparer, et d'autre part, des produits de l'action, comme les événements, les actes et les mots, tous en eux-mêmes si transitoires qu'ils survivraient à peine à l'heure ou au jour où ils apparaissent au monde, s'ils n'étaient conservés d'abord par la mémoire de l'homme, qui les tisse en récits, et puis par ses facultés de fabrication. Du point de vue de la durée pure, les œuvres d'art sont clairement supérieures à toutes les autres choses ; comme elles durent plus longtemps au monde que n'importe quoi d'autre, elles sont les plus mondaines des choses. Davantage, elles sont les seules choses à n'avoir aucune fonction dans le processus vital de la société ; à proprement parler, elles ne sont pas fabriquées pour les hommes, mais pour le monde, qui est destiné à survivre à la vie limitée des mortels, au va-et-vient des générations. Non seulement elles ne sont pas consommées comme des biens de consommation, ni usées comme des objets d'usage : mais elles sont délibérément écartées des procès de consommation et d'utilisation, et isolées loin de la sphère des nécessités de la vie humaine. Cette mise à distance peut se réaliser par une infinité de voies. Et c'est seulement quand elle est accomplie que la culture, au sens spécifique du terme, vient à l'être.

.....

Pour ces raisons, toute discussion sur la culture doit de quelque manière prendre comme point de départ le phénomène de l'art. Si la chose de toutes les choses dont nous nous entourons réside dans le fait qu'elles ont une forme à travers laquelle elles apparaissent, seules les œuvres d'art sont faites avec pour unique but l'apparaître. Le critère approprié pour juger de l'apparaître est la beauté. Si nous voulions juger des objets, même des objets d'usage courant, uniquement sur leur valeur d'usage et non aussi sur leur façon d'apparaître - c'est-à-dire sur ce qu'ils sont beaux ou laids ou entre les deux -, il faudrait nous arracher les yeux. Mais pour devenir conscients de l'apparaître, nous devons d'abord être libres d'établir une certaine distance entre nous et l'objet, et plus l'apparition pure d'une chose a d'importance, plus la distance requise pour sa juste appréciation est grande. Cette distance ne peut s'instaurer que si nous sommes en position de nous oublier nous-mêmes, et les soucis les intérêts, les urgences de notre vie, en sorte de ne pas nous saisir de ce que nous admirons, mais de le laisser être comme il est, dans son apparaître. Cette attitude de joie désintéressée (pour reprendre les termes kantien, uninteressiertes Wohlgefallen), peut être expérimentée seulement après qu'on a pourvu aux besoins de l'organisme vivant, quand, délivrés des nécessités de la vie, les hommes peuvent être libres pour le monde.

**Document 2 :**

*Michel de Certeau « La culture au pluriel » Édition du seuil, 1993, pages 213 et 214.*

Chaque culture prolifère sur ses marges. Des irruptions se produisent, qu'on désigne comme des "créations" relatives à des stagnances. Bulles sortant du marais, mille soleils s'allument et s'éteignent à la surface de la société. Dans l'imaginaire officiel, ils figurent à titre d'exceptions ou de marginalismes. Une idéologie de propriétaires isole l' "auteur" le "créateur" ou l' "œuvre". En réalité la création est une prolifération disséminée. Elle pullule. Une fête multiforme s'infiltré partout, fête aussi dans les rues et les maisons, pour tous ceux que n'aveugle pas le modèle aristocratique et muséographique de la production durable. Ce modèle a pour origine un deuil et pour effet un leurre : l'apologie du " non-périssable " tient pour valeurs les morts plutôt que les vivants, les matériaux résistants plutôt que les autres, et les milieux assez nantis pour assurer la conservation de leurs reliques. Mais c'est tout l'inverse. La création est périssable. Elle passe, car elle est acte.

Par contre, il lui est essentiel d'être relative à une collectivité. Cela seul peut lui valoir d'entrer dans la durée. La conception "humaniste" l'enferme dans le cercle qui renvoie indéfiniment l'une à l'autre l'individualité périssable de l'auteur et la permanence de l'œuvre close. Elle croit en une résurrection assurée par la propriété privée. En fait, est créateur le geste qui permet à un groupe de s'inventer. Il médiatise une opération collective. Sa trace peut-être survivra au groupe, sous la forme d'un objet tombé de la vie, pris abandonné de nouveau et réemployé encore par des pratiques ultérieures : textes, poteries, outils ou statues. Mais ceci n'appartient plus à ce qui fait l'histoire; c'en est une donnée.

