

Session 2007

FRA-07-PG5

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

**Jeudi 3 mai 2007 - 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, qui rende compte des textes proposés n° 1, 2 et 3, en faisant apparaître les enjeux du débat dans les apprentissages au cycle des approfondissements.

GRAMMAIRE (4 points)

Voici la formulation orale d'un élève de CM (tour de parole 113, extrait du document A-2)

Bastien *Moi, je suis plutôt d'accord avec la proposition 1, parce que après, quand on enlève la sirène par exemple, ben, le courant, il va pas revenir, puisqu'on l'a enlevée. La sirène, elle est maintenant loin de la pile, donc le courant, il ne peut pas revenir à la pile.*

1. Reformulez l'énoncé oral de Bastien en respectant les normes syntaxiques de l'écrit (1 point).
2. Relevez les modifications effectuées et analysez-les en indiquant les principales caractéristiques de la syntaxe écrite et de la syntaxe orale. (3 points)

QUESTION COMPLEMENTAIRE (8 points)

Les questions portent sur le document A. Les textes du dossier peuvent servir de points d'appui.

1. Énoncez trois compétences orales que les élèves manifestent dans cette discussion (2 points)
2. Analysez les interventions de Jessica (107) et Alexis (124 et 128). Quelles compétences langagières manifeste chacun de ces élèves dans les formulations proposées ? Mettez en évidence leurs réussites et leurs difficultés. (3 points)
3. Décrivez et analysez les interventions du maître. (3 points)

CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

Texte 1 : EVELEIGH, H., TOZZI, M., Pourquoi débattre en classe ? *Cahiers Pédagogiques* n°401, février 2002.

Texte 2 : NONNON É., Les situations d'interaction dans la classe comme situations d'apprentissage, *Le français aujourd'hui*, n° 113, 1999.

Texte 3 : Ministère de l'éducation nationale, Programmes pour l'école primaire – Extrait du tableau des compétences devant être acquises en fin de cycle 3. Chapitre Maîtrise du langage et de la langue française - BOEN hors série n°1, 14 février 2002.

Les documents proviennent de :

Document A (A-1 et A-2)

WEISSER M., MASCLET É., REMIGY M-J, « Construction de la compréhension par l'argumentation orale en sciences. Expérience menée au cycle III », *Aster* 37, INRP, 2003, p. 24 (document A-1) et pp. 51-52 (document A-2).

Texte 1 : EVELEIGH, H., TOZZI, M., Pourquoi débattre en classe ?
Cahiers Pédagogiques, n°401, février 2002.

Un fondement de la démocratie

Dans le contexte individualiste actuel, où explosent les incivilités et où des consensus sont toujours à renégocier, l'école républicaine se doit de faire du débat une base de l'éducation à la citoyenneté. Car les institutions de « démocratie représentative » comme les délégués élèves, les conseils de la vie lycéenne, d'établissement, etc., ne prendront sens et vie que par des débats effectifs.

« Savoir débattre » est une compétence-clef de l'éducation civique, une façon pour les élèves de faire l'expérience, en classe et dans l'établissement, d'une parole publique et responsable. Débattre suppose une éthique de la communication sans laquelle on bascule dans la violence physique ou l'injure verbale : débattre est civilisateur.

C'est pourquoi certaines pédagogies placent le débat au centre du fonctionnement de la classe et de l'établissement. (...) Tout l'art est ici, à travers l'institutionnalisation du débat, de construire une «démocratie scolaire», qui n'est pas encore celle de la Cité mais qui n'est plus celle de « la cité » (le quartier) : on se situe dans une relation éducative où il y a nécessairement asymétrie des âges, des statuts, des compétences et des droits.

Un objectif d'apprentissage

(...) Souvent les enseignants refusent les débats en classe au motif que les élèves «ne savent pas discuter». Et si c'était leur rôle de précisément le leur apprendre ? Et le plus tôt possible, dès l'école primaire ! Car le débat n'est pas seulement une relation de pouvoir partagé, mais une forme élaborée du rapport au savoir.

Ce n'est pas un hasard s'il y a co-naissance en Grèce de la démocratie et de deux formes occidentales de la rationalité, la science et la philosophie : ce n'est plus désormais l'autorité seule qui fonde une preuve, l'argument fait aussi autorité. Le rapport au savoir en est transformé. Ainsi la philosophie n'a d'actualité que parce que le dialogue réflexif avec soi s'enrichit du débat entre philosophes. Et la science produit des connaissances (relatives) grâce au débat ininterrompu au sein de la communauté internationale des experts.

