

**Session 2006**

**FRA-06-PG4**

*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, à partir des textes 1, 2 et 3, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages où vous préciserez ce qu'on entend par lecture littéraire et comment on peut l'enseigner à l'école primaire.

## **GRAMMAIRE (4 points)**

En référence aux contenus de l'enseignement de la grammaire au cycle 3, vous analyserez les réussites et les erreurs dans le document A.

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

Le document B fait partie d'une séquence didactique intitulée « Je comprends ce qui n'est pas écrit » (Séquence extraite du manuel *Littéo*, CM2, Cycle 3, Magnard, 2004.).

1. Quel est l'objectif de la séquence didactique présentée dans le document B ? (3 points)
2. Vous analyserez le travail de lecture présenté à la page 139 du manuel pour préciser comment on conduit les élèves à l'objectif visé. (2 points)
3. Proposez les éléments à travailler pour guider les élèves vers une compréhension fine du paragraphe commençant par *La nuit aussi...* (ligne 20) et se terminant par *C'est mieux que des histoires* (ligne 30). (3 points)

## CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

---

*Les textes sont extraits des ouvrages suivants :*

### **Texte 1**

« Quelles compétences développer chez les élèves ? Des savoir-faire ou comportements spécifiques face aux textes », in *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, sous la dir. de TAUVERON, C., Paris, Hatier, février 2002.

### **Texte 2**

MARCOIN, F., « La question du littéraire », in *Nouveaux regards sur la lecture*, ONL, Hachette – CNDP, Paris, 2004.

### **Texte 3**

ROUXEL, A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Les Actes de la DESCO*, CRDP de l'académie de Versailles, 2004.

*Les documents :*

### **Document A**

Production écrite d'un élève de 3<sup>ème</sup> année de cycle 3 en fin d'année scolaire (1<sup>er</sup> jet).

### **Document B**

Séquence extraite du manuel *Littéo*, CM2, Cycle 3, Magnard, 2004.

## Texte 1

« Quelles compétences développer chez les élèves ? Des savoir-faire ou comportements spécifiques face aux textes », in *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, sous la dir. de TAUVERON, C., Paris, Hatier, février 2002.

**La lecture littéraire est une activité à la fois cognitive et culturelle**, plus exactement une activité dans laquelle le cognitif est largement piloté par le culturel. Il s'agit donc d'en expliciter progressivement, avec l'aide des enfants eux-mêmes, la règle du jeu. Cette règle ne vaut que pour la lecture des textes littéraires. Elle stipule les droits du lecteur et ses devoirs, ce qu'on formulera ainsi mais qui sera, bien entendu, formulé autrement dans la classe :

- Incomplet par nature, le texte littéraire attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude. Parce qu'il déconstruit ou opacifie l'intrigue, parce qu'il contient des plages d'indétermination, il lui demande un **effort intellectif important** et l'encourage à endosser le **rôle du détective** qui rassemble les indices et les pièces éparses du puzzle comme autant de pièces à conviction ; **le rôle de l'orpailleur** qui, découvrant "un petit grumeau de sens", creuse à nouveau "pour voir si la pépite ne s'étend pas en un filon" (Italo Calvino).

- Dans le jeu qu'il instaure, le texte littéraire invite le lecteur partenaire à conjuguer méfiance et adhésion, à se mettre sur ses gardes pour éviter les leurres tout en goûtant le sel de la lecture naïve, à endosser **le rôle du stratège** anticipant les coups, ou tombant dans les pièges tendus pour mieux ensuite en estimer la finesse.

- **Pour peu qu'elles coïncident avec les droits du texte et qu'elles soient reconnues plausibles** (ce qui ne veut pas dire acceptées) par la communauté de la classe, **toutes les interprétations sont possibles**, mais il faut savoir qu'une interprétation est d'autant plus acceptable qu'elle prend en compte un plus grand nombre d'éléments du texte, ce qui pourrait ainsi se traduire : *"Vous êtes, chacun, libre d'interpréter le texte comme vous l'entendez mais il faut tirer du texte des arguments à l'appui de vos dires. Si vous êtes libre, votre camarade l'est aussi, écoutez donc ce qu'il dit, sa parole peut enrichir votre propre réflexion"*. En cours de partie, le rôle du maître est de favoriser le retour métacognitif sur le travail interprétatif afin d'abord de faire comparer les voies empruntées par chacun pour accéder à une signification, de déterminer les lieux où le texte contraint, les zones qu'il laisse indéterminées ou incertaines et comment elles ont été remplies, afin ensuite que les élèves apprennent à évaluer la plus ou moins forte pertinence de leurs interprétations, à partager dans la tolérance celles qui auront été reconnues plausibles et à nourrir leur propre interprétation de celle des autres. En amont, pour les plus petits et les plus désorientés dans l'univers du livre (qui pensent - comportement observé - qu'un livre lu est un livre lu une fois pour toutes), il y a sans doute aussi à **entreprendre une justification convaincante de la relecture**, qui passe par une transformation de la représentation de la lecture comme *lecture-en-progression* exclusivement.

