ANNALES 2018

CONCOURS INTERNE

CORPS DES PROFESSEURS DES ECOLES

DU CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRE DE LA NOUVELLE-CALEDONIE

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 29 SEPTEMBRE 2018
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1er DEGRE DE NOUVELLLE CALEDONIE

----oo0o----

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

Durée : 3 heures **Coefficient : 1**

Ce sujet comprend 6 pages numérotées de 1 à 6.

PREMIERE PARTIE : 4 points
Résumer les idées essentielles qui émanent des documents A, B et D.

Document A : « L'introduction du torchis en Nouvelle- Calédonie » - Exposition Fort Teremba » - Association « MARGUERITE »
Document B : « Chapitre 1 Formes et volumes » de Marcel PETRON – « Maisons traditionnelles calédoniennes (carnet de croquis) » - Edition Publical Nouméa - 1983
Document C : « Une recherche décorative » - « Maisons calédoniennes » de Pierre MARESCA - Laurence LEROUX- Frédéric ANGLEVIEL – Editions SOLARIS Nouméa- 1995
Document D : « Tendances » - « Découvertes calédoniennes La case » de Jean- Marc ESTOURNES – Editions MEMO - 2001
Document E : « Compréhension : Rapport – Texte Image - CP/CE1 - CYCLE 2 *(document à remettre à chaque élève)*

DEUXIEME PARTIE : 3 points
Expliquer les expressions suivantes :
a) « *Cette case perd alors de sa symbolique* » (Document A) [2 points]
b) « *Ce dernier est grandement redevable des multiples détails de réalisation*» (Document C) [1 point]

TROISIEME PARTIE : 8 points
Dans les cinq documents analysés, il en ressort que la case est considérée comme l'habitat kanak traditionnel. Pensez-vous qu'elle a toute sa place aujourd'hui dans la société calédonienne moderne ? **Dans une rédaction, développez votre point de vue sur la question en vous appuyant sur les documents, vos connaissances et en illustrant votre propos d'exemples.**

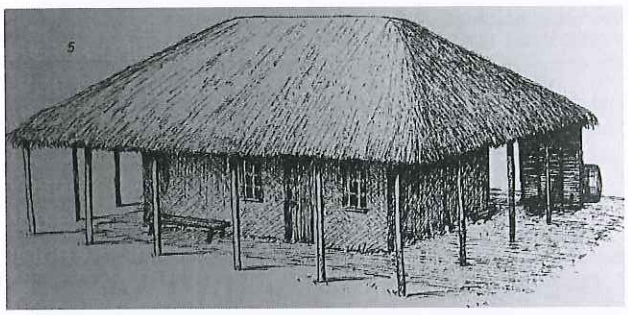
QUATRIEME PARTIE : 5 points
Aujourd'hui, le Projet Educatif de la Nouvelle-Calédonie se fixe comme ambition N°2 de « Développer l'identité de l'école calédonienne, pour favoriser le vivre ensemble ». Dans le cadre de la valorisation de la culture kanak, peut-on utiliser l'habitat calédonien comme supports d'enseignement ? **Proposer un projet pédagogique intégrant à la fois le PEAC (parcours d'éducation artistique et culturel) et les EFCK (éléments fondamentaux de la culture kanak) dans le cycle de votre choix.**

Document B : CHAPITRE 1 - FORMES ET VOLUMES

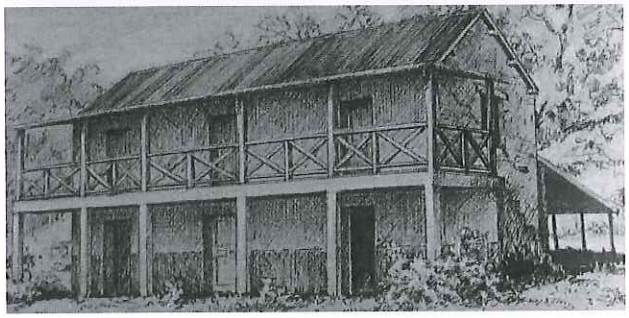
Les premiers colons calédoniens utilisèrent des techniques et des matériaux rudimentaires : poutres, fibres végétales, boue, vannerie, briques de terre crue séchée au soleil. Les toits de chaume se prolongeaient en large débordements appuyés sur des poteaux de bois afin d'abriter les murs fragiles des intempéries et des rayons solaires. Longtemps, le bois régna en maître absolu dans la construction locale.
La maçonnerie fut surtout utilisée en brousse pour construire le corps du logis central sur lequel s'appuyait la véranda. En ville, la maçonnerie fut le plus souvent employée pour édifier les soubassements sur lesquels reposaient les maisons en bois.

L'habitation des premiers colons était une simple cabane aux murs de palmes tressées ou de torchis, recouverte d'un toit de chaume débordant largement et reposant sur des poteaux de bois.

La maison traditionnelle calédonienne présente, entre autres caractéristiques, l'avantage de pouvoir agrandir progressivement sa surface habitable par la simple fermeture d'une partie, ou de la totalité, de la véranda.



Les poteaux ont une double fonction, en plus de celle de soutien de la toiture couvrant la véranda, ils ont, en outre, celle d'ancrer efficacement au sol ces toitures soumises régulièrement aux vents violents des dépressions cycloniques.



Les maisons à étages utilisent aussi vérandas, galeries, persiennes... Balade, Pindache, La Foa

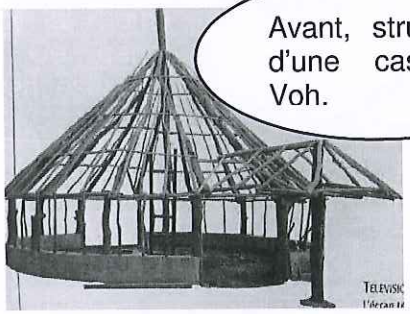
Construction avec véranda et galerie fermée... Nouméa

Issue d'un principe simple, cette habitation sans prétention propose un large éventail de possibilités pratiques permettant de la transformer aisément, de simple logis en vaste demeure. Le respect de quelques principes esthétiques élémentaires (proportions, rythme des ouvertures, relief et encadrements des portes et de fenêtres ou autres détails plus discrets, tels que mouluration des chambranles intérieurs, proportions des persiennes, dessins des balustrades, faîtages, festons et frises...) assure au bâtiment un charme de bon goût. Ce patrimoine architectural calédonien mérite quelques égards. Les anciens bâtiments, si modestes soient -il, témoignent d'ingéniosité et d'innovation originales qui permirent au mode de vie européen de s'adapter avec bonheur aux exigences du climat intertropical de nos régions.

« Maisons traditionnelles calédoniennes (carnet de croquis) » de Marcel PETRON - Edition Publical Nouméa - 1983

Document D : Tendances

En ce début de XXIème siècle, la case ronde traditionnelle kanak poursuit son mouvement de réhabilitation. Des associations œuvrent en ce sens. Mais parallèlement, tout en respectant le savoir des anciens, de nombreux jeunes introduisent matériaux et concepts nouveaux. Ils s'efforcent d'adapter la tradition à l'époque. De leur côté, les grandes cases sont directement menacées par des maisons communes en dur. Attention le coût de la paille est de plus en plus prohibitif.



Avant, structure d'une case à Voh.

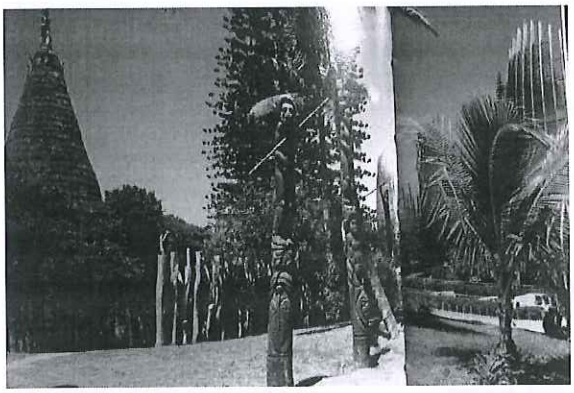
Après, la même finie. Ce genre d'auvent est rare.

Des habitudes qui se perdent un peu

A la différence des îles Loyauté, l'« autodestruction » collective s'est interrompue un long moment sur la Grande Terre, avant de reprendre récemment, à l'heure où se manifestait un réel renouveau pour la case ronde. Cela dit, si autrefois chaque clan avait un rôle très précis à remplir : planter le poteau central de la grande case, monter un poteau de tour de case, tirer la paille, la poser etc...

Case de Lifou avec baies vitrées.

A Pouébo, case double où cuisine et chambre sont reliées entre elles par la salle de bain.



Au Centre culturel Tjibaou, se trouvent dix cases modernes « des souvenirs de cases, ouverts sur un rêve » selon Renzo Piano, l'architecte. La dualité du Centre culturel Tjibaou s'exprime dans le contraste entre l'architecture contemporain (béton, verre, acier des cases modernes) et l'architecture traditionnelle (bois, paille ou niaouli dans l'aire coutumière du Mwakaa, arbres et plantes du chemin kanak.

« Tendances » - « Découvertes calédoniennes La case » de Jean- Marc ESTOURNES – Editions MEMO - 2001

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 29 SEPTEMBRE 2018
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1er DEGRE DE NOUVELLLE CALEDONIE

----oo0o----

EPREUVE : ETUDE DE DOCUMENTS SUR LA CULTURE OCEANIENNE
EN GENERAL ET KANAK EN PARTICULIER
--oo0o—

DUREE : 3 HEURES **COEFFICIENT : 1**

PROPOSITION DE CORRIGE

Ce corrigé comprend 3 pages numérotées de 1 à 3.

PREMIERE PARTIE : 4 points
Résumer les idées essentielles qui émanent des documents A, B et D.

Document A : (1 point)
- Introduction de la technique du torchis dès le XIXème siècle par les premiers missionnaires ou par les colons libres ou de la pénitentiaire.
- Cette nouvelle technique a permis la transformation de la case traditionnelle kanak de part les matériaux utilisés et aussi dans sa forme ce qui a modifié tout sa symbolique particulière.

Document B : (1,5 points)
- La construction de la maison traditionnelle calédonienne au début du XIXème siècle a été influencée par les matériaux et techniques locaux.
- Ces maisons ont évolué peu à peu selon les compétences de chacun, de l'environnement social et du climat calédonien.
- Les éléments de la case et de l'art kanak ont inspiré l'architecture de ces maisons coloniales.

Document D : (1,5 points)
- Au 21ème siècle, la construction de la case ronde traditionnelle connait un réel engouement.
- Elle est source d'inspiration aussi bien chez le profane que chez les architectes qui n'hésitent pas dans leur construction à allier matériaux traditionnels et modernes.
- Cependant, il est à noter que sa construction traditionnelle est mise à mal en raison des coûts financiers trop élevés qu'elle engendre (prix de la paille, du bois...)

DEUXIEME PARTIE : 3 points
Préciser les expressions suivantes :
a) ***« Cette case perd alors de sa symbolique »*** (Document A) : (2 points)
La case exprime, par la conception de son architecture et par son emplacement dans le territoire, la représentation d'une communauté, les Kanak dans leur rapport au monde : à leur environnement naturel, à leurs semblables et au monde invisible.
Au statut social de l'individu correspond alors l'emplacement, la dimension de la case.
La case assure le maintien d'un esprit communautaire, solidaire et collectif par son symbolisme culturel : en effet, elle est l'expression concrète de la société kanak où priment à la fois la hiérarchie et le lien : chaque individu y tient un rôle et porte une fonction bien particulière. Le poteau central n'est rien sans les poteaux du tour ; l'assemblage des divers éléments (matériaux) produit la case. En évoluant avec des matériaux et techniques extérieurs, elle perd toute cette valeur symbolique.

