

Session 2006

FRA-06-PG3

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 9 pages, numérotées de 1/9 à 9/9. 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, en vous appuyant sur l'ensemble des éléments du dossier (textes et documents). Vous vous interrogerez sur les interrelations entre pratiques orales et pratiques d'écrit à l'école.

GRAMMAIRE (4 points)

Le candidat lira le document A avant de répondre aux deux questions suivantes :

1. Dans les phrases suivantes tirées du document A, identifiez les compléments de verbe et précisez leur nature :

"le renard chasse la nuit"

"nous avons observé les étoiles la nuit"

"les voyageurs descendent leurs bagages à l'arrivée"

2. Avec l'un des verbes suivants, vous proposerez plusieurs phrases qui illustrent le changement de sens du verbe selon sa construction et vous les classerez selon la construction du verbe.

- tourner

- profiter

- jouer

- tomber

- prendre

QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)

1. En vous appuyant sur les discussions d'élèves présentées dans le document A, vous analyserez les problèmes grammaticaux soulevés au cours des échanges. (3 points)
2. En vous appuyant sur le document B, vous rechercherez comment prolonger la séance présentée dans le document A pour structurer des connaissances sur les compléments de verbe. En particulier, vous préciserez comment amener les élèves à distinguer les différents types de compléments. (5 points)

CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

Texte 1 : Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire : cycle des apprentissages fondamentaux*, BOEN, Hors Série n°1, 14 février 2002.

Texte 2 : HALTE, J-F., "Pour une didactique de l'activité langagière", in HALTE J-F., RISPAIL M., *L'Oral dans la classe, compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005.

Texte 3 : BOUTET, J. : « 'I parlent pas comme nous'. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », in *Ville-École-Intégration, enjeux*, n° 130, septembre 2002.

Les documents proviennent de :

Document A : Discussions lors d'activités en observation réfléchie de la langue (CM1/CM2). Extrait de BOUTET, J. : « 'I parlent pas comme nous'. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », in *Ville-École-Intégration, enjeux*, n° 130, septembre 2002.

Document B : *La Courte Échelle*, Français, cycle 3, CE2, Jean-Claude Landier et Frank Marchand, Hatier, 1997.

Texte 1 : Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire* : cycle des apprentissages fondamentaux, BOEN, Hors Série n°1, 14 février 2002.

Objectifs

Le cycle des apprentissages fondamentaux doit permettre à chaque élève d'apprendre à lire et à écrire le français tout en se familiarisant avec quelques aspects majeurs de la culture écrite. C'est une première étape dans un cheminement qui a commencé dès l'école maternelle par l'accès au langage de l'évocation (rappel des événements passés, formulation de projets, verbalisation de situations imaginaires) et par la familiarisation avec la langue et la culture de l'écrit. La fréquentation des littératures orales et des albums destinés aux jeunes enfants en a été un élément décisif, de même que toutes les expériences et les connaissances accumulées dans les divers domaines d'activités. Ces objectifs sont loin d'être atteints lorsque l'enfant entre à l'école élémentaire. Ils doivent être visés avec la même détermination non seulement au cycle 2, mais au cycle 3, sans parler des débuts du collège. [...]

Programme

La maîtrise du langage oral, principal domaine d'activités de l'école maternelle, doit être l'objet d'autant d'attention tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux. Elle se renforce dans l'exercice de multiples situations de communication qui structurent la vie de la classe et de l'école, mais aussi dans des moments visant explicitement la structuration du langage de chacun. [...]

En entrant à l'école élémentaire, les élèves éprouvent encore de nombreuses difficultés lorsqu'ils tentent d'évoquer un événement que leur interlocuteur ne connaît pas ou quand ils veulent expliquer un phénomène un peu complexe. D'une manière générale, dès qu'ils s'aventurent dans une formulation enchaînant plusieurs énoncés et lorsqu'ils ne sont pas relancés par la parole d'un interlocuteur, ils restent encore souvent maladroits. Il en est de même lorsqu'ils tentent de comprendre des formulations orales de ce type. Lorsque ces situations se présentent, c'est en recourant au dialogue que le maître construit progressivement une meilleure compréhension ou une meilleure expression.