- Dans cette **activité de spéculation**, il convient de **sortir** momentanément du texte pour errer et fouiller dans sa mémoire "affective" et "culturelle", intra et extra-scolaire, mobiliser sa vie, ses souvenirs, sa culture générique et plus généralement livresque. Il s'agit d'intégrer l'intertexte (toutes les histoires du monde entassées dans la mémoire de l'auteur et qu'il trouve l'occasion d'évoquer, de citer, de reformuler ou de détourner dans l'histoire qu'il raconte) au texte, le texte dans l'œuvre de l'auteur, de mettre en résonance ses lectures pour ainsi construire des couloirs de circulation de sens. Le rôle du lecteur est ici

## Texte 1 (suite)

à la fois un **rôle d'archéologue**, qui met au jour dans une seule histoire toutes les histoires déposées en strates, et **de vagabond** qui peut dans un premier temps aller le plus vite possible d'un point à un autre et qui, dans un second temps, revient sur ses pas pour mieux voir ce qu'il n'a pas eu le temps de bien voir, s'arrête à des points de vue, traverse les ponts que sa mémoire a construits. Les souvenirs de ce voyage dans le livre, des lieux revisités, des ponts traversés peuvent être consignés par l'enfant, s'il le désire, dans son journal de lecture.

Le rôle qui subsume tous ces rôles est peut-être celui du **tisserand**. Si comprendre c'est mettre en relation, apprendre à comprendre les récits littéraires implique tout particulièrement l'initiation des élèves au **tissage** :

- tissage des sens pluriels d'un mot, tissage des mots du texte, pour faire apparaître à la surface du tapis des motifs qu'une lecture s'attachant uniquement au sens des mots pris dans leur succession linéaire ne parvient pas à percevoir ;
- tissage aussi du texte avec l'intertexte ;
- tissage du texte avec l'intratexte, c'est-à-dire toutes les histoires indéfiniment redites de l'auteur qui courent comme autant d'autocitations dans l'histoire qu'il raconte ;
- tissage du texte avec la bibliothèque intérieure du lecteur, c'est-à-dire toutes les histoires lues qui viennent converger, se bousculer, se chevaucher, se multiplier dans la rencontre et que le lecteur prend plaisir à convoquer, débusquer, redéguster.

Pour atteindre ce dernier objectif comportemental, il convient d'apprendre aux élèves à transformer leur rapport à la (leur) culture, c'est-à-dire faire en sorte qu'ils se sentent autorisés à faire référence à des savoirs acquis hors de la sphère scolaire ou dans la sphère scolaire mais hors de la discipline "Français", quand ils ont pour habitude de cloisonner strictement leur expérience en fonction d'une représentation elle-même cloisonnée des exigences de l'école.

## Texte 2

MARCOIN, F., « La question du littéraire », in *Nouveaux regards sur la lecture*, ONL, Hachette – CNDP, Paris, 2004.

Le texte littéraire peut s'appréhender en termes de résolution de problèmes, le lecteur devant occuper activement un espace instable soit pour des raisons ludiques, soit parce que la littérature éprouve la fragilité des certitudes. C'est dans ce cadre que s'inscrit la « lecture littéraire », celle-ci étant liée à des problèmes de compréhension. Il s'agit moins d'expliquer le texte, de le commenter, que de repérer les blancs ou les nœuds, les endroits où « ça joue », comme on dit qu'un mécanisme a du jeu. En quelque sorte, l'auteur essaie de nouvelles manières de raconter.

Puisque les auteurs pour la jeunesse revendiquent pleinement un statut d'artiste, ils usent donc des procédés de déconstruction mis en œuvre dans la littérature pour adultes. L'album, qui est d'ailleurs beaucoup lu par ces adultes cultivés, se prête à toutes sortes de manipulations grâce à la relation texte/image, et s'adresse à un lecteur expert ou du moins à un lecteur auquel on enseigne cette expertise, la question étant de savoir si ce travail hautement intellectuel est approprié à tous les élèves.