.....  
Un concert pop, une représentation théâtrale, une manifestation ont moins pour objectif de déplier la vérité immémoriale tapie dans une œuvre que de permettre à une collectivité de se constituer momentanément dans le geste de se représenter. Ce geste est un écart par rapport aux pratiques antécédentes. C'est aussi un acte producteur et, s'il met enjeu des fonctions diversifiées, il n'obéit plus à la loi qui sépare les acteurs et les spectateurs. Du moins est-ce le sens des recherches actuelles. Dans cette co-production, l'expression est dans le langage un mouvement qui accompagne et repère un passage de la collectivité. Elle s'intègre dans le geste commun de " s'envoyer " de partir et de " voyager " (trip). Elle est le repère d'une " extase " collective, d'un " exil " qui rassemble, d'une fête. De la " sortie " organisée par des amis, par la famille ou par une bande de jeunes à la " manifestation " théâtrale, pop, gréviste ou révolutionnaire, il y a un élément commun qui est l'essentiel de ces expressions : un rassemblement social se produit en produisant un langage. La fête ne se réduit pas aux enregistrements et aux restes qu'elle laisse.

Si intéressants qu'ils puissent être, ces objets " culturels " ne sont que les résidus de ce qui n'est plus, à savoir l'expression ou l'œuvre - au sens plein du terme.

**Document 3 :**

*Jean-Claude Forquin, « Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques »,  
De Boeck Université, 1992, pages 20, 137 et 138.*

Il existe ainsi une espèce d'incompatibilité structurelle entre l'esprit de modernité et la justification de l'éducation comme tradition et transmission culturelle. Hannah Arendt formule cette contradiction dans des termes particulièrement forts lorsqu'elle observe que l'éducation, qui par nature suppose l'autorité et la tradition doit s'exercer aujourd'hui dans un monde qui n'est plus structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. L'intention éducative se trouve ainsi comme paralysée, vidée à l'avance de toute pertinence et de toute légitimité. Et pourtant la continuation du monde est une nécessité absolue, qui suppose que les nouvelles générations prennent le relais des générations anciennes et se reconnaissent dans un héritage. Cette exigence catégorique signifie qu'on ne peut se satisfaire d'un discours pédagogique purement "instrumentaliste", qui assignerait comme seul but à l'éducation de former des esprits agiles et des personnalités adaptables, capables de réponses "flexibles" et préparées à toute éventualité. De même, si l'autonomie de la personne est une fin en soi, inconditionnellement désirable, une pédagogie qui prétendrait fonder ou favoriser cette autonomie sur la base d'une négation

de l'impératif de culture, c'est à dire en prétendant libérer l'enfant de tout assujettissement à un ordre humain de savoirs, de symboles et de valeurs antérieur et extérieur à lui, ne pourrait conduire qu'à des conséquences dérisoires ou dévastatrices. Reconnaissons-le, la réflexion pédagogique contemporaine ne saurait ni contourner la question de la modernité ni se résigner à faire l'apologie de l'amnésie, car seule une vision extrêmement superficielle et hâtive de la modernisation du monde peut nous faire adhérer au mythe de l'éphémère et rejeter notre appartenance à la mémoire comme un fardeau.

.....  
Dans son acception individuelle et "perfective" traditionnelle (celle qui se retrouve dans la qualification "d'esprit cultivé"), le concept de culture est fondamentalement "unitaire" en même temps que normatif : on peut être ou ne pas être "cultivé" mais il n'y a qu'une seule façon de le devenir, c'est en s'imprégnant par un commerce prolongé ou un travail méthodique des références cognitives et des modes de pensée d'expression et d'évaluation constitutifs d'une tradition savante universellement reconnue, même si elle n'est pas accessible à tous. Cette conception "perfective" et normative de la culture se traduit pédagogiquement à travers la mise en œuvre d'un curriculum de forme académique et d'esprit classique.

.....  
A l'universalisme décontextualisé du curriculum classique, la philosophie pédagogique moderne oppose ses exigences de fonctionnalité, de pertinence et de réalisme. Définie comme support du développement singulier de la personne ou comme préparation à la vie sociale (et non plus comme initiation à un ordre humain idéal illustré par un répertoire de références canoniques), l'éducation s'adresse désormais à des individus particularisés, situés dans l'espace et dans le temps, et dont les capacités aussi bien que les dispositions et les attentes reflètent les caractéristiques "objectives" du monde social et du monde mental dans lequel ils sont amenés à vivre.