Permettre des prises de parole plus longues, améliorer la compréhension en dehors des situations de dialogue

Pour que chaque élève acquière progressivement une plus grande autonomie dans ces usages du langage, pour qu'il puisse assumer une prise de parole plus longue et plus structurée, il est nécessaire de programmer des activités spécifiques prolongeant celles qui étaient mises en place à l'école maternelle. Là encore, le rappel d'un événement passé doit être considéré comme prioritaire, il débouche sur un usage oral du récit qui s'articule avec la compréhension des textes entendus.

Faciliter la compréhension des textes narratifs (en situation d'écoute et de "reformulations" alternées)

La découverte d'albums ou d'histoires illustrées peut être, à l'école élémentaire encore, un moyen privilégié pour y parvenir. L'alternance entre lecture de l'enseignant, rappel par un ou plusieurs élèves reformulant le texte dans leurs propres mots, dialogue sur les difficultés, nouvelle lecture de l'enseignant, nouvelle formulation par les élèves (sous forme d'une dictée à l'adulte par exemple) est susceptible d'aider chacun à se doter d'une plus grande familiarité avec ces textes. On exige progressivement que l'élève prenne une part plus grande dans ces échanges, de manière à ce qu'il structure mieux ce qu'il souhaite dire et comprenne des textes plus longs et plus complexes.

Texte 2 : HALTE, J-F., "Pour une didactique de l'activité langagière", in HALTE J-F., RISPAIL M., *L'Oral dans la classe, compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005.

L'hypothèse est qu'une réussite massive [des élèves dans le domaine de l'écrit] passe par une didactique des activités langagières, qui suppose l'intégration de certaines problématiques mises à l'œuvre à l'occasion des recherches sur l'oral et l'interaction. Elle passe aussi par une remise en place de l'enseignement actuel de l'écrit.

Il suffit d'observer un tant soit peu une classe pour constater que l'écrit est partout, omniprésent, en interaction constante avec l'oral. C'est l'écrit de la trace, de la note pour se souvenir, l'écrit mémoire qui transcrit une parole d'élève ou de maître en la mettant en exergue, qui maintient une information et libère du contexte immédiat. L'événement langagier qu'est le moment de la classe, dans sa totalité dynamique, est une unité faite de cette multitude d'usages opportuns, fonctionnels, où écrit et oral se complètent et interfèrent. Ce type d'entrée réduit le grand écart habituel entre écrit et oral, en rapportant l'un et l'autre aux besoins élémentaires de la communication. Ces écritures produites en contexte oral le sont pour autoriser dans l'événement les jeux cognitifs de la décontextualisation. Une bonne partie des réflexions qui ont fleuri ces années autour de *l'oral dans l'écrit* et *l'écrit dans l'oral* relèvent de ces fonctionnalités basiques de l'activité langagière. Celles-ci, repérées par les élèves, permettent la mise en place des représentations structurantes nécessaires à une bonne maîtrise de l'écrit. Mais les données plus sophistiquées de l'invention de discours écrit ont elles aussi directement à voir avec l'oral.

Pratiquer l'écrit à l'école, c'est en particulier apprendre à :

- faire long, c'est à dire privilégier les problèmes de cohésion, veiller d'abord à l'enchaînement des contenus propositionnels en sous-estimant du même coup la nécessité d'assurer la cohérence des actes illocutoires. Les élèves en difficulté, ceux qui en sont restés à la transcription de l'écrit comme transcription de situations conversationnelles ne voient pas les défauts de cohésion parce qu'ils implicent, comme à l'oral, de la cohérence ;

- faire seul, dans une interaction fictive avec une image de destinataire et donc exercer un auto-contrôle sur sa propre pensée et son développement, au lieu de faire à deux ou plus, avec interventions réelles à effets immédiats, impliquant le contrôle et les réorientations éventuelles de l'autre, la négociation du sens des énoncés et des énonciations ;

- faire complet en syntaxe, au lieu de se satisfaire de clauses, alors que l'inachèvement est presque la règle dès qu'une conversation atteint un minimum d'intensité et que la prise du tour de parole devient un enjeu ;

- faire finir, introduire, développer, conclure langagièrement, structurer son discours selon la rhétorique monologique standard à l'oral, tandis que la complétude interactionnelle à l'oral repose davantage sur des marqueurs formels que sur des éléments de contenu.