Ces expérimentations d'ordre esthétique renvoient à une certaine conception de la littérature où le message importe moins que l'attention portée à la forme du message. Elles séduisent d'autant plus les chercheurs en didactique que ceux-ci peuvent à la fois satisfaire leurs goûts personnels et s'inscrire dans le grand courant d'intérêt pour les phénomènes cognitifs. On peut d'ailleurs penser que les approches de ces albums ou de ces récits déconstruits apportent beaucoup au développement de la réflexion et de la logique. Elles reposent aussi sur une paraphrase intelligente, puisque très souvent les élèves doivent rebâtir explicitement un texte dont la logique est plus suggérée qu'exprimée. Enfin, elles renvoient à une des composantes de l'expérience littéraire, qui est au fond de se demander « Qu'est-ce que la littérature ? ». Et des expérimentations intelligentes et raisonnées montrent que cette question est loin d'être inaccessible à des élèves de milieux fort divers.

On voit dès lors qu'il y a au moins deux façons d'envisager la question de la compréhension : soit être capable d'enregistrer un message plus ou moins complexe mais sans feinte soit être capable de déjouer les ruses d'un texte qui joue avec son lecteur. À l'évidence l'approche littéraire se porte préférentiellement vers la seconde façon, qui procure beaucoup de plaisir à qui sait s'y exercer. Pour autant, ce n'est pas là le tout du littéraire, à moins de s'en faire une conception restreinte, immanquablement appelée à être contestée. En effet, la poésie qui exprime directement des sentiments ne pose pas de problèmes de compréhension, du moins pas dans cette perspective. On peut même dire qu'une certaine poésie, dans le sillage de Lamartine, s'est posée contre la pensée purement rationnelle pour jouer sur l'effusion et l'émotion. Difficilement didactisables, celles-ci courent le risque d'être oubliées, voire censurées, alors qu'elles participent d'une approche peut-être naïve mais importante s'il s'agit d'inciter à lire.

### Texte 3

ROUXEL, A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Les Actes de la DESCO*, CRDP de l'académie de Versailles, 2004.

#### *Une pratique : la lecture*

Précisons, à présent, les caractéristiques de la lecture littéraire.

*Premièrement*, c'est une lecture qui engage le lecteur dans *une démarche interprétative* mettant en jeu culture et activité cognitive.

*Deuxièmement*, c'est *une lecture sensible à la forme*, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique. Cela ne signifie nullement que la lecture littéraire soit une activité réservée à une élite. Cette sensibilité s'exprime chez les jeunes enfants quand ils manifestent leur plaisir des mots, quand n'est pas encore émoussée leur curiosité pour le signifiant. Les enfants réagissent à la fonction poétique du langage, savent sentir la caresse des mots ou leurs aspérités, en goûter la musique, l'étrangeté, le mystère. Ils reconnaissent également les formes : contes, fables, comptines. Mais cette sensibilité à la forme advient et s'épanouit à deux conditions qui concernent, l'une, le régime de lecture, l'autre, la posture face au texte.

*Troisièmement*, c'est *une lecture à régime relativement lent*, faite parfois de pauses ou de relecture permettant de goûter, de savourer le texte (position que j'assume et qui est loin d'être consensuelle). Certains lecteurs parviennent à capter dans le flux d'une lecture cursive ces éléments formels qui font sens et ouvrent au plaisir du texte, mais cela suppose un entraînement, une attention, une sensibilité au texte - à la fois disponibilité et acuité de lecture. « Ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire », disait Barthes dans *S/Z*, présentant la relecture comme condition d'émergence du pluriel du texte, et il est vrai que dans les formes lettrées de lecture littéraire, la relecture intervient. Elle intervient parfois au point de modifier les pratiques personnelles des élèves, qui confient à propos de leurs lectures privées ce goût pour la relecture. Mais sans aller nécessairement jusqu'à la relecture, le temps d'arrêt et d'échanges en classe participe de ce temps ralenti nécessaire à l'appropriation du texte.