QUATRIEME PARTIE : 5 points

Aujourd'hui, le Projet Educatif de la Nouvelle-Calédonie se fixe comme ambition N°2 de « Développer l'identité de l'école calédonienne, pour favoriser le vivre ensemble ». Dans le cadre de la valorisation de la culture kanak, peut-on utiliser l'habitat calédonien comme supports d'enseignement ? **Proposer un projet pédagogique intégrant à la fois le PEAC (parcours d'éducation artistique et culturel) et les EFCK (éléments fondamentaux de la culture kanak) dans le cycle de votre choix.**

Barème de correction :

- Mise en projet et échéancier (1 point)
- Les étapes de réalisation (les différentes séances /Objectifs et compétences) (3 points)
- La valorisation (0,5 point)
- Les disciplines au service du projet (0,5 point)

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 29 SEPTEMBRE 2018
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1er DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : Analyse de documents pédagogiques

DUREE : 4 HEURES **COEFFICIENT : 4**

SUJET N° 1

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 la production d'écrits et les conceptions pédagogiques qu'ils suggèrent.

Document n°1 : « Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? », Jacques Crinon, extrait de la conférence de consensus Ecrire et Rédiger, CNESCO, 2018

Document n°2 : « Evaluer autrement les écrits scolaires », Eduscol, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, mars 2016

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

II. Deuxième partie (12 points)

Vous établirez une programmation d'activités pluridisciplinaire au cycle 3 articulant le dire, lire, écrire dans le cadre d'un projet d'écriture.
Vous développerez une séquence (ensemble organisé de séances possibles) de cette programmation.

Document n°1 : « Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? », Jacques Crinon, extrait de la conférence de consensus Ecrire et Rédiger, CNESCO, 2018

I. Les savoirs nécessaires pour écrire

Les savoirs qu'un scripteur convoque et combine sont multiples et renvoient à différentes contraintes, d'ordre linguistique et psycholinguistique, qui s'exercent sur le scripteur (voir Plane, Alamargot et Lebrave, 2010 ; Plane, 2017) : connaissances du monde (le contenu), des mots qui réfèrent à ce contenu et permettent de créer un monde propre au texte, des moyens linguistiques et textuels d'organiser le contenu et de tisser la cohérence et la cohésion du discours tenu, des caractéristiques des genres qui correspondent à telle ou telle intention d'écriture, du public visé, des attentes supposées de celui-ci ou de son degré de connaissance du sujet, des stratégies à mettre en œuvre pour ajuster le texte à un projet et faire évoluer ce projet... Certains de ces savoirs sont à construire en classe, d'autres sont « déjà-là » et ce serait une perte de temps que de les enseigner, d'autres enfin, bien que présents, demandent à être rendus plus conscients.

1. Les connaissances du monde

On ne peut écrire que sur ce qu'on connait, même si l'activité d'écriture transforme ces connaissances initiales et donne forme à l'expérience, une fois passés les premiers pas. Les activités préparatoires à l'écriture, recherche d'informations avant d'élaborer un texte explicatif, remue-méninges pour mettre en commun les idées avant de commencer une fiction, voire rédaction de notes préparatoires ou de dessins... sont courantes dans les classes. Selon la méta-analyse de Graham, McKeown, Kiuhara et Harris (2012) consacrée à l'école élémentaire, où figurent quatre recherches consacrées à ce type d'étayage, ces pratiques préalables à l'écriture elle-même améliorent la qualité des écrits produits.

2. Les connaissances linguistiques et textuelles (grammaire, cohésion, cohérence, structures...)

Les éléments pris en compte ces dernières années en France dans l'analyse des textes d'élèves et, de manière liée (notamment par la problématique de l'évaluation formative), dans les contenus linguistiques proposés à l'enseignement, concernent davantage les unités macro que microlinguistiques. Masseron (2011) rappelle l'abondance des études sur les connecteurs et les anaphores. L'importance des marques de cohésion dans l'acquisition du processus de linéarisation écrite a d'ailleurs souvent été soulignée (Favart, 2005).

L'absence d'intérêt des didacticiens de l'écriture pour la grammaire de phrase pourrait trouver une justification, d'une part dans le fait que les textes d'enfants, dès l'école élémentaire, présentent peu d'erreurs proprement syntaxiques (Cappeau, 2000), d'autre part dans le faible impact de l'étude de la grammaire sur les performances en production. Andrews *et al.* (2006) ont proposé une synthèse concernant les élèves de 5 à 16 ans dans les pays de langue anglaise. Il n'existe pas, concluent-ils, de recherches rigoureuses mettant en évidence un effet de l'enseignement formel de la syntaxe sur la qualité des textes. En revanche, plusieurs recherches ont été consacrées à la pratique de *« sentence combining »* (un entrainement à la manipulation et la transformation de phrase) qui montrent ses effets positifs, au niveau de la phrase comme du texte (Graham *et al.* 2012 ; Hillocks, 2008), avec cependant une faible taille d'effet.

Mais peu nombreuses sont les données concernant les effets d'un travail sur les marques de cohésion ou la cohérence du texte. Une étude de Cavanagh (2006), portant sur 25 élèves de la fin du primaire, évalue l'impact d'un programme de 22 leçons intégrant l'enseignement d'une rhétorique argumentative et des marques de cohésion ; les progrès sont contrastés selon les critères : progrès dans le domaine de la structure des textes, mais absence de progrès pour les reprises anaphoriques et la continuité thématique entre prétest et post-tests.

3. Le lexique

Des démarches intégrant étude du lexique et écriture peuvent avoir des effets positifs en matière de réemploi des mots et des syntagmes étudiés (par exemple Duvignau et Garcia-Debanc, 2008 ; Florin, Guimard et Nocus, 2008 ; Marin, 2015). Il s'agit notamment de pallier la difficulté de beaucoup d'enfants à utiliser des termes spécifiques plutôt que génériques (faire, dire...). Mais on manque ici d'évaluations de grande ampleur.

4. Les caractéristiques des genres

Les genres (littéraires, journalistiques, scientifiques...) possèdent des formes et des conventions, plus ou moins évolutives, des caractéristiques énonciatives, des structures possibles, des lexiques, des répertoires de procédés rhétoriques, liés à des modes de rapport au monde et à des intentions. Enseigner explicitement les caractéristiques d'un genre a-t-il des effets positifs ? Dans leur méta-analyse, Graham *et al.* (2012) ont notamment examiné les effets d'un enseignement de la structure du texte à partir de neuf recherches et concluent que cet enseignement améliore la qualité des textes produits (voir aussi Alamargot et Fayol, 2009).

De leur côté, Bourhis, Frossard et Panchout (2017), à l'issue de l'analyse longitudinale des textes produits par quelques élèves (entre 5 et 8 ans), affirment que l'enseignement des genres tel qu'il est pratiqué dans le cadre du Plan d'étude romand « favorise indubitablement la production écrite des élèves les moins performants ».

Un type d'enseignement fondé sur la lecture et l'analyse de textes pour en dégager les caractéristiques communes, la constitution d'une liste des critères reprenant ces caractéristiques et servant de guide pour l'écriture et de grille pour la révision du texte est aujourd'hui souvent en œuvre dans les classes françaises. Des critiques ont été portées cependant à ce modèle didactique (par exemple, Bucheton, 2014 ; Sève, 2017) : le risque est celui d'une application mécanique de procédés qui empêche les élèves de se confronter au travail tâtonnant de la recherche d'effets en fonction d'une intention sur un public. En l'espèce, nous manquons de recherches sur l'impact de ce modèle influent.

Il existe des approches alternatives pour conduire les élèves à s'approprier les genres. Ces approches sont étroitement liées à des pratiques d'enseignement des différents contenus disciplinaires (sciences, mathématiques, écriture littéraire...). Certaines concernent le récit, mode fondamental d'appréhension et de mise en forme du monde, qui exige, dès la maternelle, d'amener les enfants à prendre conscience de ce que sont des personnages et de les accompagner dans un décentrement qui va de pair avec la construction d'une « théorie de l'esprit » (Astington, 1999).

5. Les interactions entre lecture et écriture

Comment ces diverses connaissances s'acquièrent-elles ? Largement par imprégnation, lorsque les élèves lisent beaucoup, des textes de genres et de sujets variés. Les notions de polyphonie (Bakhtine), qui met l'accent sur la présence de différentes « voix » dans tout texte, et d'intertextualité (Kristeva), qui met en relation le texte littéraire avec la culture qui le nourrit, ont influencé la didactique de l'écriture, conduisant à différentes démarches fondées sur des interactions entre lecture et écriture (Reuter, 1994).

Les recherches en psycholinguistique consacrées aux apprentissages « statistiques », ou implicites, apportent un éclairage précieux sur ces phénomènes. Dans les domaines de la lecture et de l'orthographe, la fréquence des contacts avec l'écrit est à la source d'apprentissages de savoirs qui n'ont pas été enseignés (Pacton, Fayol et Perruchet, 2002 ; Treiman, 2017). On sait également le rôle de la lecture dans l'acquisition du lexique. La méta-analyse de Swanborn et Glopper (1999) indique que les enfants retiennent une proportion notable (environ 15 %) des mots inconnus qu'ils rencontrent en lisant et Nagy (2010) insiste sur l'effet cumulatif de cet apprentissage.

L'influence des textes lus sur les textes produits en classe est souvent perceptible, en dehors de tout enseignement explicite, comme le montre par exemple Leclaire-Halté (2009) en analysant les valeurs portées par des contes merveilleux d'élèves de 6e. Les pratiques personnelles d'écriture (Penloup, 2006), dès l'enfance, contribuent aussi à l'appropriation des genres.

Cependant, à l'image de ce qui a été observé pour la lecture, cet apprentissage de l'écriture par imprégnation est sans doute d'autant plus fort qu'un enseignement explicite et structuré donne des cadres qui permettent d'organiser en mémoire les connaissances issues de la fréquentation des textes : familles de mots et champs sémantiques, observations sur les manières d'ouvrir et de clore un récit, travail sur la progression thématique, *etc.* S'en remettre à la simple imprégnation est en outre fortement différenciateur socialement, en maximisant les effets de connivence sociale et culturelle (Lahire, 2008). De plus, écrire nécessite de distinguer les connaissances utiles dans la situation, d'être capable de les mobiliser dans un nouveau contexte et de prendre conscience que les textes lus constituent des ressources pour écrire. D'où des démarches visant à faire utiliser des ressources textuelles par les apprentis-scripteurs : écriture imitation (Daunay, 2003), imprégnation à travers le choix d'un lanceur d'écriture (Corblin, 2006), travail sur les stéréotypes (Dufays et Kervyn, 2010 sur la poésie ; Marin et Crinon, 2014 sur le récit), initiation à la prise de notes (Piolat, Roussey et Gérouit, 2002).