C'est pourquoi les didacticiens des « savoirs savants » insistent aujourd'hui sur la nécessité d'instaurer des « débats scientifiques » en classe afin de développer une culture de recherche plus que des résultats. (...)

Mais il faut s'entendre ici sur les objectifs poursuivis. Dans l'enseignement général, il ne s'agit pas de préparer de bons vendeurs, publicitaires ou propagandistes (nos nouveaux sophistes), ni de se soumettre sans critique aux usages sociaux, notamment médiatisés, du débat, qu'il faut apprendre à analyser.(...)

Il faut au contraire considérer le débat comme un « travail langagier et conceptuel » qui vise un rapport non dogmatique au savoir et à la vérité. La classe devient alors « communauté de recherche » et le débat peut ainsi contribuer à la structuration identitaire de l'élève comme sujet. Encore faut-il qu'il y ait effort réel de problématisation, donc recherche d'arguments à propos d'une question qui « fera problème » s'il y a des enjeux pour les participants.

Une méthode d'enseignement

Objectif d'apprentissage, le débat doit aussi être à l'école outil et support d'enseignement. La psychologie sociale et les didacticiens de discipline ont montré l'importance, dans le processus d'apprentissage, de la confrontation des idées entre pairs qui favorise l'évolution des représentations. L'interaction sociale verbale, le « conflit socio-cognitif », la coopération interactive, facilitent un rapport constructif au savoir. D'où l'intérêt, dans toutes les disciplines, de « moments » de débats, en groupes ou classe plénière.

Texte 2 : NONNON É., Les situations d'interaction dans la classe comme situations d'apprentissage, *Le français aujourd'hui*, n° 113, 1999.

La réflexion sur les échanges verbaux dans la classe doit se mener non seulement sur le plan pédagogique (les relations, les situations favorisant la prise de parole), mais aussi sur le plan didactique, dans chaque discipline et en français en particulier :

- sur le plan des acquisitions propres à une discipline : en quoi et à quelles conditions le travail de verbalisation et les échanges verbaux entre élèves interviennent-ils, aux différentes étapes d'un apprentissage, comme éléments dynamiques et efficaces dans la construction de concepts, l'appropriation de démarches et d'attitudes intellectuelles correspondant aux objectifs de cette discipline ?
- sur le plan des objectifs relatifs aux pratiques de langage : quelles conduites précises de discours peuvent être mises en œuvre et travaillées, de façon fonctionnelle mais en même temps rigoureuse, au cours des situations différentes que comportent les séquences d'apprentissage « ordinaires », finalisées toujours au même moment par des connaissances ou des notions à acquérir ?

Dans la première perspective, il s'agit de cerner plus précisément les modalités et les fonctions des verbalisations en commun dans les diverses tâches auxquelles sont affrontés les élèves au cours d'une séquence d'apprentissage donnée. Ces modalités et ces fonctions seront différentes selon les moments, en fonction des diverses démarches cognitives qu'ils sont amenés à mettre en œuvre, depuis la phase initiale de découverte d'un texte ou d'un problème, les tâtonnements en commun pour construire un questionnement, des axes d'interprétation ou une procédure de résolution, jusqu'à la reprise organisée, dans un discours construit, démonstratif et tourné vers autrui, une fois l'interprétation construite ou la procédure de résolution aboutie.

Certaines disciplines ont poussé déjà assez loin l'inventaire de ces démarches différenciées, et des tâches langagières qui peuvent y correspondre. Par exemple, en sciences de la vie, apprendre à formuler un questionnement à partir de l'analyse d'un problème concret, ou imaginer les protocoles d'expériences qui permettraient de répondre à des questions qu'on se pose, en cherchant à sérier les variables et à anticiper les conclusions qu'on pourrait tirer des résultats.