*Quatrièmement*, *le rapport au texte est distancié*, ce qui n'exclut pas un investissement psycho-affectif et même s'en nourrit. Cette tension entre rapprochement et distance est au cœur des débats didactiques. Nul ne nie plus aujourd'hui la valeur structurante de cette expérience intime qu'est l'identification. Les enjeux identitaires et culturels du phénomène d'illusion référentielle ne sont plus à démontrer : le lecteur fait l'expérience de ce que Michel Picard nomme la « réalité fictive », il reconnaît certains scénarios et se construit en réagissant au texte. Il découvre des émotions, des schèmes de comportement qui se déroberont à la perception dans le temps réel de sa vie. Dans un célèbre passage de « Combray », dans *Du côté de chez Swann*, Proust souligne la force émotionnelle de ce vécu fictif, l'empreinte qu'elle laisse et la connaissance à laquelle elle donne accès : « Et une fois que le romancier nous a mis dans cet état, où comme dans tous les états purement intérieurs toute émotion est décuplée, où son livre va nous troubler à la façon d'un rêve mais d'un rêve plus clair que ceux que nous avons en dormant et dont le souvenir durera davantage, alors voici qu'il déchaîne en nous tous les bonheurs et tous les malheurs possibles dont nous mettrions dans la vie des années à connaître quelques-uns et dont les plus intenses ne nous seraient jamais révélés parce que la lenteur avec laquelle ils se produisent en nous en ôte la perception ». Cette expérience est souvent celle qui est recherchée dans la lecture, comme en témoigne ce fragment d'autoportrait de lectrice que vient d'effectuer une étudiante de Rennes : « Les livres ont ce pouvoir étrange de démultiplier notre vie. Chaque lecture nous ouvre les portes d'une existence unique. Nous portons des milliers d'identités : celle d'une jeune femme passionnée comme Emma Bovary, celle d'un pianiste incroyablement doué durant la seconde guerre mondiale comme Wladyslaw Szpilman, celle d'un enfant

### Texte 3 (suite)

qui affirme d'une voix tremblante qu'un jour il sera écrivain... Nous devenons ce que dit le livre, nous devenons un mot, un soupir, une larme. J'attends de la lecture qu'elle me rende vraiment vivante. Je lis pour que les mots me fassent vibrer. Pour qu'ils se glissent en moi comme des milliers d'étoiles. » Ce qu'elle décrit montre bien l'enjeu de ces lectures. Cependant l'identification n'est pas un phénomène obligé de la lecture et pour que le texte soit goûté, il faut parfois la provoquer. Si l'on veut en effet que les élèves réagissent à certains textes, aux classiques par exemple dont ils sont culturellement distants, il faut développer des stratégies pour leur faire *vivre le texte* (car la distance risque d'être un obstacle).

Mais le plus souvent, quand ce phénomène d'identification advient, il doit être dépassé car le dialogue avec le texte implique que l'on soit deux et l'accès à la symbolisation requiert une certaine distance. Distance ne signifie pas éloignement. Elle désigne l'extériorité qui fonde la rencontre avec une autre subjectivité et permet de l'apprécier. Distance tissée d'affects, de sympathie, distance qui permet au lecteur d'analyser l'expérience de lecture qu'il vient de réaliser et d'accéder par cette attitude réflexive à l'interprétation critique. Distance-dédoublement qui permet de se saisir soi-même dans le rapport au texte : « L'aptitude à s'apercevoir soi-même dans un processus auquel on participe, écrit Wolfgang Iser, est un moment central de l'expérience esthétique. »

*Cinquièmement* enfin, caractéristique essentielle, *le plaisir esthétique* entre dans la définition de la lecture littéraire. C'est un plaisir complexe, métissé du plaisir propre à l'activité de lecteur et du plaisir du texte. Ce dernier est à la fois plaisir de la découverte et plaisir de la reconnaissance : il naît de la tension entre le dépaysement lié à l'inconnu du texte et le sentiment de familiarité que confère la reconnaissance de codes, le partage de références. Il revêt des formes différentes selon le lieu où s'exerce la lecture littéraire et intervient à tous les niveaux, du simple plaisir des mots au plaisir subtil lié à l'élaboration d'une signification dans ses formes savantes, lettrées.

Comme la lecture littéraire joue sur les références du lecteur, sur ses savoirs, elle est le lieu d'un apprentissage. L'élève doit être guidé, accompagné dans la découverte de la polysémie.



**Document A :**

Production écrite d'un élève de 3<sup>ème</sup> année de cycle 3 en fin d'année scolaire (1<sup>er</sup> jet).

Projet d'écriture : *Relater une situation embarrassante ou comique que vous avez vécue.*

### Un jour de pluie

Tout a commencé quand on courait pour aller au fond du parc on a appelé Juliette elle est tombée dans la boue. J'ai voulu l'aider et à mon tour je me suis enfoncé Marie a voulu nous aider et elle s'est aussi enfoncée, Anouk s'est un peu trop approchée et elle s'est aussi enfoncée. Anouk pleurait beaucoup, Marie un peu, Juju était morte de rire et moi aussi.