Dans un de ces dispositifs, des élèves de la fin de l'école primaire, pour réécrire des récits de fiction, consultaient une base de données informatisée de textes extraits de la littérature de jeunesse et

appartenant au genre pratiqué (Crinon et Legros, 2002 ; Legros, Crinon et Marin, 2006). La comparaison des réécritures d'élèves bénéficiant de cette aide avec celles d'élèves travaillant avec des ressources semblables présentées sur papier et celles d'un groupe témoin a montré l'efficacité de cette forme d'interaction de la lecture et de l'écriture : ajouts plus nombreux, modifications portant davantage sur la macrostructure, créations plus importantes que les emprunts. De plus une étude longitudinale sur trois ans a révélé des progrès plus importants chez les élèves ayant pratiqué ce dispositif par rapport à des élèves de classes comparables n'y ayant pas participé.
La mise en lien des textes lus et de l'écriture fait partie des stratégies pédagogiques efficaces dès le cours préparatoire. C'est un des résultats d'une étude concernant 131 classes coordonnée par Goigoux (2016). Pasa *et al.* (2017) y ont mis en relation les progrès des élèves, dans leurs compétences à écrire un récit, avec les tâches que leur ont proposées leur enseignant au long de l'année (observées pendant trois semaines en novembre, mars et mai). L'étude met en évidence le rôle de l'exposition au récit et des rappels oraux étayés par l'enseignant. Elle montre aussi l'intérêt de faire pratiquer en début de cursus un oral scriptural comme étape vers l'écrit.

II. Stratégies et travail sur le texte

1. Les stratégies

Il ne suffit pourtant pas de faire acquérir le modèle de production à atteindre, si le scripteur ne maitrise pas les procédures permettant de le mettre en œuvre. Les enseignants constatent que l'usage du brouillon aboutit souvent à une simple recopie/mise au propre et ne permet pas alors aux élèves de faire progresser leur texte. Les stratégies utilisées par les experts ont été décrites par les psycholinguistes ; par exemple le processus de révision est fondé sur une relecture diagnostique à partir d'un point de vue décentré, puis une modification de la version précédente, tenant compte des écarts constatés avec les normes et avec le texte projeté. La méta-analyse de Graham et al. (2012) déjà citée indique que l'enseignement des stratégies constitue la plus efficace des approches recensées, et qu'il est encore plus efficace si on y ajoute une formation à l'autorégulation de l'activité (se fixer des buts, définir des intentions sur un public, autoévaluer sa production). Celles de Graham et Perin (2007) et Graham et Harris (2014) arrivent à la même conclusion.
Si certaines modalités de cet enseignement des stratégies se révèlent couteuses en temps et inutiles (Torrance, Fidalgo et Robledo, 2015), parler avec les élèves sur les textes en train de se faire semble efficace pour leur faire acquérir des stratégies d'autorégulation de leur activité d'écriture (Parr, Jesson et McNaughton, 2009). La revue de Fidalgo *et al.* (2015) sur les manières efficaces de conduire cet enseignement des stratégies (instruction directe vs réflexion collective à partir d'observations) indique que les progrès sont les mêmes en présence ou en absence d'instruction directe dans la séquence. López, Torrance, Rijlaarsdam et Fidalgo (2017) ont étudié les effets de deux conditions visant à apprendre à des élèves à planifier et brouillonner ; 133 élèves de la fin du primaire produisaient des textes argumentatifs. Dans la condition « instruction directe », les élèves ont reçu des connaissances déclaratives sur les stratégies de planification et de brouillon, appuyées sur des moyens mnémotechniques. Dans la condition « modelage », ils ont reçu des connaissances procédurales sur la façon de mettre en oeuvre planification et brouillon, en observant un modèle. Les participants du groupe témoin bénéficiaient d'un enseignement sur les caractéristiques linguistiques et discursives d'un texte réussi, mais rien sur les stratégies. On constate des gains en qualité des textes supérieurs dans les deux groupes expérimentaux à ceux obtenus dans le groupe témoin et cela après seulement deux séances de travail. Ces résultats rejoignent en partie ceux de Cavanagh (2014), qui montre l'impact d'une séquence intégrant l'enseignement de stratégies par le « modelage » sur la composition de textes explicatifs chez des élèves de 12 ans.

2. Brouillon, révision, réécriture

Apprendre aux élèves à (re)travailler leurs textes est également central dans les approches didactiques issues de la critique génétique et de l'analyse des brouillons d'écoliers (Boré, 2010 ; Fabre, 1990). On s'intéresse alors aux ratures, signes visibles d'un travail de la langue dans la singularité de l'écriture d'un sujet et il en résulte une modification du regard de l'enseignant sur les productions de ses élèves et du type d'accompagnement à leur évolution. Ainsi Sève (2017) présente un dispositif rompant avec la correction normative pour aller vers un accompagnement bienveillant des essais des enfants. Les recherches sur les commentaires des enseignants portés sur les copies permettent de valider l'hypothèse qu'une lecture « en positif » des écrits des élèves est favorable aux progrès de ceux-ci (Hillocks, 2008).

Document n°2 : « Evaluer autrement les écrits scolaires », Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Enseigner l'écriture au cycle 3, Éduscol, mars 2016

Évaluer autrement les écrits scolaires

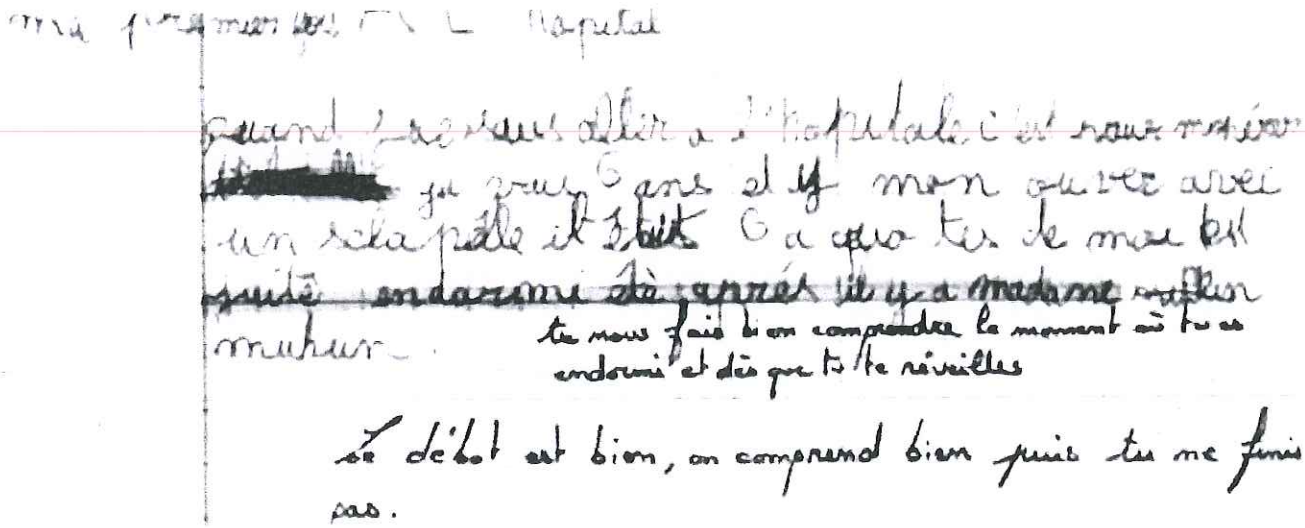
En écriture, on pratique généralement une évaluation normative des productions. Cette évaluation porte sur l'orthographe, la syntaxe, la cohésion et la cohérence narrative. De ce fait, l'enseignant se focalise sur l'écart à la norme qu'il mesure. Pour autant, force est de constater que ce type d'évaluation produit peu d'effets en termes d'apprentissages, constat largement partagé par les enseignants. On peut cependant faire de l'évaluation un outil de progrès, supprimer le stress et les atteintes à l'estime de soi qui l'accompagnent. On peut encore, pour les plus fragiles, supprimer le risque de démobilisation, voire de décrochage. On peut surtout aller vers une évaluation qui permette de mieux expliciter et partager les moyens de réussir et donc de mieux se construire sur le plan personnel. Le renouvellement du regard des élèves et des enseignants sur la qualité des textes produits peut alors modifier les postures des élèves.
Dans les lignes qui suivent, on proposera quelques principes pour faire de l'évaluation un véritable instrument de progrès pour les élèves : rendre l'évaluation positive en diversifiant les critères, développer les instances de validation en posant la question des effets du texte sur ses lecteurs, entrer dans une logique de différenciation.

Une évaluation positive des textes : repérer les acquis et les progrès des élèves avec de nouveaux critères

Afin de passer d'une évaluation en termes d'écart à la norme à une évaluation positive, il faut apprendre à pointer ce qui est réussi plutôt que ce qui pose problème dans les textes produits. Les tâches d'écriture ne sont plus alors appréhendées par les élèves comme des tâches de grammaire ou d'orthographe car l'évaluation ne porte plus sur la norme linguistique, mais sur ce qui est en jeu dans le texte, ce qui est *en germe*, ce qui cherche à se dire.
Il est important de noter que les réussites d'un texte ne se limitent pas au respect de la norme. Même si la référence à la norme ne doit pas être négligée, en s'intéressant aux effets produits sur le lecteur, on construit un autre regard sur les productions scolaires qui permet de valoriser tous les textes, y compris ceux des élèves en difficultés. La prise de risque est encouragée et devient un critère positif d'engagement, même si l'effet attendu n'est pas obtenu, pour peu que l'élève puisse exprimer une intention précise et mesurer l'efficacité des moyens qu'il a retenus. Ce type d'évaluation aide donc tous les élèves à progresser. Les textes des élèves peuvent être valorisés par la mise en voix de l'enseignant, mais également par la nature de ses interventions sur les productions.

Une évaluation par la validation : la question des effets sur le lecteur et la circulation des textes

Bien souvent, l'enseignant de la classe est le seul destinataire des textes de ses élèves sur lesquels il porte traditionnellement des appréciations.



La fonction première de ces annotations est de faire comprendre à l'élève que l'enseignant ne s'est pas contenté de corriger son texte mais qu'il a pris du temps pour le lire. Elles indiquent que ce dernier ne se positionne plus seulement en tant qu'évaluateur du texte mais aussi en tant que lecteur attentif. Les annotations accompagnent les productions de l'élève dans un but *formatif*, elles pointent les réussites, ce qui pourrait être amélioré en proposant des pistes et en questionnant l'élève. Les annotations s'attachent à la manière dont l'élève s'y est pris pour produire de l'effet.
La validation des textes par des pairs en présence du scripteur est au moins aussi efficace que l'appréciation par l'enseignant. Si l'élève a éprouvé en tant que lecteur un sentiment positif, il cherchera à le faire éprouver à son tour à ses camarades, ce qui devrait modifier son rapport à l'écriture. Si les moyens utilisés pour obtenir ces effets positifs sont mis en valeur et font l'objet d'une explicitation, l'élève les emploiera avec une réelle intention. Cela peut lui permettre de construire à terme une « posture d'auteur ».
Il est donc important que les textes circulent et soient communiqués aux pairs pour qu'ils en éprouvent les effets. Ils peuvent être partagés « à chaud » par le scripteur, un élève ou l'enseignant, à l'oral ou lus par la classe, s'ils sont tapuscrits et toilettés, lors d'une séance ultérieure. Ils peuvent être rassemblés et mis à disposition de la classe, prêts à servir de mémoire des plaisirs éprouvés à leur lecture et de références pour les situations d'écriture suivantes. L'autorisation du « pillage » dans les textes des pairs ou des écrivains est une piste possible pour valoriser tous les textes produits.

La réécriture et la logique de différenciation

L'évaluation positive, la mise en valeur des effets produits par les textes et des moyens pour les obtenir permet aux élèves d'oser écrire, les autorise à se tromper sans être stigmatisés et à recommencer en utilisant les procédés pointés, jusqu'à ce qu'ils réussissent. Ils construisent ainsi un nouveau rapport à l'écrit, dépassent les premières appréhensions, pour éprouver un plaisir certain à écrire pour être lu. Le rôle de l'enseignant est aussi de déterminer, par l'évaluation, les pistes de réécriture les plus pertinentes pour sa classe ou des groupes d'élèves particuliers afin de permettre aux élèves de réinvestir les procédés mis en valeur.

