

**Session 2006**

**FRA-06-PG2**

*Repère à reporter sur la copie*

**CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES**

**Jeudi 11 mai 2006 - de 13h 00 à 17h 00  
Première épreuve d'admissibilité**

**FRANÇAIS**

**Durée : 4 heures  
Coefficient : 3  
Note éliminatoire 5/20**

Rappel de la notation :

- synthèse **8 points**
- thème ayant trait à la grammaire **4 points**
- question complémentaire sur une mise en situation d'enseignement **8 points**

Il est tenu compte, à hauteur de **trois points** maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

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

***L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.***

***L'usage de la calculatrice est interdit.***

***N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, ne comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine etc.***

***Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.***

***Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur, signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.***

## **SYNTHÈSE (8 points)**

Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages, qui rende compte des textes n° 1, 2, 3A et 3B, en vous attachant à répondre à la question suivante :

Quelles relations peut-on établir entre les spécificités de l'orthographe française et son apprentissage ?

## **GRAMMAIRE (4 points)**

1. Relevez les mots contenant le phonème [s] dans la phrase suivante tirée du texte 1 :

« *Or, ce qui est simple ou accessible dans le cadre de l'acquisition ne l'est pas forcément dans l'usage de la langue et des discours* ». Classez-les en fonction de la transcription graphique du phonème. (2 points)

2. Dans la comptine de Patasson (Document A) relevez, dans la dernière phrase, les mots contenant la lettre s. Distinguez les diverses fonctions qu'elle remplit. (2 points)

## **QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)**

Comparaison de manuels de CP. Les documents- supports sont les documents A, B, C et D.

1. Quelle est la compétence visée par les documents A, B et C ? (1 point)

2. Dans les documents A, B et C, quelles différences remarquez-vous dans l'approche du phonème [s] ? Y a-t-il une approche qui vous paraît plus pertinente que les autres ? Si oui, laquelle et pourquoi ? Si non, pourquoi ? (4 points)

3. Quelle exploitation proposeriez-vous du document D ? (3 points)

*Les textes sont extraits des ouvrages suivants :*

### **Texte 1**

DAVID, J. « Dimensions linguistiques de la lecture-écriture », in *Nouveaux regards sur la lecture*, Observatoire National de la Lecture, Savoir Lire, Paris, CNDP (2004).

### **Texte 2**

Interview de Jean-Pierre JAFFRÉ, réalisée par Laurence JUNG pour le site *Bien Lire*, mai 2004.

### **Textes 3 A et B**

Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, BOEN Hors Série n° 1 du 14 février 2002.

*Les documents proviennent de manuels de cycle 2 :*

### **Document A**

*Patasson* Cycle 2, CP, Delagrave (2000).

### **Document B**

*Grindelire* Cycle 2, CP, Bordas (1999).

### **Document C**

*Dagobert* Cycle 2, niveau 2, Istra (2000).

### **Document D**

*Gafi le fantôme* Cycle 2, 2<sup>ème</sup> année, Nathan (1992).

## Texte 1

DAVID, J. « Dimensions linguistiques de la lecture-écriture », in *Nouveaux regards sur la lecture*, Observatoire National de la Lecture, Collection Savoir Lire, CNDP (2004).

Les particularités de la composition des mots écrits du français gênent la construction du système alphabétique. Elles entraînent des décalages d'apprentissage importants par rapport à des écritures plus régulières (par exemple le finnois), moins opaques du point de vue phonographique (l'italien, l'espagnol). Et cela n'est rien, en regard des difficultés morphographiques, c'est-à-dire le système de marquage des signifiés grammaticaux et lexicaux.

La conséquence immédiate en termes d'apprentissage, c'est le recours à des méthodes qui approchent progressivement ces différentes unités :

- 1) en privilégiant les mots à structures syllabiques régulières ;
- 2) en recourant à des combinaisons de consonnes et de voyelles saillantes ;
- 3) en éliminant les mots comportant des lettres marginales ou inaudibles ;
- 4) en différant la construction des compétences morphographiques.

