

Session 2006

FRA-06-PG5

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.

SYNTHESE (8 points)

Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages, qui rende compte des textes numérotés de 1 à 4. Vous vous attacherez à préciser comment on peut procéder au cycle 3 de l'école élémentaire pour mettre en place l'apprentissage de la production de textes.

GRAMMAIRE (4 points)

Dans la copie présentée en document A, vous étudierez comment l'élève assure la cohérence de son texte ; vous vous limiterez aux modalités de reprise de l'information et à l'usage qui est fait des connecteurs.

QUESTION COMPLEMENTAIRE (8 points)

1. En vous appuyant sur le document A et le texte 3, vous analyserez les compétences acquises par cet élève de cycle 3 et celles qu'il doit encore acquérir. (5 points)
2. En imaginant que l'élève qui a rédigé le texte du document A a utilisé la grille d'évaluation du document B, indiquez quels conseils il a le plus de mal à appliquer. Faudrait-il ajouter d'autres conseils pour l'aider à aller plus loin ? (3 points)

CORPUS DE TEXTES ET DOCUMENTS

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

Texte 1 :

Intervention de Dominique BUCHETON, Université de Lille III, *Les Actes des rencontres Éducation en Seine-Saint-Denis*, Nathan, 1994.

Texte 2 :

TAUVERON, A. et SÈVE, P., *Vers une écriture littéraire*, cycle2 - cycle3, première partie, extrait du chapitre 2 « De la lecture littéraire à l'écriture littéraire : un transfert postulé », 2005, Hatier pédagogique.

Texte 3 :

Ministère de l'éducation nationale, *Programmes d'enseignement de l'école primaire*, cycle des approfondissements, tableaux extraits du chapitre, "Maîtrise du langage et de la langue française", B.O. Hors Série n°1, 14 février 2002.

Texte 4 :

Document d'accompagnement des programmes, *Lire et écrire au cycle 3*, deuxième partie, « *Écrire dans la classe de littérature* », CNDP, octobre 2003.

Les documents proviennent d'une classe de cycle 3

Document A :

Texte produit par un élève.

Document B :

"Grille d'évaluation" empruntée au manuel *Le Livre miroir*, CM1, Magnard, 1999.

Texte 1 :

Intervention de Dominique BUCHETON, Université de Lille III, *Les actes des rencontres Éducation en Seine-Saint-Denis*, Nathan, 1994.

Le lent « travail de l'écriture »

C'est surtout du temps qu'il sera ici question. Du temps pour écrire, du temps pour apprendre, du temps pour penser, du temps pour mûrir et développer sa pensée et son texte. Du temps pour grandir. Vaste question tant il est vrai que dès qu'on aborde la question de l'écriture et de son apprentissage, on plonge aussitôt dans des abîmes de complexité.

(...) Le modèle, issu de travaux américains en psychologie cognitive, décrit le processus de l'écriture en plusieurs phases : une phase d'invention, une phase de planification, une phase de mise en mots, une phase de révision. A la différence de l'ancien modèle de la rhétorique ancienne, ces chercheurs montrent que ces phases ne sont pas linéaires mais interactives : on invente à nouveau quand on met en mots ou quand on révisé le texte, etc. Ils montrent ainsi combien, de ce fait, ces opérations sont coûteuses cognitivement. Notre capacité à traiter l'information étant réduite, il peut y avoir surcharge cognitive d'où la pluie d'erreurs qui tombent, d'où aussi le fait que, quelquefois, quand on relit, on ne relit pas la mise en mots mais la mise en histoire. La relecture alors n'amène qu'assez peu de corrections au niveau de la langue. De la nécessité donc de laisser du temps aux enfants pour qu'ils oublient leur texte afin qu'ils le regardent avec des yeux neufs.

Savoir attendre ! Enseigner, c'est faire apprendre, c'est donner aux élèves le temps d'apprendre. Chacun ne rencontrera pas les mêmes obstacles aux mêmes moments mais tous mettront du temps. De la patience donc ! On est parfois surpris des brusques accélérations des élèves dans certaines circonstances particulièrement favorisantes pour eux.

(...) L'écriture « s'enseigne » : on en voit la trace dans les réécritures, mais il faut savoir donner aux élèves le temps et les moyens de l'appropriation des savoirs enseignés. C'est ce que les théories constructivistes de l'apprentissage, de Piaget à Vygotski, ne cessent d'expliquer mais qu'on oublie constamment dans la « folie évaluative » qui nous gouverne. Vygotski et ensuite Bruner expliquent que toute acquisition passe par deux phases. La première où le sujet apprend en compagnie d'un plus savant, qui lui sert d'initiateur, de stimulant, qui lui montre le chemin : c'est donc un apprentissage hautement socialisé ; la deuxième qu'il effectue seul. Ainsi donc, si le savoir vient à l'enfant de l'autre, il faut créer les conditions, l'espace et le temps pour qu'il se l'approprie. Il faudra donc sans doute plusieurs « passages », plusieurs rencontres, dans des situations variées pour que l'assimilation se fasse. On comprend mieux alors pourquoi le travail, en groupes d'élèves hétérogènes, d'interlecture des textes produits, permet à l'élève en lui donnant des soutiens intermédiaires d'effectuer ce long et lent travail d'intériorisation et de restructuration de ses savoirs. De plus, il donne l'occasion dans son groupe de pairs d'affirmer sa différence et sa personne.