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

Connaissances

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires. L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

Capacités

Lire

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- Lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
- Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;
- Comprendre un énoncé, une consigne ;
- Lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

Écrire

La capacité à écrire suppose de savoir :

- Copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- Répondre à une question par une phrase complète ;
- Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- Adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- Résumer un texte ;
- Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

S'exprimer à l'oral

Il s'agit de savoir :

- Prendre la parole en public ;
- Prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
- Rendre compte d'un travail individuel et collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ;
- Reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ;
- Dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

Utiliser des outils

L'élève devra être capable d'utiliser :

- Des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ;
- Des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

Attitudes

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

- La volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- Le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- L'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ;
- L'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

Extrait des programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie :

Rédaction

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture dont des textes faisant référence à la Nouvelle-Calédonie et à l'Océanie peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 29 SEPTEMBRE 2018
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1er DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : Analyse de documents pédagogiques

CORRECTION DU SUJET N°1

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

1.1. Introduction :

- Présentation de l'idée centrale qui relie ces documents : Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit, est un véritable enjeu que les enseignants doivent assumer.
L'idée principale qui relie les textes entre eux est centrée sur l'enseignement de la production de textes.
- 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 facteurs d'un apprentissage réussi de la production de textes et qu'est-ce qui favorise la qualité des textes et les progrès des élèves ?

1.2. Analyse des documents :

Document n°1 : « Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? », Jacques Crinon, extrait de la conférence de consensus Ecrire et Rédiger, CNESCO, 2018

Idées essentielles : Pour écrire, le scripteur devra s'appuyer sur des connaissances : connaissances du monde, connaissances linguistiques et textuelles, connaissances sur le lexique, connaissances sur les caractéristiques des genres et il devra articuler la lecture et l'écriture pour les faire acquérir.
Connaissances du monde : les activités pré-rédactionnelles de recherche d'informations, de mise en avant des idées, de prise de notes voire de dessin permettent aux élèves de disposer de connaissances qui améliorent la qualité des écrits.
Connaissances linguistiques et textuelles : des travaux de recherche pour savoir si un enseignement formel de la syntaxe améliorerait la qualité des textes ne sont pas suffisamment pertinents. En revanche, il est constaté, suite à plusieurs recherches, qu'un travail de manipulation et de transformation des phrases aurait des effets porteurs sur une légère amélioration de la qualité des écrits. De plus, une étude montre, en fin d'école primaire, qu'un programme d'enseignement intégrant spécifiquement l'argumentation rhétorique et des marques de cohésion révèle des effets positifs sur la structure du texte mais pas sur le traitement des anaphores.
Lexique : il semblerait que travailler le lexique et l'écriture de manière intégrée aurait des répercussions favorables au réinvestissement des mots étudiés dans l'emploi de termes spécifiques plus que génériques et au niveau syntaxique et sémantique de la phrase.
Caractéristiques des genres : l'enseignement explicite des genres (intentions, caractéristiques) améliore *a priori* la qualité de la production. Le modèle didactique actuellement mis en œuvre dans les classes françaises (lecture et analyse des textes pour mettre en avant les caractéristiques du texte de même que la liste des indicateurs pour aider à l'écriture des textes et à la révision) fait l'objet de critique concernant un enfermement des procédures des élèves ne laissant pas la place à l'expérimentation des effets recherchés en fonction de l'écrit à produire.
Articuler la lecture et l'écriture : Il est sans aucun doute établi que l'imprégnation par les textes favorise l'appropriation des connaissances décrites et ont influencé la didactique de l'écriture. Des recherches sur ces apprentissages implicites éclairent le fait que la fréquentation régulière des écrits favorise des savoirs non enseignés, comme l'orthographe et le lexique sans oublier les pratiques personnelles d'écriture. Cependant, s'en tenir simplement à l'imprégnation peut être source d'écart social et écrire mobilise tout de même des capacités spécifiques. Aussi l'enseignement explicite permet de structurer sa pensée et organiser les connaissances issues de l'imprégnation par les textes. Des dispositifs sont alors recensés

pour appliquer les effets de texte : l'écriture imitation, l'imprégnation à travers le choix d'un lanceur d'écriture, le travail sur les stéréotypes, l'initiation à la prise de notes.
Un dispositif permet également de faciliter la production d'écrits : consulter une base informatisée d'éléments extraits de la littérature de jeunesse en lien avec l'écrit à produire. Des études comparant les productions d'élèves bénéficiant de cette aide avec celles d'un groupe travaillant sur le même format mais papier et celles d'un groupe témoin mettent en valeur l'interaction lecture et écriture.
C'est une stratégie pédagogique efficace et ce dès le cours préparatoire. Une étude concernant 131 classes de CP sur la capacité à écrire un récit montre qu'exposer les élèves à ce genre et à l'étayage du maître sont sources véritables de progrès. L'oral scriptural « parler comme un livre » en début de processus est à privilégier.

Stratégies et travail sur le texte
Des stratégies d'enseignement sont nécessaires pour produire un texte. En effet, l'acquisition de connaissances sur le modèle à produire ne suffit pas. Des procédures s'avèrent nécessaires pour produire un texte. La révision de texte montre son efficacité de même que l'échange maître élève pendant que l'écrit s'élabore. Pourquoi ? Les enfants acquièrent des stratégies d'auto régulation de leur activité : se fixer des buts, définir des intentions sur un public, autoévaluer sa production.
Comment conduire cet enseignement ? De manière explicite, tel qu'évoqué en amont : en instruction directe, en modelage. Les études le confirment.

Brouillon, révision, réécriture
Retravailler les textes s'avère une étape nécessaire à l'amélioration des écrits. Le but n'est pas de corriger telle que la norme l'impose mais de porter des commentaires « positifs » sur les écrits des élèves qui montrent un regard autre du correcteur (ici l'enseignant) et permet d'avoir un accompagnement plus ciblé.

Document n°2 : « Evaluer autrement les écrits scolaires », Eduscol, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, mars 2016

Idées essentielles : En production d'écrits, on pratique généralement une évaluation normative des productions. L'intérêt maintenant est de faire de cette évaluation une évaluation plutôt positive : s'attacher aux réussites plus qu'à ce qui pose question dans le texte ; évaluer non pas sur une norme linguistique mais sur ce qui est en « germe », ce qui veut être dit.
Il faut valoriser les écrits des élèves par la mise en voix des élèves, de celle du maître et également par ses annotations constructives sur les productions proposées. Le but est de montrer à l'élève tout l'intérêt porté à son texte en annotant dans un but constructif tel que présenté sur l'exemple proposé.
Les textes doivent circuler et être communiqués aux élèves. Les effets de sens, de qualité pourront alors être vérifiés par le retour des élèves. L'effet élève peut également conduire d'autres élèves à vouloir faire bien à leur tour.
Deux conseils sont transmis : constituer une « mémoire des plaisirs » par le biais de ces textes qui auront été validés par leur qualité et « piller » des textes pour enrichir les postures d'écrivain en herbe.

C'est un véritable travail qui doit être mené en ce sens pour stimuler les écrits en plaçant les élèves dans un sentiment de sécurité, sans crainte d'être moqués et les accompagner jusqu'au plaisir d'être lu.

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

Idées essentielles : L'expression orale et écrite doivent faire l'objet d'un travail quotidien tout au long de l'école primaire pour permettre à l'élève de devenir un producteur de textes autonome : « rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant les consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ». L'entraînement à la rédaction, l'amélioration des écrits qu'ils soient narratifs, explicatifs, poétiques... sont nécessaires à l'appui des outils de la langue et d'outils d'aide à l'écriture.

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.

Articuler le dire, lire, écrire et l'étude de la langue dans l'accompagnement des élèves à devenir des producteurs de textes autonomes ; engager l'élève dans une véritable démarche d'apprentissage à l'appui des processus rédactionnels : planification, mise en texte, révision et réécriture.
La planification permettra aux élèves de rencontrer des textes littéraires, d'en dégager les intentions et les caractéristiques. L'enseignement explicite y sera développé pour comprendre la structure du texte. Il s'agira également d'en retirer un lexique qui permettre de produire un texte plus enrichi, de travailler en grammaire sur des structures en lien avec les caractéristiques de l'écrit et d'échanger sur des problèmes orthographiques et/ou grammaticaux.
Durant la mise en texte et la réécriture, l'élève sera encouragé à s'appuyer sur tous les outils d'aide à l'écriture (textes littéraires, banque de mots papier ou numérique, dictionnaire papier ou numérique, voix du maître par un étayage pertinent...). L'enseignement explicite des stratégies peut favoriser là aussi une conscience plus efficace des procédures à mettre en œuvre.
La révision doit faire l'objet d'une mise en valeur des textes pour en dégager les éléments de réussite et également pour encourager à échanger, à comprendre les effets produits ou à produire. L'enseignant commentera les productions dans un sens constructif et bienveillant. L'évaluation doit être positive en « diversifiant les critères, en développant des instances de validation, en posant la question des effets du texte sur ses lecteurs et ainsi entrer dans une logique de différenciation ».

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
1ère 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; annonce le plan • **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. - <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 • **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 3 2 1,5	
2ème 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 • **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 4	
Développement d'une séquence : 4 points		
• **Le choix :** La séquence est choisie dans la programmation • **La rédaction :** Précisez la ou les compétences visées. Préciser le contexte : indiquer les modalités d'organisation/d'intervention • **Présentation :** Clarté : lisibilité • **Éléments à faire apparaître :** Titre/place dans la programmation / moments ; objectifs de connaissances/matériel/durée/différentes phases de la séquence : évaluation	1,5 1 1,5	*Si la séquence n'a pas été choisie dans la programmation : aucun point sur cette sous-partie*

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 29 SEPTEMBRE 2018
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1er DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : Analyse de documents pédagogiques

DUREE : 4 HEURES **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 documents proposés, vous préciserez le rôle et l'intérêt de l'enseignement des arts visuels à l'école primaire et les conceptions pédagogiques qu'ils suggèrent.

Document n°1 : « Enseigner les arts plastiques à l'école, c'est comme enseigner la natation sans eau », Monique Royer, Café pédagogique, octobre 2012

Document n°2 : Extraits de l'article « Arts visuels et culture à l'école primaire », Isabelle Poussier, IUFM de Grenoble, 2007

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

II. Deuxième partie (12 points)

En vous appuyant sur les éléments contenus dans les documents proposés, vous établirez une programmation d'activités pluridisciplinaire dans le domaine des arts visuels, dans le cycle et dans le niveau de votre choix.
Vous développerez une séquence (ensemble organisé de séances possibles) issue de votre programmation.

Document n°1 : « Enseigner les arts plastiques à l'école, c'est comme enseigner la natation sans eau », Monique Royer, Café pédagogique, octobre 2012

Joëlle Gonthier est un personnage, une personne pleine d'idées et d'imagination. Elle nous le prouve chaque année avec la Grande Lessive et son fil qui n'en finit plus de s'étendre tout autour de la terre. Elle le manifeste aussi chaque fois qu'elle intervient en conférence, quel que *soit le public,* quel que *soit le lieu. Venir écouter Joëlle Gonthier est une promesse de rires, de réflexions, la certitude d'un bon moment instructif et plein de bonnes surprises. Son bâton de pèlerin, elle l'emprunte sans relâche pour un thème qui lui tient à cœur : la reconnaissance de l'enseignement artistique comme une urgence pour l'école et la société. Son bâton de pèlerin, c'est tout un tas d'objets étranges posés sur une table qui lui servent à illustrer ses propos : des os, un canard, un gant de toilette grenouille… Alors, on s'installe et on l'écoute donner à l'enseignement artistique une saveur tout en reliefs.*

L'enseignement artistique souffre d'un mal profond : il contient dans son nom le mot « artistique ». Comment alors être pris au sérieux ? Le mot enseignement est remplacé par activité et ce qu'on retient, c'est que ça détend, ça relaxe mais qu'on n'apprend pas forcément quelque chose lors de ces activités, en un mot, c'est récréatif.