Or, ce qui est simple ou accessible dans le cadre de l'acquisition ne l'est pas forcément dans l'usage de la langue et des discours. Concernant la langue, la construction des mots, leur morphologie, la distribution des lettres internes constituent une source d'informations aussi importante que leur configuration phonogrammique ; il y a donc nécessité de développer des habiletés précoces dans ce domaine. Appliqué aux discours, l'apprentissage de la lecture conduit bon nombre d'enseignants, mais aussi de concepteurs de méthodes, à simplifier l'accès au système écrit, notamment en adaptant le vocabulaire des manuels, ce qui se produit généralement aux dépens de l'authenticité, de l'originalité, de l'intérêt des textes à lire ou à écrire, et donc de l'ouverture aux savoirs.

Notre orthographe s'est construite autour d'une logique qui privilégie la lecture par rapport à l'écriture. On peut même affirmer que son histoire se confond avec celle de la lecture publique et donc de l'édition. Les différents niveaux du système ont été conçus, ajustés, mis au point pour faciliter le travail du lecteur, lui apporter le maximum de confort, lui éviter les contresens homophoniques, voire limiter ses possibilités d'interprétation. Pour cela, les concepteurs et adaptateurs de cette orthographe ont délibérément développé l'hétérographie en accumulant des marques distinctives : doublement des consonnes, ajout de finales muettes, multiplication diacritiques et idéographiques ; ils ont aussi décuplé l'information grammaticale par la redondance des marques (par exemple, de pluriel sur les noms, mais aussi sur les adjectifs et les verbes) ; ils ont enfin complexifié certains systèmes et sous-systèmes de la langue, notamment la conjugaison des verbes, par des règles d'écriture dont la plus emblématique, l'accord des participes passés, reste inaccessible. Cette évolution a pour effet d'accroître sensiblement le coût de la production orthographique au point qu'aucun scripteur en français ne peut être totalement sûr de l'orthographe de ses textes. La conséquence pour l'apprentissage, c'est une importante asymétrie des compétences de lecture et d'écriture, chez l'expert comme chez l'apprenti. Il nous faut donc prendre en compte ce phénomène pour parvenir malgré tout à conduire les élèves vers la maîtrise complémentaire de ces deux versants du langage écrit.

Et pour terminer, nous suggérerons que les apprentissages conjoints de la lecture et de l'écriture puissent prendre en compte l'ensemble des réalités et des contraintes linguistiques de notre système orthographique, un système qui peut être considéré techniquement comme un appareil codant plus ou moins efficacement la langue, mais aussi comme le vecteur de la pensée humaine, et donc l'objet de tensions politiques et de pratiques sociales qui animent également l'univers scolaire.

## Texte 2

Interview de Jean-Pierre JAFFRÉ réalisée par Laurence JUNG pour le *Site Bien Lire*, mai 2004.