L'hypothèse est qu'à chaque étape, l'effort d'ajustement et de structuration que suppose la mise en mots (échanges oraux, mais aussi diverses pratiques d'écrit : notes, schémas, etc.) et les confrontations mises en œuvre dans les dialogues contribuent à l'analyse des situations, la construction de catégories, la mise à distance des représentations facilitant généralisation et prise de conscience. On pourrait faire une analyse de ce type (à condition qu'elle soit réaliste et pas seulement programmatique) à partir des différentes tâches intervenant successivement au cours d'une lecture méthodique, ou d'une séquence confrontant l'analyse de plusieurs textes en vue de la formulation d'un problème littéraire. Dans ce cas, la verbalisation et les échanges sont d'abord considérés comme **outils au service des apprentissages**, qu'il s'agisse de démarches (observation, comparaison, formulation d'inférences, d'hypothèses ou de critères, justification et articulation de points de vue différents...) ou de savoirs à acquérir (notions, catégories).

Dans la seconde perspective, il s'agit de mieux cerner en quoi ces situations de travail sur les objets disciplinaires, si elles sont organisées de façon rigoureuse, peuvent constituer en même temps des occasions de travail où les discours soient aussi objets d'apprentissage. On poursuit alors non seulement des objectifs généraux comme la prise de parole, la prise en compte d'autrui, la formulation de jugements et de raisonnements personnels plus complexes, mais aussi, on cherche à travailler de façon plus précise telle ou telle conduite langagière, correspondant à tel ou tel problème rencontré par les élèves, lorsqu'ils cherchent à formuler tel type de notion ou de mise en relation, à mettre en œuvre des formes de régulation peu familières (résumer une situation, exposer une problématique et montrer comment on va tenter d'y répondre dans un exposé, ou expliciter et justifier une interprétation, par exemple).

Il est coûteux en temps, probablement aléatoire quant aux transferts ultérieurs, de mettre en place des situations autonomes d'exercice de la parole orale et de « pratique raisonnée » sur celle-ci, qui s'ajouteraient aux autres situations de travail (lecture, écriture), et il est sans doute plus intéressant de se confronter à certains problèmes de verbalisation, de réfléchir sur eux quand ils correspondent à un véritable travail cognitif et communicatif, à propos de contenus et de relations à construire dans une tâche d'apprentissage donnée.

Texte 3 : Ministère de l'éducation nationale, Programmes pour l'école primaire – Extrait du tableau des compétences devant être acquises en fin de cycle 3. Chapitre Maîtrise du langage et de la langue française - BOEN hors série n°1, 14 février 2002.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, l'élève acquiert de nombreuses compétences relatives au langage. Elles lui permettent d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel. Pendant le cycle 3, l'élève commence à passer d'un usage scolaire du langage caractérisé par un fort accompagnement du maître à un usage plus personnel qui lui permet de progressivement travailler avec moins de guidage, en particulier en lecture. Il prend ainsi plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage. Ces compétences sont en cours de construction et donc fragiles. Elles ne se stabiliseront pas avant la fin du collège. Ces compétences doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité programmée. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet de bilans réguliers.

1 - COMPÉTENCES GÉNÉRALES

1.1 Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe

Prendre la parole en public est un acte toujours difficile (peur de la réaction des autres, du jugement de l'adulte, inhibitions, traditions socioculturelles etc.). La maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux seuls élèves à l'aise. Il est donc essentiel que les situations mettant en jeu ces processus de communication soient régulièrement proposées à tous les élèves et qu'elles soient conduites avec patience et détermination.

Situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître)

- saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives ;
- questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient ;
- se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour ;
- s'insérer dans la conversation ;
- reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître.

Situations de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail

- commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe ;
- commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe ;
- commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles.

Situations d'exercice

- mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée ;
- formuler une demande d'aide ;
- lire à haute voix tout texte utile à l'avancée du travail ;
- exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celles-ci.

En toute situation

- s'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formules différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate ;
- rappeler de manière claire et intelligible les expériences et les discours passés; projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet ;
- après avoir entendu un texte (texte littéraire ou texte documentaire) lu par le maître le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version condensée ;
- à propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui ;
- oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt.