Pour nous prouver le contraire, Joëlle Gonthier emprunte les trucs et les ficelles d'un sérieux conférencier. En préambule elle nous offre la maxime du jour « portable éteint donne bon teint ». Elle attend les retardataires que le vent violent aura sans doute cloués dans leur tentative d'avancée, en commentant la maxime d'un ton docte. Une fois les portes closes, elle commence son exposé, ses propos reflètent fidèlement le contenu du texte projeté à l'écran. « Le rôle d'un conférencier est de vérifier que les auditeurs savent lire ce qui est écrit » nous explique-t-elle. Et pour faire encore plus sérieux, elle « objective ses données » par des « sondages qui le démontrent », avec des données abstraites…

C'est normal nous dit-elle, l'enseignement artistique nous apprend à utiliser des images, à réaliser de l'abstraction et à observer les effets sur les autres. Alors elle nous propose une autre technique : celle de la leçon de natation. Oui de natation car « enseigner les arts plastiques à l'école c'est comme enseigner la *natation sans eau.* » Pour enseigner la théorie des mouvements natatoires, nul besoin de maitresse en maillot de bain (non cela se mérite, doit rester dans le domaine du fantasme). La représentation du réel nécessite un tabouret, des gestes et des paroles imagées.

Et l'enseignement artistique dans tout cela ? Au même titre que l'apprentissage de la natation ne formera qu'exceptionnellement des grands nageurs mais permettra d'apprendre des gestes, des coordinations, une complicité avec un élément, l'enseignement artistique n'a pas pour objet principal de former des artistes. Accéder à une culture artistique c'est accéder à des apprentissages indispensables pour d'autres disciplines.

Qu'apprenons-nous lorsque nous apprenons, côtoyons l'art ? On apprend à regarder, transposer, reconnaitre, on apprend à décrypter le monde dans lequel on est, à repérer quand on est manipulé. On apprend aussi à se représenter. L'enseignement artistique sert aussi à faire le lien entre les époques, entre les disciplines. Joëlle Gonthier nous parle de cette main dans l'argile que les enfants réalisent à l'école maternelle, cette petite main que les parents gardent précieusement et se donnent un mal fou pour y reconnaitre la main désormais géante de leur petit dernier. Cette main n'est pas une simple main, elle n'est pas uniquement une relique affective d'un lien transformé, elle existe aussi dans la lignée de toutes les mains peintes à commencer par celles dessinées sur les grottes aux temps de la préhistoire. Et cette dimension permet de faire le lien avec des références. La main du petit dernier entre dans une succession artistique.

L'enseignement artistique entraine à regarder l'étrange, se demander « c'est quoi ce truc », aiguiser notre curiosité. Il participe de notre appropriation du monde en laissant émerger des questions. « L'art nous regarde. L'élite s'est approprié l'art à une époque » nous dit Joëlle Gonthier mais l'art est à tous, l'art est à nous. Elle nous encourage à apprendre de l'art quel que soit notre âge, apprendre à regarder, à être sensible à ce que l'on voit. « Apprendre demande du temps » précise-t-elle comme pour apprendre à lire ou à écrire. On apprend à discerner les différences et les ressemblances, tisser des liens. On apprend sur

la présence et sur l'absence. On apprend des gestes, des modes opératoires adaptés. On apprend à accepter l'accident, l'erreur.

Alors que l'heure presse vers le chemin du retour, alors que le vent fait mine d'emporter la verrière à l'extérieur, Joëlle Gonthier nous confie dans un souffle léger : « si on reparlait de l'humain de ce que nous sommes, si nous parlions vraiment de refondation ». Dans cette acception, l'enseignement artistique aurait une place centrale, chacun apprendrait à son rythme, à sa façon, mais tout le monde à la fin aurait acquis les connaissances essentielles. En une heure 30, en passant du rire au sérieux, Joëlle Gonthier a dessiné une éducation ouverte, où regarder c'est aussi agir.

Document n°2 : Extraits de l'article « Arts visuels et culture à l'école primaire », Isabelle Poussier, IUFM de Grenoble, 2007

[...]

Qu'en est-il alors du statut de l'art à l'école ?

Ne nous voilons pas la face, le bilan est attristant, l'art est malheureusement et curieusement bien peu présent à l'école, dans les dispositifs pédagogiques comme dans les références offertes au regard des élèves, nous parlons ici des œuvres visuelles, en espérant que la littérature, la danse ou la musique y tiennent un peu plus de place.

Malheureusement, car, dans un monde saturé d'images, la culture visuelle est incontestablement nécessaire à la construction harmonieuse de la personne et à son ouverture à l'autre, et aussi, reprenant à notre compte les propos de Jack Lang, parce que la culture commune a la capacité de réduire les inégalités sociales, ce que doit viser l'école de la République. En effet, on nous oppose souvent des arguments tels que : un enfant peut être membre d'une association sportive, il peut jouer d'un instrument dans une école de musique ou au Conservatoire, il peut exprimer ses talents de plasticien dans un atelier proposant des activités de dessin, de peinture et de sculpture ; quant à la culture, il lui suffirait de se rendre avec ses parents au musée, tout ceci se faisant hors temps scolaire et constituant une économie importante sur le budget de l'Éducation. C'est bien mal connaître la différence entre loisirs et enseignement, et laisser de côté l'immense majorité des familles n'ayant pas de budget-loisirs ciblé « culture » au sens artistique où nous l'entendons ici (au sens socio-économique du terme, toute la population a évidemment un budget loisirs incluant des dépenses « culturelles », ne serait-ce que pour se payer la télévision - on connaît la forte pénétration du satellite dans les couches « populaires » - ou un billet pour assister à un match de football). Ce point de vue nous paraît injuste pour deux raisons : il méprise les recherches universitaires et les enseignements artistiques et culturels, ainsi que sportifs d'ailleurs, et il n'est résolument pas démocratique. De plus, les représentations sur l'art sont communément plus que fantaisistes : on ne « discute » pas sur la culture, car elle est perçue au mieux comme un objet de loisir et un passe-temps utile pour divertir le plus grand nombre, au pire comme une lubie d'intellectuels portés sur les arts.

La culture artistique doit avoir sa place, indéniablement, dans le « socle commun des connaissances » et cela au titre de la « culture humaniste », mais aussi à celui de la construction d'un regard critique et éclairé sur le monde par la « maîtrise de la langue française » à travers l'analyse d'œuvres qui pourra être réalisée par les élèves.

L'art est curieusement absent, car les programmes consacrent des plages horaires assez importantes à l'éducation artistique (trois heures par semaine à l'école primaire dans ceux de 2002, *idem* dans ceux de 2007). Ils sont complétés d'un *Document d'application* qui les éclaire et contient une « Liste d'œuvres de référence pour une première culture artistique », dans laquelle les œuvres sont situées historiquement et appartiennent à des registres techniques, thématiques et artistiques différents. Ces œuvres pourront être abordées en relation avec la pratique, en arts visuels, en histoire ou en littérature : « Ces références ne doivent pas seulement apparaître comme des illustrations ponctuelles à des thèmes abordés. Elles représentent des objets complexes de connaissance qui initient à la pluralité de points de vue et d'approches et nécessitent des moments autonomes d'observation et d'analyse. Elles permettent de poser les bases d'une culture commune sur laquelle vient prendre appui la culture de l'élève », ajoute le texte.

Une autre liste, établie au sein de chaque Académie, peut faciliter la connaissance et l'exploitation des ressources de proximité ainsi que l'initiation de partenariats culturels.

Le sociologue Bernard Lahire confirme : « Les matières artistiques sont situées au bas de la hiérarchie scolaire, devant l'éducation physique et sportive, mais loin derrière le français, les mathématiques, etc. Tout se passe comme si l'institution scolaire faisait l'hypothèse selon laquelle le fait d'être bien éduqué dans les autres domaines : littérature, sciences... conduisait naturellement vers d'autres formes de la culture : théâtre, peinture, musique... [Or] en fait, il faut une formation spécifique pour aller vers des pratiques et des formes de consommation culturelles. L'école ne l'offrant pas assez, si la famille n'y pourvoit pas, la rencontre ne se fait pas. »

Pourtant, l'étude de Chi-Lan Do, Régine Gentil, Patricia Poncet et Catherine Régnier, montre le grand intérêt pédagogique des ateliers de pratiques artistiques et des classes à PAC (projet artistique et culturel). L'approche de l'art permet un contact différent avec les élèves qui sont capables de se dépasser et de montrer des qualités nouvelles, de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans des activités différentes. Les élèves s'impliquent avec enthousiasme dans un spectacle, une exposition, ils mènent des recherches documentaires, autonomes et volontaires, et acquièrent des connaissances, une

ouverture sur le monde, avec un accroissement constaté de la motivation. Cette stimulation bénéfique favorise leur épanouissement, leur expression et leur implication dans le travail. Les dispositifs peuvent même constituer une aide pour les élèves en difficulté.

Pourquoi cette absence des œuvres d'art persiste-elle à l'école primaire, sauf exception ?
La pression des politiques, des parents et, par suite, des enseignants eux-mêmes, est concentrée sur le tandem « français-maths ». Nous pouvons toutefois avancer quelques hypothèses qui pourraient expliquer la pénurie quasi généralisée d'œuvres :
- La culture artistique lacunaire des enseignants de l'école primaire. Ils n'ont pas reçu eux-mêmes cet enseignement ou se trouvent sans autre formation qu'un peu de « dessin » dans la jeunesse, avec des représentations aujourd'hui étonnées : « Il y a longtemps et je n'étais pas doué », comme si le don avait quelque chose à voir avec l'enseignement !
- Le manque de formation continue dans les domaines artistiques est flagrant, le tandem « français-maths» est ici de retour.
- On observe aussi une sorte d'impossibilité à se représenter ce que peut être l'enseignement du sensible, tant il semble toujours ancré dans la subjectivité qui, par définition, est individuelle et singulière.
- Cela génère une sorte d'inertie liée à des méfiances et des craintes vis-à-vis de la nouveauté de la discipline elle-même : devenue « arts plastiques » (lors du colloque d'Amiens sur l'éducation en 1968) après le « dessin », et devant l'évolution des pratiques artistiques et pédagogiques en « arts visuels » aujourd'hui.
- Une peur enfin, peut-être : celle de la perte de maîtrise des productions singulières demandées aux élèves, remettant en cause sans cesse les attentes du maître qui « doit » alors pouvoir « rebondir », peur vis-à-vis d'une perte de son pouvoir, de sa maîtrise des savoirs et des productions.
Ceux qui ont compris les enjeux et les nombreux intérêts de ces disciplines artistiques et culturelles pour leurs élèves, ont fait l'effort de pallier leur manque de formation et de culture pour les inclure en bonne place dans leurs enseignements. Des œuvres ou des artistes moins connus peuvent demander de lourds temps de recherche. On ne peut pas se contenter de présenter simplement une reproduction de l'œuvre, il est souhaitable de connaître un peu l'artiste, sa démarche, de pouvoir raconter et faire inventer des histoires autour de l'œuvre. Cette recherche documentaire peut être considérée comme un temps d'autoformation pour les enseignants qui vont ainsi étoffer leur propre culture artistique.