De même, les élèves ont besoin que le maître, l'adulte, les lisent non pas forcément d'abord pour « corriger » leurs textes mais comme un adulte qui écoute et « entend ». Il n'y a pas de développement de l'écriture s'il n'y a pas installation d'une communication réelle. Si je veux que l'élève réécrive son texte, il faut que je lui renvoie, que la classe lui renvoie : « Continue, ce que tu me dis me/nous intéresse ». Si le rouge rageur ou impitoyable couvre le premier jet de l'élève, il est peu probable que cette vraie conversation qui nourrit et structure l'écriture continue bien longtemps. Le premier « jet » a donc surtout besoin d'être lu, et éventuellement accompagné d'un ou deux conseils, une ou deux pistes pour poursuivre le « travail de l'écriture ». Ce travail peut d'ailleurs se faire partiellement oralement en classe. Le maître joue alors là un rôle de tuteur qui accompagne, encourage, montre le chemin. Il attend pour évaluer - corriger le texte que celui-ci ait été suffisamment « travaillé ».

Texte 2 :

TAUVERON, A. et SÈVE, P. *Vers une écriture littéraire*, cycle 2 - cycle3, première partie, extrait du chapitre 2 « *De la lecture littéraire à l'écriture littéraire : un transfert postulé* », 2005, Hatier pédagogique.

De la lecture littéraire à l'écriture littéraire : un transfert postulé

La démarche d'évaluation formative a introduit dans les classes une rationalité et une transparence didactique qui ont favorisé la sécurité scripturale des élèves et, dans le cas de types d'écrits peu soumis à la variation (comme la recette de cuisine ou le mode d'emploi), singulièrement amélioré les performances. Pour autant, dès lors que le type de texte travaillé est susceptible d'un très grand nombre de variations et d'effets inattendus toujours possibles, comme c'est le cas pour le récit – avec Henry James redisons que « la maison de la fiction ne possède pas qu'une seule fenêtre, mais un nombre incalculable, chacune pouvant être percée pour répondre aux exigences de la vision » – les principes trouvent leurs limites, chez les enseignants eux – mêmes qui ont du mal à maîtriser et faire maîtriser les possibles narratifs et leurs possibles effets multiples et changeants.

Dans ce contexte, on est amené à faire le constat sur le terrain des pratiques d'un certain nombre de dérives :

- des généralisations abusives à partir de l'observation de textes en nombre restreint (souvent à l'unité) quand l'interaction lecture/écriture suppose la durée, la constance et la multiplicité des expériences de lecture ;
- l'usage de critères trop généraux, de surcroît exprimés de manière normative (« il faut décrire les personnages au début, il faut faire parler les personnages... »), qui, voulant rendre compte de tous les récits (au travers d'un mythique et désincarné schéma narratif) ne rendent compte d'aucun et passent à côté de la grande variété des genres, au risque de fossiliser les productions et d'empêcher toute appropriation stratégique singulière. Évaluer positivement un récit d'enfant parce qu'il « respecte le schéma narratif » est à peu près aussi pertinent qu'évaluer les mérites du nouveau modèle de la gamme Renault en s'appuyant sur le fait qu'il possède quatre roues, un moteur et un volant. **Apprendre à écrire, c'est consentir à travailler sur le variable, le mouvant, l'indécidable** (parfois efficace, parfois inefficace) **et le complexe**. Sur l'autre versant de l'interaction, le risque est plus grand encore de voir la logique du lire pour écrire occulter la logique du lire pour lire, de ne plus faire lire que des textes qui répondent aux problèmes d'écriture rencontrés, c'est-à-dire des textes conformes au prototype supposé du texte à produire, ou de ne faire lire dans les textes que ce qui est susceptible de servir à l'écriture. Les contes ont tout particulièrement pâti de cette lecture technicienne, attentive aux seuls aspects formels, insensible à la dimension symbolique, esthétique et affective de ce qui est raconté quand « il y a de grandes chances pour que l'important au regard du désir se trouve distribué dans des données qui s'affichent accessoires¹ ». Et c'est peut-être aussi dans « des données qui s'affichent accessoires » que se situe l'important du texte d'élève, que se loge le « désir » (et l'appel au « désir ») du jeune auteur.