Juju a eu l'idée de sortir de ses bottes qui faisaient ventouses dans la boue pour aller sur l'herbe, on a tous fait pareil, on a voulu rattraper nos bottes alors on a enlever nos chaussettes et nos pantalons pour aller chercher nos bottes, on a repris la moitié et au final, on est rentré plein de boue. C'est moi qui est aller tout dire à Papi et mamie car on commençait à avoir froid et plus de forces. Une bonne douche nous a réchauffé.

Document B :

Séquence extraite du manuel *Littéo*, CM2, Cycle 3, Magnard, 2004.

# Derrière les mots

Parfois, l'auteur ne nous explique pas tout. Soit parce qu'il croit que l'on comprend sans problème, même si ce n'est pas toujours vrai, soit parce qu'il choisit de ne pas tout nous dévoiler. Dans *P'tite mère*, Lætitia, six ans, raconte sa vie au quotidien : la maison, l'école, sa maman, son petit frère...



**J**ustement du feu : maman en a allumé hier. Avec du bois, du papier, dans un seau en fer ! C'était drôle dans la maison, les flammes, la fumée par la fenêtre. Et Kevin le petit frère qui riait, qui toussait, qui riait, qui toussait !

5 Elle fait tout à l'envers, maman. Le soir, elle n'allume plus la lumière : juste une lampe de poche.

10 Et la lessive : jamais dans la machine à laver. Un peu d'eau froide, le bouchon de l'évier, et hop ! du savon, elle frotte, elle frotte.

Je l'aide un peu, avec mes petites mains.

15 Kevin voudrait bien, mais pas question, il met de l'eau partout.

Quand les doigts sont trop rouges, maman dit, merci, on a bien travaillé, faut pas user la peau, déjà que t'es pas grosse !

20 La nuit, aussi, on fait tout à l'envers. Normalement, quand on est grand, on ne dort pas avec sa maman. Nous on a le droit. C'est à cause d'une vitre cassée. Avec les étoiles, il fait plus froid.

25 Pyjama en dessous ; pull-over, pantalon, moufles et bonnet par-dessus. On dort à trois, moi au bord, Kevin au milieu – pour pas qu'il tombe parce qu'il rêve et gigote beaucoup – bien serrés, on a chaud. Maman chante et nous parle avant de  
30 s'endormir. C'est mieux que des histoires.



[...] On n'allume plus la lumière, ça ne sert à rien. Les boutons ne marchent plus et font un clic clac triste, sans résultat. La télé, c'est pareil. Pour les informations, on écoute le radio-réveil avec des piles. Et puis après de la belle musique pour s'endormir. Je rêve que maman est chanteuse avec des robes. Kevin applaudit.

35 [...] Hier, j'ai entendu quelque chose d'intéressant : maman voudrait que je mange à la cantine. Parce que je suis grande maintenant.

Elle est allée à la mairie pour acheter des tickets. Puis elle est revenue en disant : faudra attendre encore un peu.

40 [...] Autre chose : j'ai souvent mal au ventre. Les tartines, c'est bon, ça remplit bien, et puis après, plus rien, ça laisse un grand vide.

À dix heures, il y a du lait et un biscuit au chocolat. La maîtresse m'en donne toujours un deuxième. C'est parce que je travaille bien, je crois.

Dominique Sampiero, *P'tite mère*, Rue du monde.

### Le texte et la langue

Y a-t-il dans ce texte des mots que tu ne comprends pas ? Peux-tu expliquer pourquoi ?


### Ce qui n'est pas écrit

- 1 a) Pourquoi la mère de Lætitia fait-elle du feu ?  
b) Pourquoi la mère de Lætitia n'utilise-t-elle pas la machine à laver ?  
c) Pourquoi les lumières ne marchent-elles plus ?  
d) Pourquoi la mère de Lætitia n'achète-t-elle pas les tickets de cantine ?  
e) Pourquoi la maîtresse donne-t-elle toujours deux gâteaux à Lætitia ?

- 2 Écris en une phrase ce qui n'est pas dit dans le texte et qui permet de tout comprendre.

### Le texte à haute voix

- 1 Dirais-tu que Lætitia est une petite fille heureuse ou malheureuse ? Donne un argument pour chacune de ces deux possibilités.

- 2  Après avoir choisi l'une de ces deux possibilités, prépare une lecture à haute voix d'un passage du texte.

### Le texte et toi

Que ressens-tu pour ce personnage (admiration, pitié, incompréhension, sympathie, antipathie...)?



Mettez vos réponses en commun et voyez si vous êtes d'accord.