Comment enseigner l'art ?
D'un point de vue pratique, donner accès à la culture artistique par l'enseignement des arts plastiques ou des arts visuels (à l'école primaire), demande donc au professeur un important travail de documentation et de recherche. Il est ici important de noter que, malgré ce passage des « arts plastiques » aux « arts visuels » (expliqué par l'intégration des nouvelles technologies), le terme qui perdure est bien « arts », terme que justifient les pratiques et qui reste le but principal de nos enseignements, nous le verrons.
L'obligation institutionnelle est claire quant à la culture à l'école primaire. Les instructions officielles (IO) de 2002 et de 2007 le précisent dans les programmes d'arts visuels, il est bien question de comprendre que « la constitution d'une première culture artistique dans ce domaine s'opère au travers des rapprochements entre les productions des élèves et les œuvres d'art introduites sous différentes formes ». Sous-entendu : les élèves auront d'abord produit un travail, une recherche plastique en relation avec la problématique choisie dans des œuvres, puis les résultats, les « réponses » des élèves seront mises en parallèle avec ces œuvres d'artistes, ceci dans le but de sensibiliser par la proximité des approches, de dégager des notions et un vocabulaire spécifique, indispensable à la lecture de ces œuvres, et c'est bien dans cette phase de verbalisation que se situe le moment de l'acquisition de savoirs.
Cette manière de faire éprouver dans l'action les questions artistiques aux élèves, en amont de leur rencontre avec les œuvres, a fait ses preuves. Elle a plusieurs fonctions principales :
- stimuler la créativité d'abord ;
- mettre l'élève devant une question comparable à celle que l'artiste se pose ;
- amorcer ainsi une proximité plus grande avec les œuvres, une compréhension liée à l'action ;
- éviter, bien sûr, toute modélisation, toute copie d'œuvre souvent singée par l'intitulé « À la manière de… » (nous y reviendrons) ;

- et, enfin, comprendre l'écart entre production d'élève et œuvre d'art, comprendre la valeur de son travail, s'évaluer.

Les IO confirment plus loin : « Les œuvres et les artistes proposés viennent en appui d'une expérience créative concrètement vécue. »

De plus : « Ces rencontres s'appuient sur le plaisir de la découverte de l'enfant, visent à nourrir sa curiosité et son regard, à développer son intérêt. Les repères culturels permettent d'aborder l'œuvre dans son contexte, apportent des connaissances sur l'œuvre, l'artiste et sa démarche [...]. Ces œuvres ménagent l'ouverture à la diversité des expressions artistiques, des techniques, des formes, et aux cultures du monde [...]. Par ailleurs, les créations artistiques rencontrées ou utilisées sont situées dans leur contexte grâce au programme d'histoire qui fournit aussi les références culturelles indispensables. Il est donc recommandé des rencontres avec les œuvres, indispensables à la diffusion démocratique de la culture, dans laquelle l'élève est conduit à découvrir des réalisations relevant du patrimoine comme des expressions contemporaines, et une approche culturelle articulée aux démarches de réalisations et centrée sur la rencontre avec des œuvres et des artistes, en contact direct (interventions, visites de musées ou d'expositions, etc.) ou par l'exploitation de documentations (documents vidéo, reproductions photographiques, textes...) ».

Tout semble dit, mais il y a plus, dans un monde saturé d'images de toutes sortes, que les élèves ont bien du mal à différencier, à analyser, à comprendre, à éprouver émotionnellement : il nous apparaît plus qu'urgent de donner aux enfants des outils pour une lecture éclairée, et de ménager des moments de réactions, de lecture critique et surtout sensible, car les images résonnent en chacun différemment.

Il doit trouver dans l'univers qui lui est offert des repères évocateurs (susceptibles de créer des émotions) et des supports culturels qui stimulent sa propre expression. En miroir donc, sa créativité et son imaginaire vont se trouver nourris de ces apports culturels.

Les documents d'application des nouveaux programmes du primaire vont dans ce sens. La liste d'œuvres de référence citée plus haut, publiée par le Ministère et proposée aux enseignants du primaire, est complétée au collège par des œuvres de référence intégrées aux accompagnements des programmes. L'ensemble constitue le fondement de cette culture commune minimum souhaitée, sans être exhaustif d'ailleurs, car s'ajoutent d'autres références selon la culture spécifique de chaque enseignant en fonction de son parcours. La compréhension des réalités artistiques et culturelles est surtout visée, les enjeux de la modernité aussi. Les œuvres sont présentées et situées par rapport à une époque, un auteur, par rapport aussi à d'autres formes d'expression littéraire ou musicale, en rapport donc avec les autres références culturelles du répertoire, ce qui engage les enseignants à un travail transdisciplinaire sur la question de la culture, nous le verrons plus loin. Ces moments de découverte donnent l'occasion, parfois unique, aux élèves d'une rencontre forte avec l'œuvre d'art. Ceci sans oublier la mise en garde de Chantal Coyaud : « Vouloir "faire descendre la culture sur les masses populaires", c'est oublier d'interroger la place de l'élève, sa parole, ses affects, ses références.» En effet, est primordiale la prise en compte de la culture acquise par l'élève, « dont ce qui suit serait un *melting-pot* ; tout ce qu'il a déjà appris à l'école, certes, mais aussi : culture *lieuban*, culture du clan, culture des marques, des centres commerciaux, du consommable ; la langue, la culture identitaire, celle de son pays d'origine, mais aussi celle de ceux qui ont en commun de venir d'un "ailleurs" ; la culture des médias, des images, de la mode, de l'informatique, du numérique, le magique de la machine et de l'instantané ; celle des stéréotypes et des clichés, la culture des Modèles (mangas, tags, top models, couchers de soleil, publicités, automobiles...) et de celui qui parle dans le téléviseur... et Dieu sait que le monde est modélisé ! », confirme Chantal Coyaud.

Il est souhaitable de réfléchir à la manière d'articuler ces formes de culture avec les savoirs à acquérir en luttant progressivement et efficacement contre les stéréotypes culturels.

[...]

L'expérience transdisciplinaire au service de la culture générale

« L'École est un lieu d'enseignement où un certain nombre de disciplines se partagent des contenus artistiques et plus particulièrement ceux qui relèvent des arts plastiques. Les manuels scolaires regorgent d'illustrations qui puisent abondamment dans le patrimoine des beaux-arts. Cette inclination témoigne de la vocation des disciplines à situer leur objet scolaire au plan culturel, dimension dont les œuvres d'art sont, en quelque sorte, les représentants qualifiés », affirme encore Philippe Sabourdin.

Il donne un exemple de la multiplicité des regards possibles sur une œuvre qui concourent à la construction des savoirs culturels : le même tableau de Picasso pourra être montré par un professeur d'espagnol pour servir de symbole de la culture ibérique, par un professeur d'anglais pour en référer à un épisode de la vie d'Hemingway, par un professeur de sciences économiques et sociales ou d'histoire comme un document sociologique illustrant les ressentiments de l'humanité devant les malheurs de la guerre, par un professeur de français comme une image à mettre en résonance avec un écrit de Malraux,

bien sûr par un professeur d'arts plastiques, etc. « L'œuvre se prête sans doute à tous ces échos qui sont constitutifs d'une culture "générale", elle se prête à toutes ces entrées interprétatives qui n'épuisent jamais son sens », conclut-il, d'où l'intérêt de créer ces ponts entre les disciplines.
De plus, l'effacement des frontières entre les arts nous amène à entreprendre le plus souvent possible des expériences transdisciplinaires, comme rechercher la place du corps dans la création en convoquant les arts visuels, la musique et la danse et leurs références spécifiques, ou encore réfléchir à la question du territoire et du « in situ » avec le Land art notamment, mais aussi du point de vue géographique, écologique ou même physique. Les liens entre créations littéraires, poétiques et créations plastiques permettront d'aborder un grand nombre d'œuvres complémentaires : informatique et création, sciences et art... La liste des possibilités est encore longue.
[...]

<u>Document n°3</u> : 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
Percevoir, sentir, imaginer, créer
Le dessin et les compositions plastiques
L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. Elles sollicitent son imagination et enrichissent ses connaissances et ses capacités d'expression ; elles contribuent à développer ses facultés d'attention et de concentration. Elles sont l'occasion de familiariser les enfants, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expression artistique les plus variées ; ils éprouvent des émotions et acquièrent des premiers repères ; ils sont initiés à une véritable démarche de création. Ces activités entretiennent de nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissage : elles nourrissent la curiosité dans la découverte du monde ; elles permettent à l'enfant d'exercer sa motricité ; elles l'encouragent à exprimer des réactions, des goûts et des choix dans l'échange avec les autres.
Le dessin et les compositions plastiques (fabrication d'objets) sont les moyens d'expression privilégiés. Les enfants expérimentent les divers instruments, supports et procédés du dessin. Ils découvrent, utilisent et réalisent des images et des objets de natures variées. Ils construisent des objets en utilisant peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage... Dans ce contexte, l'enseignant aide les enfants à exprimer ce qu'ils perçoivent, à évoquer leurs projets et leurs réalisations ; il les conduit à utiliser, pour ce faire, un vocabulaire adapté. Il les encourage à commencer une collection personnelle d'objets à valeur esthétique et affective.

À la fin du cycle 1 l'élève est capable de :
- Adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ;
- Utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation ;
- Réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé ;
- Observer et décrire des œuvres du patrimoine, construire des collections.

Cycle 2
Pratiques artistiques et histoire des arts
Arts visuels
Les arts visuels regroupent les arts plastiques, le cinéma, la photographie, le design, les arts numériques. Leur enseignement s'appuie sur une pratique régulière et diversifiée de l'expression plastique, du dessin et la réalisation d'images fixes ou mobiles. Il mobilise des techniques traditionnelles (peinture, dessin) ou plus contemporaines (photographie numérique, cinéma, vidéo, infographie) et propose des procédures simples mais combinées (recouvrement, tracés, collage/montage). Ces pratiques s'exercent autant en surface qu'en volume à partir d'instruments, de gestes techniques, de médiums et de supports variés. Les élèves sont conduits à exprimer ce qu'ils perçoivent, à imaginer et évoquer leurs projets et leurs réalisations en utilisant un vocabulaire approprié.

À la fin du cycle 2 l'élève est capable de :
- Utiliser le dessin dans ses diverses fonctions (expression, anticipation...) ;

- Expérimenter des matériaux, des supports, des outils, constater des effets produits et réinvestir tout ou partie des constats dans une nouvelle production ;
- Combiner plusieurs opérations plastiques pour réaliser une production en deux ou trois dimensions, individuelle ou collective ;
- Produire des images en visant la maîtrise des effets et du sens ;
- Décrire et comparer des images en utilisant un vocabulaire approprié ;
- Etablir des relations entre les démarches et procédés repérés dans des œuvres et sa propre production ;
- Reconnaître et nommer certaines œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres.

Cycle 3

Pratiques artistiques et histoire des arts

Pratiques artistiques

La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par la rencontre et l'étude d'œuvres diversifiées relevant des différentes composantes esthétiques, temporelles et géographiques de l'histoire des arts.

Arts visuels

Conjuguant pratiques diversifiées et fréquentation d'œuvres de plus en plus complexes et variées, l'enseignement des arts visuels (arts plastiques, cinéma, photographie, design, arts numériques) approfondit le programme commencé en cycle 2.