- faire hors contexte énonciatif, c'est à dire substituer au contexte réel de travail un contexte fictif autonome

L'écrit, sous tous ces rapports, se construit par opposition à l'oral. Une part importante des dysfonctionnements constatables dans l'écrit scolaire vient du transfert plus ou moins conscient de manières de faire propres à l'oral dialogal interactif. Tout ce que l'élève a patiemment appris à faire à l'oral, tout ce qu'il a acquis, conquis comme savoir-faire langagier devient contre-intuitif, jusqu'à former des obstacles didactiques, quand il s'agit d'écrit. On voit que mieux savoir, mieux comprendre ce qu'on fait quand on parle, et pour cela travailler l'oral dialogal certes mais aussi monologique pour apprendre à faire long, complet, décontextualisé, permet de mieux savoir quoi faire et comment quand on écrit.

Texte 3 : BOUTET, J. : « 'I parlent pas comme nous'. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », in *Ville-École-Intégration, enjeux*, n° 130, septembre 2002

Le « français scolaire » constitue une norme de référence pour les différents acteurs en présence, sinon une pratique identique. C'est la variété de français dans laquelle se disent des activités comme les consignes, les explications des enseignants, les demandes, les réponses des élèves, le commandement, etc. Elle tend vers un français standard, homogène et normé qui élimine toute variation sociale ou dialectale ; voire vers ce que F. François avait nommé « la surnorme » : « *Il y a surnorme lorsque les tendances unificatrices – inévitables – aboutissent à dénier toute existence aux tendances diversificatrices – elles aussi inévitables* » (François, 1980, p. 29).

Au plan pragmatique c'est une pratique langagière qui tend à être détachée ou coupée de l'action et de l'activité sur les objets du monde. A l'école, on parle à propos d'un texte, d'un problème, d'une propriété physique, mais sans le plus souvent avoir manipulé, agi sur les propriétés des objets dont on parle ; à la différence, par exemple, du langage en situation de travail (voir Boutet et Gardin, 2001). Au plan énonciatif, c'est une pratique langagière qui tend vers la décontextualisation : propriété qui est centrale dans une pratique particulière de l'écriture, l'écrit littéraire. Non de toute forme d'écrit, car ce qu'on a pu nommer « les écrits ordinaires » (Dabene, 1987), ou ce qu'on a décrit dans le monde du travail comme « les écrits du travail », ne partagent nullement cette propriété. Dès lors, le français écrit littéraire tend à fonctionner dans certaines situations de classe comme norme et but à atteindre en toute situation. Nous allons en donner un exemple, issu de l'observation d'un CP dans une école d'un quartier très favorisé de Paris.

Nous sommes en janvier, tous les enfants sauf deux savent déjà lire. Ils sont en train de lire un livre de jeunesse, *Porculus*. Une image montre une porcherie propre, un cochon propre mais pas content et une fermière. L'enseignante commence par une rapide lecture de l'image et d'expression orale ; elle demande : « *Que s'est-il passé ? Que voit-on sur cette image ?* » Les élèves, très participatifs, répondent en regardant leur album : « *elle a lavé* », « *elle l'a lavé* », « *il est tout propre* », « *il est plus sale* », « *elle a tout lavé* ». A chacune de ces réponses, l'enseignante demande : « *Qui ça il ?* » ou « *Elle, qui, elle ?* ». Les élèves donnent docilement le groupe nominal demandé, « cochon » ou « fermière », mais n'en continuent pas moins de proposer des phrases à sujet pronominal. Puis un élève rompt la répétitivité de ces échanges et le dialogue suivant s'instaure :

Élève - *Il est pas content.*

Enseignante - *Comment tu le sais ?*

Élève – *Ben ! ça se voit !* (pointant son doigt sur l'image, d'un ton indigné, d'évidence, comme s'il se demandait si la maîtresse ne se moquait pas de lui).