### **Pour quelles raisons l'orthographe du français est-elle aussi complexe ?**

La complexité de l'orthographe du français tient à son histoire, dont l'origine remonte pour l'essentiel aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles. Elle a été créée par une élite sociale et notamment des professionnels de l'écrit tels les imprimeurs qui ont voulu en faire une orthographe « pour l'œil », destinée à faciliter la lecture. Son usage a comporté de nombreuses variations jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, période au cours de laquelle son caractère normatif s'est sérieusement renforcé. Et c'est de cette tradition que nous avons hérité. Or, parce que l'on travaille en classe avec des textes dont l'orthographe est standardisée, on peut avoir l'impression qu'elle a toujours été la même, ce qui est évidemment une illusion. Paradoxalement, c'est la Révolution qui a contribué à fixer, puis à figer l'orthographe et donc à rendre l'apprentissage du français si difficile. En effet, préoccupés d'unification nationale, les révolutionnaires ont cherché à supprimer les langues régionales et à imposer une même langue sur tout le territoire français. De ce fait, tous les Français ont dû utiliser une norme orthographique même si celle-ci n'était pas adaptée au plus grand nombre. Les difficultés qui en découlent sont d'ailleurs apparues dès la mise en place de l'enseignement primaire pour tous, au début de la III<sup>e</sup> République. Les premiers rapports de l'instruction publique évoquaient déjà les problèmes posés par l'enseignement d'une telle orthographe. Au point qu'en 1893, une réforme fut même votée par l'Académie française, mais hélas abandonnée par la suite. De tout ce débat, il nous est toutefois resté un *Arrêté de tolérances orthographiques*, publié en 1901, à l'initiative de Raphaël Leygues, le ministre de l'éducation de l'époque. Ces tolérances étaient destinées à faciliter la maîtrise de ce qui apparaissait alors comme les difficultés orthographiques les plus importantes. Cet *Arrêté* est hélas resté lettre morte, y compris pour les enseignants, qui auraient pourtant dû être les premiers intéressés. Repris en 1976 par René Haby, il n'eut guère plus de succès.

### **Mais pourquoi a-t-on alors l'impression que sous la III<sup>e</sup> République et jusqu'aux années 60 environ, les enfants faisaient moins de fautes d'orthographe ?**

Jusqu'aux années 60, la dictée était la grande préoccupation du certificat d'études. Les élèves étaient même surentraînés dans ce domaine [Antoine Prost le rappelle dans un article récent du *Monde de l'Éducation* d'avril 2004 - n° 324 : 74-75 - intitulé « Ce bon vieux certificat d'études »]. Les barèmes scolaires étaient également beaucoup plus sévères à l'époque qu'aujourd'hui. Mais pour tous ceux qui ne continuaient pas leurs études au-delà, c'est-à-dire la grande majorité, la déperdition des compétences orthographiques était énorme. On a pu le constater grâce aux tests préparatoires au service militaire, chez les garçons au moins. Un autre facteur rend plus visibles les difficultés liées à l'orthographe, ce qui conforte d'ailleurs la montée de l'illettrisme : on écrit plus qu'auparavant. Jusqu'à ces dernières années, en dehors du cadre scolaire, les gens écrivaient très peu et étaient essentiellement des lecteurs. Aujourd'hui, les outils informatiques, Internet en particulier, suscitent comme jamais le besoin d'écrire.

### **Quelles conséquences ont ces nouveaux supports de l'écrit sur l'orthographe ?**

On constate l'émergence d'une situation de polygraphie, c'est-à-dire la coexistence d'une variété de formes écrites selon qu'il s'agit de SMS, de courriels, de forums de discussion, etc. Tous ces échanges favorisent la communication écrite sur des bases spécifiques qui ne répondent pas aux normes académiques. La comparaison de courriels produits par des universitaires et de textes d'élèves de la fin du primaire fait à cet égard apparaître bien des similitudes, jusque dans les erreurs commises. On peut déplorer un tel état de fait ou, de façon plus pragmatique, constater que ces pratiques moins académiques de l'écrit contribuent à légitimer plusieurs « normes » orthographiques, ce qui devrait à terme permettre une plus grande tolérance dans ce domaine.