Cet enseignement favorise l'expression et la création. Il conduit à l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques et amène progressivement l'enfant à cerner la notion d'œuvre d'art et à distinguer la valeur d'usage de la valeur esthétique des objets étudiés. Pratiques régulières et diversifiées et références aux œuvres contribuent ainsi à l'enseignement de l'histoire des arts.

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

- Utiliser le dessin dans ses différentes fonctions en utilisant diverses techniques ;
- Choisir, manipuler et combiner des matériaux, des supports, des outils ;
- Témoigner d'une expérience, décrire une image, s'exprimer sur une œuvre ;
- Identifier différents types d'images en justifiant son point de vue ;
- Réaliser une production en deux ou trois dimensions, individuelle ou collective, menée à partir de consignes précises ;
- Créer spontanément à partir de ses représentations et de son imaginaire ;
- Réinvestir dans d'autres disciplines les apports des arts visuels.

CONCOURS INTERNE OUVERT LE 29 SEPTEMBRE 2018
POUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1er DEGRE DE NOUVELLE-CALEDONIE

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE : Analyse de documents pédagogiques

Eléments de correction du sujet n° 2

I. Première partie (8 points)

Après avoir analysé et commenté les trois documents proposés, vous préciserez le rôle et l'intérêt de l'enseignement des arts visuels à l'école primaire et les conceptions pédagogiques qu'ils suggèrent.

Introduction

Présentation de l'idée centrale qui unit les textes entre eux : à l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement. L'idée principale qui relie les textes entre eux est centrée sur l'enseignement des arts visuels et la culture artistique.
Présentation succincte des textes du dossier : C'est à travers les documents (à présenter) que le thème est développé.
Annonce du plan : Après les avoir analysés successivement, nous essaierons de répondre à la problématique suivante : « En quoi la place et le rôle des arts visuels et de la culture artistique est primordial à l'école primaire et comment les enseigner ? ».

Analyse des documents

Document n°1 : « Enseigner les arts plastiques à l'école, c'est comme enseigner la natation sans eau », Monique Royer, Café pédagogique, octobre 2012

Idées essentielles : Joëlle Gonthier, à l'initiative de la Grande Lessive, mène un combat pour que l'enseignement artistique soit reconnu au sein de l'Institution. Elle déplore que le mot « artistique » soit associé à manque de sérieux et qu'on ne considère pas son enseignement.
Personnalisant ses conférences, elle utilise des maximes, des images et autres comparaisons, notamment « enseigner les arts plastiques à l'école, c'est comme enseigner la natation sans eau ». L'objectif n'est pas de former des grands nageurs ou des grands artistes mais pour l'une, apprendre des gestes, des enchaînements en lien avec un élément et pour l'autre, donner du sens et favoriser le développement de la culture au service d'autres disciplines. Elle l'illustre par l'exemple de la main d'argile réalisée à l'école maternelle qui au-delà de l'aspect affectif lié aux parents qui la rechercheront parmi d'autres mains, permet de remonter à celles des grottes de Lascaux, de faire un lien avec l'histoire et de l'associer à d'autres références. Elle révèle les qualités de l'enseignement artistique en ce sens qu'il permet de se questionner, de se montrer curieux, de mesurer les impacts sur les uns et les autres, de développer l'imaginaire… et elle nous encourage à « apprendre l'art quel que soit notre âge » et en prenant le temps (comme le temps qu'il faut pour apprendre à lire et à écrire). Elle considère vraiment que « regarder », c'est aussi apprendre.

Document n°2 : « Arts visuels et culture à l'école primaire », Isabelle Poussier, IUFM de Grenoble

Idées essentielles : Isabelle Poussier argumente pour que la culture artistique soit enseignée et non pas considérée comme un moment récréatif, laissé à l'initiative des parents sous réserve d'ailleurs que tous les parents puissent déplacer leurs enfants dans des lieux de culture. Elle parle alors d'inégalité sociale.

Elle met en avant que les travaux de la recherche sur les enseignements artistiques et culturels ne sont pas pris en compte. On ne considère pas l'art dans sa propre dimension de construction d'un regard critique et éclairé sur le monde. Elle surenchérit en relatant que même si leur inscription est officialisée dans les programmes complétés d'ailleurs par des documents d'accompagnement, l'art demeure

« absent ». Les œuvres d'art doivent être abordées à l'école par leur observation et leur analyse (vecteur de culture commune). Elles permettent le développement des connaissances et compétences au travers de la maîtrise de la langue française, de la pratique artistique, de l'histoire et de la littérature...

Cette absence d'œuvres d'art à l'école s'explique par le fait que les fondamentaux occupent une place privilégiée dans l'enseignement, que les enseignants eux-mêmes n'ont pas été suffisamment formés tant en formation initiale qu'en formation continue et que l'aspect subjectif de cet enseignement peut être déstabilisant... et faire l'objet d'ailleurs d'un changement d'intitulé à travers les âges.

Le document proposé développe également les exigences des programmes de 2007 et y apporte des éclaircissements. Tout d'abord, l'auteure met en avant le fait que l'enseignement des arts doit favoriser l'accès à la culture dans son sens le plus global. Elle s'appuie sur la démarche d'apprentissage proposée dans les programmes : une production individuelle de l'élève dans un premier temps qui répond à une problématique donnée, puis dans un deuxième temps une confrontation avec des œuvres d'artistes reconnues, et enfin un temps de verbalisation pour engager des échanges, institutionnaliser les connaissances et réaliser des apprentissages langagiers. La finalité de cette démarche est de plonger l'élève dans l'action, avec une stimulation créative et une immersion dans le monde artistique.

Afin de construire un capital culturel, les liens avec les sphères artistiques doivent se faire non seulement lors des séances d'arts visuels, mais également lors de temps d'enseignement d'autres disciplines, l'histoire, les langues par exemple. Des visites dans des musées, des sorties culturelles, des rencontres avec des artistes via des reportages ou des textes permettent aux élèves de découvrir les arts au travers des horizons différents.

Dans le monde d'aujourd'hui où l'image est prédominante, il est plus que nécessaire d'apporter aux élèves des outils pour analyser leur environnement. La rencontre avec des univers variés doit encourager les réactions et les échanges émotionnels et créatifs afin de développer l'esprit critique. Nous pouvons alors parler de « lecture éclairée », l'objectif étant, à plus ou moins long terme, de lutter contre les discriminations sociales et culturelles.

La finalité de ces enseignements est bien de construire une culture commune pour l'ensemble des individus de notre société. Les œuvres rencontrées doivent être datées, situées dans une époque, et doivent engager une réflexion transdisciplinaire. Les liens entre l'image et l'écrit peuvent ainsi être renforcés.

<u>Document n°3</u> : 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

<u>Idées essentielles</u> : Ce document présente les contenus et les compétences des programmes des écoles maternelles et élémentaires de Nouvelle-Calédonie de 2012 relatifs à l'enseignement des arts visuels, dans les trois cycles de l'école primaire. Au cycle 1, dans le domaine d'activités « Percevoir, sentir, imaginer, créer », il est spécifié que les enfants doivent bénéficier d'une sensibilisation artistique par le biais expériences sensorielles et motrices. Une variété au niveau des instruments, des supports, du matériel doit être apportée. Les temps de verbalisation seront privilégiés et des liens avec d'autres domaines d'activités sont à réaliser.

Au cycle 2, un accent est mis sur la régularité des activités plastiques, avec des portes d'entrée diverses et variées (les arts numériques, la photographie, le cinéma par exemples). Les techniques artistiques expérimentées au cycle 1 sont renforcées et combinées, les ouvertures pouvant être traditionnelles ou contemporaines. L'apprentissage du vocabulaire en lien avec les arts se poursuit.

Enfin, au cycle 3, une attention particulière sera accordée aux rencontres réalisées par les élèves avec les œuvres du patrimoine. Les techniques artistiques enseignées sont complexifiées, les liens avec l'histoire des arts sont confortés. L'expression et la créativité artistiques sont encouragées.

Commentaires

Les commentaires du candidat peuvent le conduire à mettre en relation les trois textes proposés afin d'y trouver des points communs, des points de divergence.
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 trois documents indiquent clairement que :

- la culture artistique s'enseigne ;
- l'enseignement artistique à l'école primaire vise à développer le regard et l'esprit critique des élèves ; il encourage l'expression individuelle et collective et l'épanouissement de chacun ;
- il participe également à la construction chez les jeunes individus d'une culture commune, écartant les discriminations et les préjugés présents dans notre société ;
- l'enseignement artistique doit se réaliser de manière transdisciplinaire, par le biais de projets et il invite les élèves à rencontrer des œuvres et des artistes de toutes époques ;
- enfin, il cible des apprentissages techniques précis, adaptés aux âges des élèves, à l'appui de supports, d'outils, de matériaux divers et variés, empruntés aux cultures traditionnelles et modernes.

Conclusion

Rappel des points essentiels issus de l'analyse et de la mise en lien des différents documents. Ouverture et élargissement du débat.

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
1ère 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; annonce le plan • **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. • **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 3 2 1,5	
2ème 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 • **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 4	
Développement d'une séquence : 4 points		
• **Le choix :** La séquence est choisie dans la programmation • **La rédaction :** Précisez le ou les compétences visées. Préciser le contexte : indiquer les modalités d'organisation/d'intervention. • **Présentation :** Clarté : lisibilité • **Éléments à faire apparaître :** Titre/place dans la programmation / moments ; objectifs de connaissances/matériel/durée/différentes phases de la séquence : évaluation	1,5 1 1,5	*Si la séquence n'a pas été choisie dans la programmation : aucun point pour cette sous-partie.*

CONCOURS INTERNE
POUR LE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRÉ DE NOUVELLE-CALEDONIE

----ooOoo----

ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D' ADMISSION : ANGLAIS

SUJET N°5

DURÉE : préparation 20 minutes : entretien jury : 20 minutes — COEFFICIENT : 1
Sujet comprenant : 1 page

France to make school compulsory from the age of three

By Alice Cuddy & Vincent Coste

Children in France will soon be required to start school at the age of three under a new measure announced by President Emmanuel Macron. The move, which will come into effect in September 2019, significantly lowers the compulsory[1] school age, which currently starts at six.

However, observers say it is more of a symbolic gesture, as the vast majority of parents in France already enroll their children in an école maternelle (preschool) from the age of three, taking advantage of the free system. The decision "reflects the president's desire to make school the place of real equality and is recognition that the ecole maternelle should no longer be considered as just a form of day care or preparation for elementary school, but as a real school, focused on the acquisition of language and the development of the child," the Elysée Palace explained in a statement. [...] Speaking on Tuesday, Macron, who has named education as one of the priorities of his term, said he hoped the new measure would "correct this unacceptable differential."

Taking to Twitter following the announcement, the president shared a list of children's opinions on the benefits of attending school, which included the opportunity for learning, eating in the cantine and playing. [...] The move by Macron will give France the lowest age for beginning compulsory schooling in Europe, according to data from the European Commission. [...] Finnish children have a half day of compulsory preschool at the age of six, which Sahlberg[2] said is mostly play-based and focused on boosting social skills and identifying any learning or developmental difficulties that may later arise. "There is a universal reason for a later school starting age that is explained by children's developmental age to be able to learn abstract and conceptual things, like reading and mathematical ideas," Sahlberg explained. [...] Sahlberg said that if the first three years of compulsory schooling in France were based on "play, physical activity, music, arts, and helping children to develop healthy levels of self-awareness and good social skills" it could be "highly beneficial".[...] Yoshie Kaga, an education specialist at UNESCO, said compulsory schooling from such a young age could be positive if conducted by well-trained teachers with opportunities for indoor and outdoor learning, and a curriculum supporting their development [...]