Des observations strictement identiques avaient été faites dès 1977 par C. Dannequin. On voit ici comment la pratique de l'écrit domine et envahit tout l'espace des pratiques langagières possibles. Ce moment, pourtant annoncé par l'enseignante comme moment d'expression orale, est tout entier dominé par une seule norme de fonctionnement, celle de l'écrit décontextualisé : les élèves doivent impérativement donner les référents sous leur forme nominale alors qu'ils sont dans une situation d'énonciation orale où tous les co-énonciateurs, élèves comme enseignante, voient les mêmes objets sur le même livre. Pourquoi dans une telle situation se passerait-on des déictiques « il » et « elle » ? Le même hiatus entre les exigences de l'adulte et l'interprétation de la situation d'énonciation par les enfants est visible dans le dialogue : l'élève ne peut même pas envisager de construire une situation fictive où on ferait comme si l'adulte ne lisait pas le même livre que lui et ne voyait pas le même Porculus fort mécontent sur la même image.

Texte 3 (suite)

On voit comment toute l'attente de l'adulte est construite autour d'une centration sur l'écrit. C'est en effet dans l'énonciation écrite qu'il y a la nécessité de verbaliser explicitement tous les éléments pour que les textes soient compréhensibles par le lecteur. En revanche, dans l'énonciation orale, les référents des pronoms sont construits dans et par la situation elle-même (Benveniste, 1968). En quelque sorte, par sa demande d'explicitation des pronoms déictiques, l'enseignante se trompe de scène d'énonciation, tandis que les élèves, encore petits et n'ayant pas encore intégré les règles de l'énonciation scolaire, maintiennent et revendiquent leurs usages énonciatifs appropriés : eux parlent d'un référent et pour en dire quelque chose (« il est pas content ») et non pour montrer qu'ils savent parler.

Si nous avons décrit ces interactions, ce n'est pas pour critiquer l'enseignant, mais pour essayer de comprendre la place et la fonction respectives de l'oral et de l'écrit dans l'institution scolaire. Si un tel mésusage reste possible, c'est que l'écrit peut y fonctionner comme le modèle de toutes les pratiques langagières, le but à atteindre, l'énonciation à maîtriser et à produire : il s'agit de faire entrer les élèves dans un usage du français – le français scolaire - dont la norme de référence principale est l'écrit. La confusion entre un français scolaire parlé et le français écrit littéraire, la volonté de formater l'énonciation orale selon les contraintes de l'énonciation écrite, si elles peuvent s'expliquer par l'intense pression sociale qui s'exerce sur les enseignants pour que les élèves entrent très vite et très tôt dans la littérature, nécessiteraient cependant d'être interrogées.

Document A : Discussions lors d'activités en observation réfléchie de la langue (CM1/CM2). Extrait de BOUTET, J. : « I parlent pas comme nous'. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », in *Ville-École-Intégration, enjeux*, n° 130, septembre 2002

Discussions lors d'activités en observation réfléchie de la langue (CM1/CM2)

Il existe de nombreux dispositifs dans lesquels l'énonciation orale est à sa juste place : elle n'est pas un simple support utilisé pour mettre en place de l'écrit dans une sorte de brouillon ou d'avant-texte oralisé ; elle permet le débat, la discussion entre élèves, la résolution collective de problèmes ; elle permet que les élèves exercent leur capacité réflexive ; les potentialités cognitives de la mise en mots sont exploitées ; la pression normative voire surnormative est (momentanément) levée ; les enjeux scolaires ne sont pas dans la correction formelle, mais dans l'exploration intellectuelle d'un problème. Nous en donnerons un exemple, à nouveau issu de l'école de la rue Cavé.

Premier débat entre élèves

Les élèves travaillent sur la voix active et la voix passive à partir d'un petit corpus. La phrase objet du débat est : « *Le renard chasse la nuit* ». Il s'agit de savoir si on peut mettre cette phrase à la voix passive. Les élèves cherchent en groupes, mais l'un d'entre eux, M., refuse cette phrase, car, dit-il, « *On peut pas - on peut pas chasser la nuit - la nuit elle s'en va toute seule* ». La discussion est lancée dans le groupe autour de la construction « chasser la nuit, chasser les animaux » : est-ce la même chose ? Et autour du sens du complément « *la nuit* » dans différentes constructions qu'ils proposent à la discussion comme : « *on dort la nuit* », « *i sort la nuit* ».