¹ Bellemin - Noël (J.), *Les contes et leurs fantasmes*, Paris, PUF, 1983

Texte 2 suite :

Centrées sur l'apprentissage de l'écriture « ordinaire », les recherches qui ont initié ces pratiques ont sans doute mis trop fortement l'accent sur les normes textuelles et se sont montrées peu capables de prendre en compte les aspects stylistiques, la variation et les traits contre - standard (Tauveron, 1996). Si elles ont, par ailleurs, mis l'accent sur la dimension pragmatique de l'acte d'écriture en insistant sur la nécessité de prendre en compte le lecteur, le lecteur virtuel convoqué est d'une certaine manière un lecteur supposé peu coopératif en quête de transparence : on souligne donc la nécessité d'assurer la cohérence et la cohésion du texte produit, en d'autres termes de se faire comprendre. Il se trouve que le récit littéraire un peu exigeant réclame la coopération de son lecteur. Enfin, en mettant l'accent sur les normes textuelles, les recherches évoquées n'ont pu prendre en compte la singularité des textes d'élèves, leurs accidents sémantiques, leurs tentatives d'effets littéraires. Alors que l'enfant, tout apprenant - lecteur qu'il soit, est considéré comme un lecteur, l'enfant qui écrit un récit n'est pas considéré comme un « auteur » : pour le désigner on use dans la prose didactique de deux termes qui n'ont rien d'innocent, « scripteur » ou « producteur » de texte. C'est dire assez que l'enfant qui écrit, certes potentiellement « créatif », est en deçà de la création (dont on ne sait où commence le domaine) : ce qu'on lui demande relève d'abord de la conformité, ou si l'on préfère de l'orthodoxie.

Texte 3 :

Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes d'enseignement de l'école primaire, cycle des approfondissements, tableaux extraits du chapitre *Maîtrise du langage et de la langue française*, B.O. Hors Série n°1, 14 février 2002.

PARLER	LIRE	ÉCRIRE
Littérature (dire, lire, écrire)		
<ul style="list-style-type: none">- Formuler dans ses propres mots une lecture entendue, participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue,- être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés,- dire quelques-uns de ces textes en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'explicitier cette dernière),- mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique.	<ul style="list-style-type: none">- Se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre,- se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche,- comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation..., et en faisant les inférences nécessaires,- lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises.	<ul style="list-style-type: none">- Élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation,- écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques lus et dits.

Texte 3 suite :

Observation réfléchie de la langue française (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire)		
<ul style="list-style-type: none">- Participer à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte pour mieux comprendre la manière dont la langue française y fonctionne, justifier son point de vue.	<ul style="list-style-type: none">- Retrouver à quel substantif du texte renvoient les différents substituts (pronoms, substituts nominaux),- interpréter correctement les différents mots de liaison d'un texte,- comprendre correctement la signification des divers emplois des temps verbaux du passé dans la narration,- se servir d'un ouvrage simple de grammaire ou d'un répertoire pour chercher une information.	<ul style="list-style-type: none">- Repérer, lors d'un projet d'écriture, une rupture du choix énonciatif et la corriger,- opérer toutes les transformations nécessaires pour, par un bon usage des substituts du nom, donner plus de cohésion à son texte,- employer à bon escient les principaux mots de liaison, marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières),- repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal,- distinguer les principaux homophones grammaticaux (et/est ; ces/ses/s'est/c'est ; etc.),- construire le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel et le présent du subjonctif des verbes les plus fréquents,- utiliser les temps verbaux du passé dans une narration (en particulier en utilisant à bon escient l'opposition entre imparfait et passé simple),- utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte.

Texte 4 :

Document d'accompagnement des programmes, *Lire et écrire au cycle 3*, deuxième partie, « écrire dans la classe de littérature », CNDP, octobre 2003.

Les projets d'écriture

Les projets d'écriture dans la classe de littérature ne sont pas nécessairement longs. On peut les classer selon les objectifs d'apprentissage.

Interaction lecture et écriture

- Identifier des stéréotypes et en jouer : parodies, détournements, pastiches.
- Produire des textes courts appartenant :
 - à un genre identifié (contes étiologiques, voir Kipling, ou nouvelle policière) ;
 - à une symbolique particulière (*Les Trois Clés d'or de Prague*), etc.
- Faire expliciter les relations avec d'autres textes ou d'autres images (développer l'écriture en faisant raconter par un personnage le récit auquel il est fait allusion ou référence).
- Plus généralement, insérer un texte dans un texte lu ou écrire la fin d'une œuvre ouverte afin de développer des compétences textuelles.
- Réécrire pour transposer l'œuvre (ou une scène) pour le jeu dramatique.
- Combiner des œuvres (des scènes) en mêlant les personnages ou les actions ; transposer un récit dans un autre temps, dans un autre espace, etc.
- Repérer des motifs, des formes récurrentes dans des textes lus et les utiliser pour créer de nouveaux textes (fonction des nombres 3 ou 7 comme dans le conte *Le Chant des génies*, *La poule qui voulait pondre des œufs en or*, *Contes russes*, etc.).
- Repérer des règles d'écriture portant sur l'un des différents niveaux de la fabrication du texte, sollicitant l'imaginaire et un retour réflexif sur le jeu de la langue et du langage, et les réutiliser.