Last updated: 27/03/2018
www.euronews.com

[1] Compulsory :obligatory
[2] Pasi Sahlberg : education expert from Finland interviewed by Euronews

- - ANNEXE1 - -

Les compétences du candidat sont 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 : En septembre 2019, l'école sera obligatoire dès 3 ans, une mesure annoncée par le Président français afin de reconnaître l'importance de l'école maternelle en tant qu'école à part entière et non comme une garderie.
Éléments du texte :

- L'école maternelle est une école à part entière qui met l'accent sur l'acquisition du langage et le développement de l'enfant.
- Cette nouvelle mesure pourrait corriger l'inégalité qui existe entre les enfants qui sont déjà scolarisés à l'âge de trois ans et les autres.
- Le président français désire que l'école soit un lieu d'égalité.
- L'école rendue obligatoire dès l'âge de trois ans sera une mesure efficace si elle est mise en place et conduite par des enseignants expérimentés.

- Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question: Why is this decision considered as « a symbolic gesture »?
   Éléments de réponse : the vast majority of parents in France already enroll their children in an école maternelle (preschool) from the age of three, taking advantage of the free system.

2. Question: Why did President Macron change the school starting age?
   Éléments de réponse : The decision « reflects the president's desire to make school the place of real equality and is recognition that the école maternelle should no longer be considered as just a form of day care or preparation for elementary school, but as a real school, focused on the acquisition of language and the development of the child ».

3. Question: What is the Finnish education expert's opinion about this early school starting age?
   Éléments de réponse : There is a universal reason for a later school starting age that is explained by children's developmental age to be able to learn abstract and conceptual things, like reading and mathematical ideas," Sahlberg explained.

4. Question: What about the New Caledonia's school starting age?
   Éléments de réponse : Children in New Caledonia are required to start school at the age of five (last year of preschool).

5. Question: Why do you think the local governement decided to lower the school starting age?
   Éléments de réponse : For the kids from tribes, and isolated places in New Caledonia to be in contact with the French culture, langage, litterature…before « cours préparatoire ».

CONCOURS INTERNE
POUR LE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRÉ DE NOUVELLE-CALEDONIE

----ooOoo----

ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D' ADMISSION : ANGLAIS

SUJET N°6

DURÉE : préparation 20 minutes : entretien jury : 20 minutes
Sujet comprenant : 1 page

COEFFICIENT : 1

SECRETS OF A HAPPY BRAIN

The human brain remembers negative experiences more easily than positive ones. Our brains have developed this way because threats, like dangerous animals, had a more immediate effect on our ancestors' survival compared to positive things like food or shelter. As a result, you likely know what makes you unhappy, but do you know what makes you happy?

Research suggests that our level of happiness depends partly on factors we cannot control – our genes and our life circumstances. But our level of happiness is also shaped by the choices we make. If you've been chasing wealth, fame, good looks, material things, and power, you may be looking for happiness in all the wrong places. Psychologists suggest that the following seven habits make people happier. People who form close relationships tend to be happier than those who do not. The number of friends we have is not important. What matters is the quality of our relationships. Relationships that bring happiness usually involve the sharing of feelings, mutual respect, acceptance, trust, fun and empathy. People who make a habit of caring for the wellbeing of others tend to be happier. [...]

People who exercise regularly improve both their physical and mental well-being. Some research has shown that exercise can be as effective as medication in treating depression. When we are so interested in an activity we enjoy that we lose track of time, we are in a state of flow. The activity could be making art, playing piano, surfing, or playing a game. People who experience flow in their work or hobbies tend to be happier. People who include spirituality in their daily life tend to be happier. Practicing spirituality is a way of recognizing and trying to understand the wonder and beauty of existence. Some people do this by going to a place of worship or praying. Some people practice yoga or meditation. Some people go for long walks in nature. People are more likely to be happy if they know what their strengths are and use them regularly. People who set goals and use their strengths to achieve them tend to be happier. People are especially happy when they can use their strengths to serve the greater good. People who think positively by being grateful, mindful, and optimistic are more likely to be happy. Being grateful means being thankful. Being mindful means being open to, focusing on, and enjoying the experiences of the present moment. Being optimistic means being hopeful about the future.

Extrait de : Secrets of a Happy brain, University of Victoria, English Language Centre
https://web2.uvcs.uvic.ca/courses/elc/studyzone/410/reading/happy-brain1.htm
Consulté le 05/06/2018

- - ANNEXE1 - -

Les compétences du candidat sont appréciées en référence aux activités langagière 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 interaction orale.
2- "Le candidat devra ensuite lire à haute voix quelques lignes du texte 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 CECREL servent de référence.

- Niveau de difficulté du texte :
1 – facile **2 – moyen** 3 - difficile

- Thème général, idées générales :
Sujet portant sur : Les secrets du bonheur
Éléments du texte : Le cerveau humain se souvient plus facilement des expériences négatives que des expériences positives. Notre cerveau a développé cette faculté parce que les menaces, comme les animaux dangereux par exemple, avaient un effet plus immédiat sur la survie de nos ancêtres que des choses positives comme la nourriture ou un abri. Par conséquent, vous savez probablement ce qui vous rend malheureux mais savez-vous ce qui vous rend heureux ? Les recherches suggèrent que notre niveau de bonheur dépend en partie de facteurs que nous ne pouvons pas contrôler, comme nos gènes et les circonstances de la vie. Mais notre niveau de bonheur peut aussi dépendre des choix que nous faisons. Les psychologues suggèrent que les sept habitudes suivantes peuvent rendre les gens plus heureux : tisser des liens d'amitié (et ce n'est pas la quantité d'amis qui importe, mais la qualité de l'amitié) ; faire attention au bien-être des autres et être bienveillants ; faire de l'exercice physique; pratiquer une activité (pratiquer un instrument de musique, chanter dans une chorale, pratiquer une activité artistique, jouer à un jeu de société...) ; inclure la spiritualité dans son quotidien (yoga, méditation, longue marche dans la nature...) ; connaître ses points forts et les utiliser régulièrement ; être optimiste et reconnaissant.

- Questions proposées (4 ou 5) **avec éléments de réponse attendus**

1. Question: Why do human beings remember more easily negative experiences than positive one?
   Éléments de réponse: Our brains have developed this way because threats, like dangerous animals, had a more immediate effect on our "ancestors" survival compared to positive things like food or shelter.
2. Question: On which factors does our level of happiness depend?
   Éléments de réponse: Partly on factors we cannot control (such as our genes and our life circumstances) but also on the choices we make.
3. Question: Can you shortly enumerate the seven habits which can make you happy?
   Éléments de réponse: Relationships, kindness, exercise, activities, spirituality, knowing his own strengths and optimism.
4. Question: Explain how doing long walks in nature can be seen as spirituality?
   Éléments de réponse: Réponse libre, ouverte.
5. Question: What does being mindful mean?
   Éléments de réponse: Being mindful means being open to, focusing on, and enjoying the experiences of the present moment.

CONCOURS INTERNE
POUR LE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES
DE L'ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRÉ DE NOUVELLE-CALEDONIE

----ooOoo----

ÉPREUVE ORALE FACULTATIVE D' ADMISSION - ESPAGNOL

SUJET N°4

DURÉE : préparation 20 minutes : entretien jury : 20 minutes COEFFICIENT : 1
Sujet comprenant : 1 page

Andalucía inicia la regulación por ley de la lucha contra la obesidad

Exigirá a los restaurantes menús saludables, obligará a tener aparcamientos para bicicletas en empresas y controlará la comida en centros escolares.
Entre otras medidas, la Junta[1] exigirá a los restaurantes menús más saludables y les obligará a ofrecer a los clientes un recipiente con agua y vasos de forma gratuita.
(...) El proyecto quiere hacer frente a un problema de salud pública que afecta al 16,6% de la población adulta y un 23% de la infantil.

Hacia los jóvenes se orienta en especial esta futura ley, que también de atención preferente a las mujeres embarazadas afectadas por obesidad en un 15,2%, personas mayores y grupos sociales desfavorecidos. Entre las medidas más destacadas figura la garantía al acceso gratuito al agua potable en los centros educativos, lugares públicos y centro de ocio infantil, que deberán tener fuentes.

En materia educativa, los centros docentes[2] tendrán que establecer, en un plazo de dos años, un tiempo mínimo recomendable de cinco horas efectivas semanales de actividad física. También hay una batería de normas para evitar incentivar el consumo de productos hipercalóricos y de bebidas no alcohólicas entre menores de 15 años, así como en su publicidad. Los centros no podrán vender los alimentos que superen las 200 kilocalorías y los institutos de secundaria deberán exponer en lugar visible el valor calórico de las porciones, tanto en máquinas expendedoras como en zonas de restauración. Se prevén igualmente iniciativas para la distribución de frutas y verduras y la participación del alumnado en huertos[3] escolares, con prioridad para las zonas con necesidades de transformación social.

Andalucía es la comunidad autónoma que se sitúa más al sur de España.
Extrait de *: IDEAL*. L.G.-S. Sevilla. 10.01.18

[1] La Junta : gobierno de la comunidad autónoma de Andalucía
[2] Los centros escolares
[3] Un huerto : un jardín con verduras

- - ANNEXE1 - -

Les compétences du candidat sont 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 : Une loi pour lutter contre l'obésité en Andalousie

- Eléments du texte : Le gouvernement de la Communauté Autonome de l'Andalousie va prendre une série de mesures pour juguler le problème de l'obésité qui touche 16.6 % de la population adulte et 23 % d'enfants.
- Les restaurants devront proposer des menus équilibrés et de l'eau gratuite,
- des fontaines d'eau seront mises à disposition des enfants dans tous les centres éducatifs, lieux publics et centres aérés,
- les établissements scolaires incluront dans un délai de deux ans 5 heures hebdomadaires d'activités physiques,
- la publicité et la vente de produits alimentaires hypercaloriques et de boissons sucrées seront interdites,
- dans l'enseignement secondaire l'indice de calories de chaque produit proposé dans les distributeurs sera mis en évidence,
- des fruits et des légumes seront distribués et les élèves pourront participer à des potagers scolaires.

Questions proposées avec éléments de réponse attendus

1. Question: ¿Por qué Andalucía ha votado una ley para luchar contra la obesidad?
Eléments de réponse: es una ley necesaria puesto que actualmente este problema de salud pública afecta el 16,6% de la población adulta (mujeres embarazadas, personas mayores, grupos sociales desfavorecidos) y un 23% de la infantil.
2. Question: ¿Qué medidas va a tomar la Junta de Andalucía para luchar contra la obesidad?
Eléments de réponse: La Junta de Andalucía va a tomar diferentes medidas como por ejemplo ofrecer a los clientes en los restaurantes un recipiente con agua y vasos de forma gratuita y poner fuentes de agua en todos los centros educativos y lugares públicos. Además tanto los restaurantes como los centros docentes tendrán que proponer menús saludables con alimentos con pocas calorías. Los centros educativos tendrán que indicar el valor calórico de las porciones y distribuir frutas y verduras. Se prevé también la participación de los alumnos en huertos escolares. Para terminar los alumnos van a tener un tiempo mínimo de cinco horas de actividad física a la semana.
3. Question: ¿Es en Nueva Caledonia la obesidad un problema de salud pública? ¿Cómo se puede prevenir este problema en la escuela?
Elements de réponse: réponse propre à chaque candidat.