#### **Document 4:**

*Isabelle ARDOUIN, « L'éducation artistique à l'école », pages 14 à 16, ESF éditeur, 1997.*

#### **L'Ecole comme occasion d'humanité**

Il y a un enjeu fort à penser la culture et tout particulièrement à l'école : celui de penser l'homme, parce que l'Ecole est occasion d'éducation. Mais l'Ecole n'est pas le seul espace éducatif. La famille en est un autre. Quelle peut être alors la particularité de cette maison d'éducation dont parlait J. Ferry ? Quelle peut être la particularité éducative de l'Ecole ? Quelle peut être sa finalité de quelles valeurs peut-elle se réclamer ?

La particularité de l'école, en tant qu'espace singulier, est de permettre à l'élève de se réaliser, de faire ses humanités comme on le disait antan, et davantage encore, de participer à la création toujours renouvelée de l'humanité.

La particularité éducative de l'école est de permettre à des enfants de devenir hommes parmi les hommes : la particularité éducative de l'Ecole est de faire advenir l'humanité dans l'homme.

Mais comment comprendre cette idée d'humanité ? Faut-il comprendre que l'enfant sans Ecole serait "ex-humain" ?

- *L'idée d'humanité*

Il est difficile de parler d'humanité sans se défaire de l'ensemble de nos représentations. Ainsi l'humanité en termes philosophiques, ce n'est pas une donnée morphologique ni l'ensemble des hommes.

Dans cette perspective, ce n'est pas la morphologie qui nous fait homme. On se souvient des idéologies

qui prônèrent un certain type physique comme digne d'être homme... Ce n'est pas parce qu'on a deux bras ou deux jambes, que l'on marche debout, que l'on émet des sons qui nous permettent de communiquer que l'on est homme.

Ce n'est pas davantage parce que l'on vit au sein d'un groupe, dans une famille, dans une société ou parce que l'on est capable d'obéir à des règles, de se plier aux exigences de la vie en groupe que l'on est homme. L'animal aussi est capable de vivre en société, de communiquer par des sons, de se plier à des règles sociales. L'étude approfondie des fourmis nous apprend combien la société des fourmis est proche d'une organisation sociale humaine.

Lorsque l'on parle d'humanité de l'homme, il s'agit de tenter de rechercher ce qui pourrait constituer un universel ou un universalisable permettant de penser l'homme. C'est tenter de comprendre ce qui fait que l'homme devient homme. L'idée d'humanité est donc une pensée philosophique de l'homme et non une pensée pour l'homme ce qui l'apparenterait à un projet, voire à une fabrication de l'homme idéal.

L'idée d'humanité est une pensée de l'homme : elle reconnaît à chacun le droit d'accéder à son humanité, c'est-à-dire de se construire comme un sujet. Dans cette visée, c'est le processus même de la construction en tant que sujet qui est une pensée de l'homme et non le résultat de ce processus.

Ainsi, affirmer que l'école est un lieu qui permet de faire advenir l'humanité dans l'homme, c'est renoncer à l'idée que l'homme est homme de fait, par nature, ou qu'il doit répondre à un projet préétabli. C'est penser que l'humanité de l'homme est une conquête, qu'elle se construit et que l'École constitue le moment privilégié de cette construction de l'être. Et cette humanité-là n'est pas une donnée morphologique ou " naturelle " mais une conquête de l'homme. C'est la conquête de la liberté, de la connaissance, la conscience de sa conscience et de l'autonomie de son jugement, la conscience de son appartenance à une culture des hommes et sa capacité de distance d'avec celle-ci qui font l'homme. C'est parce que l'on peut renoncer à la répétition aveugle, échapper au déterminisme de ses instincts, de son environnement familial ou social c'est parce que l'on est capable de faire des choix conscients que l'on est homme.

- Appartenir et tenir à part

Si la pensée de l'homme est " conscience ", prise de conscience personnelle, il apparaît en cela comme sujet. Ce qui détermine sa capacité à agir, ce n'est donc pas la reproduction des actions humaines traditionnelles, mais sa volonté d'agir en adéquation avec ses intentions propres. Etre homme ce sera donc être capable de conscience et capable de réaliser soi-même sa propre humanité en tant que sujet. Etre capable de se tenir à part (loin des traditions par exemple) serait alors une caractéristique de l'humanité.

Mais être un sujet, ce n'est pas nécessairement être détaché de toute culture, ce qui s'apparenterait à un humanisme abstrait (R. Legros, 1990). Il s'agit de prendre conscience aussi d'une appartenance au monde à une culture non pas pour la subir mais pour se comprendre davantage au monde, pour rencontrer les autres, pour être dans un partage du monde, des savoirs de son humanité. Ainsi être homme est-ce être sujet au monde et sujet du monde.