## Texte 2 (suite)

### Que faudrait-il réformer dans l'orthographe française ?

On pourrait d'abord réintroduire l'idée de tolérance, comme on le faisait jadis. On en est malheureusement très loin, comme le montre le maintien de l'accent aigu sur le second 'é' de « événement » ou la présence du 's' final de « relais » au singulier ! Pour faire accepter ne serait-ce que les tolérances légitimes de *l'Arrêté de 1901* dont nous parlions plus haut, il faudrait que la société, et aussi les enseignants, soient moins rigides, moins convaincus de l'omnipotence d'une norme unique. Ensuite, il faudrait veiller à ce que l'orthographe soit plus cohérente, notamment quand les graphies ne correspondent à aucune phonie. Je ne suis certes pas un défenseur du « tout phonétique ». Les lettres non prononcées peuvent avoir un rôle utile, pour distinguer les homophones, pour marquer des fonctions grammaticales. Mais elles ajoutent souvent des difficultés inutiles. Pourquoi ne pas se contenter par exemple d'une seule marque du pluriel, le 's' supplantant le 'x' ? Serait-il si aberrant d'écrire « chevaus » au lieu de « chevaux » quand on sait que ce 'x' résulte de la fusion d'un 'u' et d'un 's' ? Les règles d'accord du participe passé pourraient également être allégées, notamment avec l'auxiliaire « avoir ». Et cela d'autant plus que ces marques sont rarement isolées. On pourrait aller plus loin encore en faisant l'économie de bien des redondances graphiques, celles des désinences verbales par exemple. Pourquoi un 's' à 'avais', dans « j'avais », alors que le pronom « je », déjà présent, remplit la même fonction ? De tels propos peuvent sans doute paraître hérétiques à bien des adultes mais ils ne le sont certainement pas pour une histoire de l'orthographe bien comprise. Par ailleurs, ce qui n'est pas négligeable non plus, de tels aménagements simplifieraient la tâche des élèves, et celle des enseignants, sans nuire le moins du monde à la communication écrite.

### En attendant une réforme de l'orthographe, comment l'enseigner ? Les anciennes méthodes, dont la célèbre méthode Bled, sont-elles utiles ?

Je ne peux que redire ce qui l'a déjà été depuis des années. En dépit d'un succès commercial indiscutable, la méthode du Bled, que l'on retrouve d'ailleurs dans la plupart des manuels, n'a qu'une efficacité limitée. Son succès va de pair avec celui d'une école dans laquelle l'enseignement de l'orthographe occupait une place importante, ce qui n'est plus vraiment le cas. L'application systématique de règles, hors toute découverte, et la présence de nombreux contre-exemples ne correspondent que de très loin aux besoins de l'apprentissage tels qu'on les connaît désormais. Il faudrait aussi renoncer à faire coexister des homophones (« a » vs. « à », « ou » vs. « où », etc.), ce qui privilégie l'identité phonique au détriment de la différence orthographique. Il vaut mieux souligner les relations sémantiques et grammaticales capables de révéler la véritable identité orthographique d'un mot. Ainsi, « a » doit être traité avec « avait », « aura », et plus généralement avec les formes verbales. Au contraire, « à » doit être inséré dans des groupes propositionnels (« à faire », « à venir »), et plus généralement associé à d'autres prépositions. Mais ce type de méthode a surtout le défaut de séparer l'orthographe du reste des activités de production écrite, ce qui donne des élèves obtenant de bons résultats lors des exercices d'orthographe mais oubliant leur orthographe ailleurs.

## Textes 3 A et B

Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, BOEN Hors Série n° 1 du 14 février 2002.

### Texte 3A

#### Difficultés de l'analyse liées aux irrégularités de l'orthographe du français

L'analyse, elle-même, se complique au fur et à mesure que l'apprenti lecteur aborde des mots moins réguliers mettant en jeu des doubles consonnes, des lettres ayant une valeur phonétique indirecte (« u » après « c » et « g » ...), une valeur grammaticale, comme « nt » du pluriel des verbes, ou une valeur lexicale (« gt » de « doigt » ...). Ces réalités ne doivent pas être ignorées dans l'analyse, car elles sont des supports importants de l'identification des mots (c'est leur lettre muette qui permet de distinguer « rat » de « ras » ou, dans de nombreux cas, un pluriel d'un singulier). Elles doivent être intégrées et elles-mêmes référées à des mots repères caractéristiques.