Projets d'écriture d'une durée plus longue

Ces projets développent des interactions avec les autres domaines artistiques (arts visuels, musique, théâtre, etc.). Ils peuvent par exemple exister dans le cadre d'une classe à projet artistique et culturel.

- Correspondance avec un auteur, un poète, un illustrateur.
- Ecrits critiques dans le cadre d'un festival du livre et de la lecture, réalisation de publications littéraires, participation à des comités de lecture, exposition, vente de livres, etc.
- Réalisation d'un recueil collectif de textes pour diffusion dans l'environnement proche de l'école.
- Écriture d'un livret d'opéra, d'une pièce de théâtre, d'un scénario, etc.

Le projet d'écriture comprend plusieurs étapes (chacune d'elles faisant l'objet d'un premier jet et de réécritures) constituant un parcours personnel pour les élèves qui cheminent dans la pensée et dans

le langage. Le maître, lecteur attentif des écrits produits, choisira les consignes d'écriture successives, les apports culturels (autres lectures, etc.) et la durée du projet. Selon les compétences des élèves et la nature du projet, l'accompagnement s'exercera de manière différenciée au cours des différentes phases. Il est important que le contrat d'écriture soit clair afin que les élèves s'y investissent et dépassent les difficultés liées à la gestion de l'ensemble des tâches. Des aides et des activités « décrochées » seront prévues par le maître afin que les écrits produits correspondent aux attentes définies.

Projets d'écriture personnelle

Les programmes signalent une pratique d'écriture – tenue d'un carnet de lecture – qu'il conviendra de développer dans la classe afin d'encourager les écrits personnels des élèves sur leurs lectures. Les élèves y évoqueront ce qui relève du jugement esthétique, de l'évocation des émotions, de la subjectivité. Il s'agit alors de construire avec eux les modalités pratiques de la mise en œuvre (forme, échanges, temps d'écriture, etc.).

Ministère de l'Éducation nationale, « *Lire et écrire au cycle 3* », *document d'accompagnement des programmes*, octobre 2003, Scérén/CNDP

Document A :

Texte produit par un élève de fin de cycle 3 répondant à la consigne suivante : « imagine la suite de l'histoire que tu viens de lire. »

Ils eurent tellement peur qu'ils se mettaient à pleurer. Plus ils descendaient plus la pente était raide. D'un coup un d'entre eux prit le volant et essaya de contrôler la voiture et boum bada boum il y avait eu un accident mais eusement ils n'ont rien eu mais la voiture parcontre, la voiture a eu de sacrer degat.

Quelques minutes plus tard leurs parents reviennent et quand ils arrivèrent ils ne virent plus la voiture et ils se demandèrent où était la voiture ils regardent en bas de la pente et ils virent la voiture. Ils se demandèrent : « Que c'est-il passé ? »

Ils eurent tellement peur qu'ils se mette à pleurer. Plus ils descendaient plus la pente était raide. D'un coup un d'entre eu prit le volant et esseillat de controler la voiture et boum bada boum il y avait eu un accident mais eusement ils n'ont rien eu mais la voiture parcontre, la voiture a eu de sacrer degat.

Quelque minutes plus tard leur parents reviennent et quand ils arrivèrent ils ne virent plus la voiture et ils se demandèrent où était la voiture ils regardent en bas de le pente et ils virent la voiture. Ils se demandèrent : « Que c'est-il passé ».

▶ LA SUITE DU RECIT

A2 GRILLE D'ÉVALUATION OUI NON

1 *L'histoire*

- Une ou plusieurs péripéties sont décrites en cohérence avec le début du texte.
- Il y a un dénouement.
- Le découpage en paragraphes est logique.
- Des sentiments sont exprimés (peur, angoisse, impatience, affolement...).
- La suite de l'histoire que tu as écrite est intéressante ; elle tient le lecteur en haleine.

2 *Les phrases*

- Des introducteurs de temps apparaissent (ensuite ; plus tard ; un moment après ; soudain).
- Il y a des points et des majuscules.
- Les autres signes de ponctuation sont correctement utilisés.
- Le passé simple est correctement employé.
- Le texte est écrit à la 3^e personne du singulier et/ou du pluriel.
- Les phrases sont bien construites.
- L'orthographe d'accord est respectée.
- L'orthographe d'usage est correcte (utilisation du dictionnaire).