Faire advenir l'humanité dans l'homme à l'école c'est dire deux choses : permettre à l'élève de se construire comme sujet, d'autant mieux que celui-ci accueillera l'humanité (l'ensemble des hommes) en lui-même, dans le même temps qu'il se comprendra et qu'il comprendra les hommes. Faire advenir l'humanité dans l'homme c'est donc lui donner accès à l'universalité.

- Extraits de l'encart n° 32 du 28 août 2008 du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale.

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

### 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 œuvres 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.

.....

### I. Dispositions générales

#### I. Objectifs

L'enseignement de l'histoire des arts a pour objectifs :

- d'offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, sensibles et réfléchies, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations ;
- de les amener à se construire une culture personnelle à valeur universelle fondée sur des œuvres de référence ;
- de leur permettre d'accéder progressivement au rang d' « amateurs éclairés », maniant de façon pertinente un premier vocabulaire sensible et technique, maîtrisant des repères essentiels dans le temps et l'espace et appréciant le plaisir que procure la rencontre avec l'art ;
- de les aider à franchir spontanément les portes d'un musée, d'une galerie, d'une salle de concert, d'un cinéma d'art et d'essais, d'un théâtre, d'un opéra, et de tout autre lieu de conservation, de création et de diffusion du patrimoine artistique ;
- de donner des éléments d'information sur les métiers liés aux domaines des arts et de la culture.

.....

#### II – Organisation

##### • Etude des œuvres

L'enseignement de l'histoire des arts est fondé sur l'étude des œuvres. Cette étude peut être effectuée à partir d'une œuvre unique ou d'un ensemble d'œuvres défini par des critères communs (lieu, genre, auteur, mouvement...). Les œuvres sont analysées à partir de quatre critères au moins : **formes, techniques, significations, usages**. Ces critères peuvent être abordés selon plusieurs plans d'analyse notamment:

- **formes** : catégories, types, genres, styles artistiques ; constituants, structure, composition, etc.
- **techniques** : matériaux, matériels, outils, supports, instruments ; méthodes et techniques corporelles, gestuelles, instrumentales, etc.
- **significations** : message (émis, reçu, interprété) ; sens (usuel, général, particulier ; variations dans le temps et l'espace) ; code, signe (signifiant/ signifié) ; réception, interprétation, décodage, décryptage, etc.
- **usages** : fonction, emploi ; catégories de destinataires et d'utilisateurs ; destination, utilisation, transformation, rejets, détournements, etc.

.....

##### • Prolongements possibles

L'enseignement de l'histoire des arts peut s'articuler avec des dispositifs complémentaires aux enseignements qui permettraient d'approfondir certaines thématiques abordées :

- ateliers artistiques, classes à projet artistique et culturel (PAC), dispositifs Ecoles, Collèges, Lycéens au cinéma, classes patrimoine, projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP), travaux personnels encadrés (TPE), etc. ;
- volet artistique et culturel de l'accompagnement éducatif ;
- résidences d'artiste, galeries d'établissement, etc.

A tous les niveaux de la scolarité, l'enseignement de l'histoire des arts s'insère dans le volet artistique et culturel du projet d'École et d'Établissement.

.....

## *II. L'école primaire*

### **I. Objectifs**

Progressif, cohérent et toujours connecté aux autres disciplines, l'enseignement de l'histoire des arts vise à :

- susciter la curiosité de l'élève, développer son désir d'apprendre, stimuler sa créativité, notamment en lien avec une pratique sensible ;
- développer chez lui l'aptitude à voir et regarder, à entendre et écouter, observer, décrire et comprendre ;
- enrichir sa mémoire de quelques exemples diversifiés et précis d'œuvres constituant autant de repères historiques ;
- mettre en évidence l'importance des arts dans l'histoire de la France et de l'Europe.

### **II. Organisation**

Le volume horaire annuel consacré à l'enseignement de l'histoire des arts à partir du cycle 3 est de vingt heures.

**Cycles 1 et 2 :** l'enseignement de l'histoire des arts se saisit de toutes les occasions d'aborder des œuvres d'art autour de quelques repères historiques. Les œuvres sont choisies de manière « buissonnière » par les enseignants, ce qui permet éventuellement d'ouvrir, de prolonger ou d'éclairer les enseignements fondamentaux. Fondé sur une découverte sensible, cet enseignement construit une première ouverture à l'art.

**Cycle 3 :** l'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur trois piliers : les périodes historiques, les six grands domaines artistiques et la liste de référence.

.....