Deuxième débat

Les élèves travaillent sur les compléments circonstanciels. Il s'agit de mettre en évidence leur propriété de déplacement dans la phrase. A partir de la phrase « *nous avons observé les étoiles la nuit* », ils doivent proposer un autre ordre des mots. L'enseignante stagiaire s'attend à ce qu'ils cherchent toutes les positions possibles de « *la nuit* ». Ce qu'ils font ; mais une élève, R., propose « *nous avons observé la nuit* ». Débat dans le groupe pour savoir si on peut l'accepter, les élèves argumentent, discutent de la différence entre « *observer des étoiles la nuit* » et « *observer la nuit* » : dans ce dernier cas, disent-ils, l'observation des étoiles peut être incluse ou pas, on peut par exemple observer la forêt ou les mouvements d'animaux. Après discussion, les élèves acceptent cette phrase, non prévue par l'adulte.

Troisième débat

Même situation. Mais la phrase à analyser et à transformer est : « *les voyageurs descendent leurs bagages à l'arrivée* ». L'enseignante stagiaire s'attend à ce que les élèves déplacent « *à l'arrivée* », ce que font certains. Mais une élève propose : « *les voyageurs descendent à l'arrivée* » : débat pour savoir si on parle de la même chose, débat sur le sens du verbe « *descendre* » dans « *descendre les bagages* » et « *descendre à l'arrivée* ». Des élèves proposent la construction « *descendre du train* » et comparent les différentes complémentations. Ils échangent leurs arguments, mais, cette fois-ci, ne dégagent pas d'accord.

Les compléments du verbe

L'enfant sauvage (1) résumé

On avait trouvé un enfant dans l'Aveyron, trouvé ou plutôt capturé, comme une bête. Que faisait-il, seul, immobile dans ce coin désert ? Une meute de chiens l'avait rapidement encerclé, comme pour une véritable chasse à courre. Près de lui, on percevait sa respiration apeurée. Le petit sauvage était entouré de chiens hurlants et menaçants qui s'étranglaient au bout de leurs chaînes tant ils tiraient pour approcher. L'enfant ne bougeait pas, recroquevillé sur lui-même, n'osant même pas tourner la tête. Des pieds lourds martelaient le sol. Des voix s'élevaient :

- « Tiens-le bon... Tiens-lui la tête !
- Retiens ton chien, il va le bouffer !
- Vite, vite, la corde ! »

1. Copie la phrase soulignée, encadre le verbe et souligne le GNS.
2. Essaie de déplacer un enfant. Essaie de déplacer dans l'Aveyron. Que peux-tu en conclure ?



- Un verbe peut être accompagné d'un ou de plusieurs compléments.
- Certains compléments sont des **compléments d'objet** (appelés parfois compléments essentiels). On ne peut ni les supprimer ni les déplacer :
On avait trouvé un enfant.
- Certains compléments sont des **compléments circonstanciels**. On peut les supprimer ou les déplacer :
On avait trouvé un enfant dans l'Aveyron.
Dans l'Aveyron, on avait trouvé un enfant.
On avait trouvé, dans l'Aveyron, un enfant.

1* Découpe les phrases sur ce modèle :

Le singe mange une banane .
GN sujet V GN complément

- Une meute captura l'enfant. ● On percevait sa respiration. ● Les chiens entouraient le petit sauvage. ● Des pieds lourds martelaient le sol. ● Les chasseurs retenaient leurs chiens.

2* Entoure les verbes et ajoute-leur un complément.

- Deux élèves dirigent ... ● La secrétaire jette ... dans sa corbeille. ● Je porte ... à la maîtresse. ● Les jeunes chiens mordillent ... ● Le maître donne ... ● Le tracteur tire ... ● Le facteur apporte ... ● Nous irons ... ● L'usine évacue ... dans la rivière.

3** Entoure les verbes du texte et souligne les compléments.

Sur les routes d'Ardenne, on voyait des jeunes gens qui portaient des cadeaux au roi. Beaucoup de garçons ont présenté leurs paniers, mais aucun n'a obtenu la main de la princesse. Maintenant, on ne voit plus de soupirants et le roi s'inquiète.

4** Entoure les verbes puis souligne d'un trait les compléments que l'on peut déplacer et de deux traits ceux que l'on ne peut pas déplacer.

Dans un village du voisinage, vivait une brave femme. Elle avait trois garçons. La mère donna au plus âgé les trois plus belles pêches de son jardin. Il partit. Il rencontra une vieille femme, au bord de la route. Elle regarda son panier et vit les fruits. Alors le garçon lui donna une pêche.