L'analyse se complexifie encore lorsqu'elle aborde des découpages ambigus ou des situations contextuelles très particulières. C'est le cas, par exemple, lorsque le découpage en syllabes orales ne correspond plus au découpage en syllabes écrites le plus fréquent comme dans les divers usages du « n » ou du « m » (« animal » opposé à « angine »). Là encore, le guidage est d'autant plus essentiel que l'apprenti lecteur se sert très rapidement des premières distinctions qu'on lui propose pour les étendre à toutes celles, similaires, qu'il rencontre. Le risque réside, bien sûr, dans une nouvelle irrégularité du codage qui doit, à son tour, être présentée par l'enseignant.

#### Complémentarité entre exercices de lecture et exercices d'écriture

L'articulation entre lecture et écriture reste, dans ce cas, comme dans les précédents, un excellent moyen de renforcer les apprentissages. L'écriture d'un mot que l'on ne sait pas encore écrire permet, en effet, de revenir à une activité de synthèse qui vient compléter l'analyse. La dictée n'en est pas le seul moyen. Les jeux d'écriture permettent de comparer des phonèmes proches (par exemple, de distinguer le [d] du [t]), des graphèmes différents renvoyant à un même phonème (« o », « au », « eau »), des règles de contexte (comme celles qui distinguent les différentes graphies du [s] ou du [z]), ou encore des découpages syllabiques ambigus.

### Texte 3 B

#### Attirer l'attention sur la manière dont les mots sont assemblés ou construits

L'attention aux marques grammaticales portées par l'écriture est précoce : dès cinq ans, de nombreux enfants s'interrogent spontanément sur le rôle du « s » du pluriel. À l'école élémentaire, il importe de signaler systématiquement ces phénomènes, tant en lecture qu'en écriture, en les traitant comme de petits problèmes à résoudre (discussions sur leur distribution, sur leur rôle ; comparaison des différentes manières de marquer un même phénomène, etc.) et en focalisant l'attention sur toutes leurs occurrences. Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'analyse grammaticale, moins encore d'enfermer les élèves dans une terminologie approximative. Il convient, au contraire, de jouer avec les énoncés, à l'oral comme à l'écrit, de manière à sensibiliser les élèves aux effets de telle ou telle marque : que se passe-t-il lorsqu'on change un déterminant singulier par un déterminant pluriel ? une terminaison de personne ? de temps ? L'essentiel est de développer chez tous les élèves une conscience claire des effets produits par chaque modification sur la signification des énoncés. On peut faire l'hypothèse que ce travail contribue grandement à faciliter l'identification et le traitement, dans leur contexte, des mots des textes lus.

On sera en particulier attentif aux marques du genre et du nombre dans le groupe nominal, aux marques du pluriel sur le verbe, aux marques de personne les plus régulières.

## Une image bruyante de Patasson

[s] | S



### Je découvre le son



sapin

S

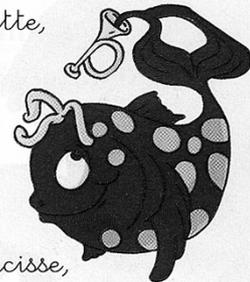
s S

ss

la semaine  
Salomé  
le soleil  
du persil  
un moustique  
un poisson  
la sardine  
la poste  
de la mousse

### La comptine de Patasson

Chez Sophie  
Pour six sous, sans souci, tu auras  
un serpent à sonnette,  
un siamois savant  
une souricette  
et une saucisse sèche.  
Mais  
si la souris suce la saucisse,  
le siamois saute sur la souris et  
le serpent sur le chat ?  
Tu pourras soupiner et souffler,  
tes sous seront bien dissous.



### Je retiens les mots

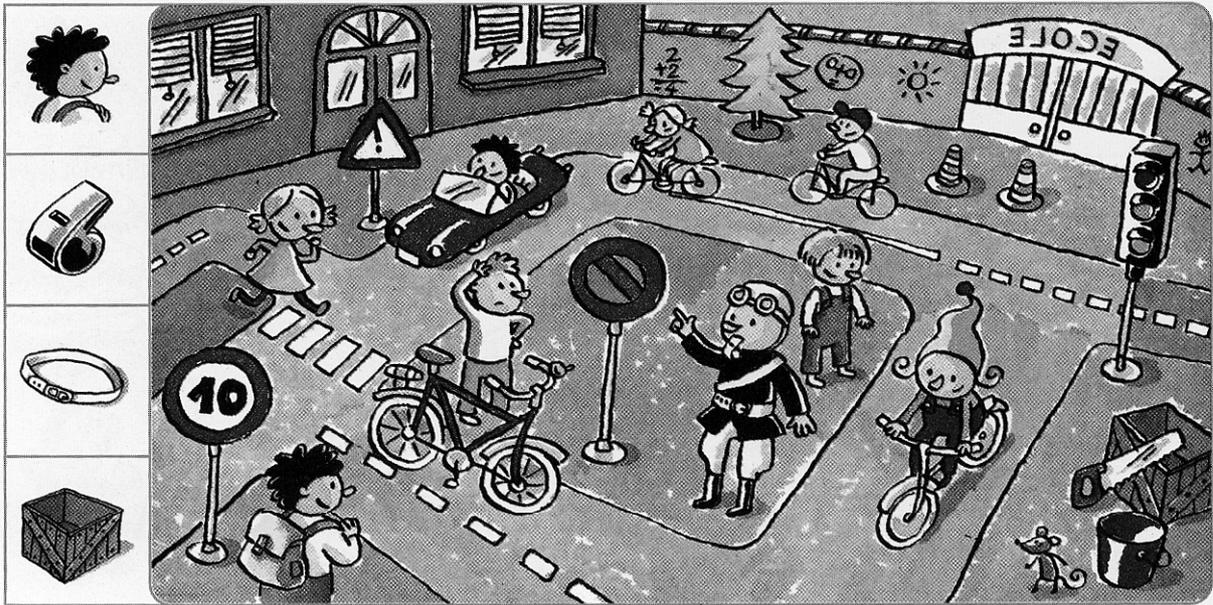
six - aussi - je suis - elle dessine - moustaches

### Attention

→ s peut être doublé (ss): un poisson

→ Je ne vois pas ( ) s, mais j'entends s : attention - citron - garçon

1 Je chasse le son



Une leçon sur la sécurité routière

2 Je classe les mots

	s	ss	c	ç	t	
 [s]	 un sifflet	 une caisse	 la ceinture	 un garçon	$\begin{array}{r} 2 \\ +2 \\ \hline 4 \end{array}$ une addition	S s    ç ç  un sifflet

un repas      une maison

3 J'assemble

s a

la salade  
un sabre

s an

les sanglots

c i

ici

ç u

il est déçu

Remarque : st → le stylo, un store.

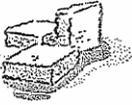
Des mots de l'histoire

c'était  
ce passager  
tu seras mousse  
ils sont sortis  
embrasser  
les morceaux

**J'étudie des sons.**



J'entends le son [S], je vois :

S s  
  
du sucre

SS ss  
  
la tasse

C c  
  
un citron

Ç ç  
  
un garçon



Je m'entraîne à lire.

- s → la salade - un masque - un escargot - sur
- ss → la casserole - un poussin - le coussin - du tissu
- c → une puce - une limace - une racine - facile
- ç → un glaçon - un hameçon - la balançoire



J'entends le son [Z], je vois :

Z z  
  
zéro

S s  
  
une fraise



Je m'entraîne à lire.

- z → un zeste - le zébu
- s → le raisin - un cousin - une rose

**Dictée**

Je sais écrire sans modèle.

la soupe - un poisson - un pouce - un garçon - la maison

## Document D

*Gafi le fantôme* Cycle 2, 2<sup>ème</sup> année, Nathan (1992)



- Allô ! C'est Mélanie. Quelle est la leçon pour mardi ?
- On n'a pas une leçon, on a des leçons pour mardi.
- Des leçons ? Je n'ai appris qu'une leçon de calcul.
- On a quatre leçons mais elles sont courtes !