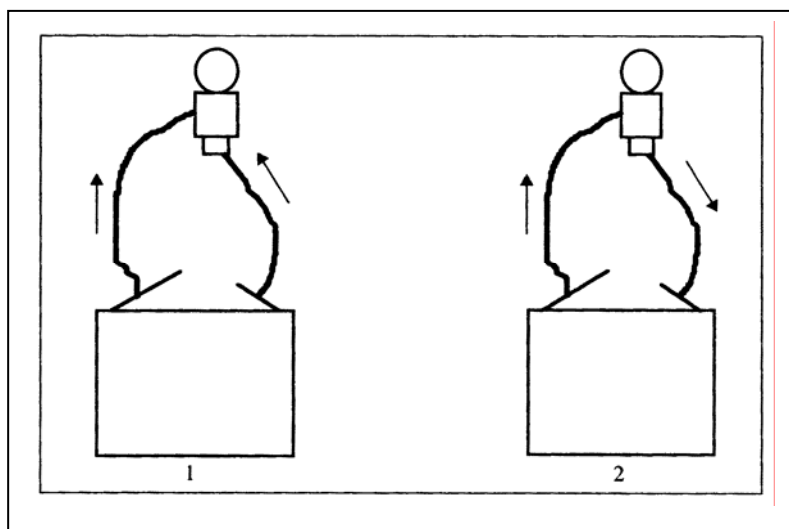
Document A

WEISSER M., MASCLET É., REMIGY M-J, « Construction de la compréhension par l'argumentation orale en sciences. Expérience menée au cycle III », *Aster* 37, INRP, 2003, p. 24 (document A-1) et pp. 51-52 (document A-2).

A la suite de la réalisation de montages électriques, les élèves d'une classe de CM ont dû compléter un schéma en répondant à la consigne suivante : « Dessine le déplacement de l'électricité dans ce montage ». Ils ont proposé deux types de schémas pour rendre compte du sens de la circulation du courant électrique (document A-1). Une première discussion a permis aux élèves d'explicitier leurs positions et d'inventer des dispositifs d'expérimentation leur permettant de valider l'une des deux propositions.

Une deuxième discussion (document A-2) est mise en place pour amener les élèves à choisir la plus pertinente.

Document A - 1



Document A - 2

LE SENS DU COURANT ÉLECTRIQUE, DEUXIÈME DISCUSSION

- 106 **Maître** Nous allons essayer de savoir si ces quatre expériences montrent si c'est plutôt la première proposition dont nous avons discuté hier (*courants antagonistes*) qui est exacte, ou si c'est la deuxième (*circuit électrique*). Maintenant que nous avons essayé ces quatre choses, est-ce que nous pouvons mieux décider ?
- 107 Jessica Moi, je pense plutôt la 2.
- 108 Laura Moi, je suis avec la 2. Parce que ce qu'on avait fait avec le moteur, quand on le mettait dans un sens, ça tournait d'un côté, et après, quand on tournait la pile, il tournait de l'autre côté.
- 109 **Maître** **Oui. Et alors ? Prenons l'exemple du moteur, puisque Laura le propose. Est-ce que ça s'explique mieux avec la proposition 2 comme elle le pense, ou avec la proposition 1 ?**
- 110 Hélène Moi, je pense que ça va mieux avec la 2.

- 111 **Maître** **Oui. Il faut que tu expliques à tout le monde pour quelles raisons.**
- 112 Hélène Parce que par exemple à la boussole, on a vu, quand on tourne la pile, ça tourne vers une autre direction.
- 113 Bastien Moi, je suis plutôt d'accord avec la proposition 1, parce que après, quand on enlève la sirène par exemple, ben, le courant, il va pas revenir, puisqu'on l'a enlevée. La sirène, elle est maintenant loin de la pile, donc le courant, il ne peut pas revenir à la pile.
- 114 Florine Moi, je suis pas d'accord avec Bastien, parce que le courant, il va vite. Parce qu'on a bien vu que quand on a les fils et qu'on les met sur les languettes et l'ampoule, eh ben, ça s'allume tout de suite. On n'attend pas dix minutes, et après seulement, ça s'allume.
- 115 Alex Moi, je suis plutôt d'accord avec la proposition 1 parce que quand on a essayé avec lumière, et quand on a tourné la pile, ça ne marchait plus. Alors, si on prend la proposition 2, alors...
- 116 **Maître** **Avec quelle lumière ?**
- 117 Alex La rouge.
- 118 **Maître** **La diode ?**
- 119 Alex Oui.
- 120 Teddy Moi, je suis d'accord avec la proposition 1. Parce que il y a un fil qui va dans la vis et l'autre dans le plot.
- 121 **Maître** **Et alors, comment est-ce que la proposition 1 explique que le moteur tourne dans un sens, et puis tourne dans l'autre sens, quand on tourne la pile ?**
- 122 Teddy Parce qu'il y a deux fils.
- 123 Gaëtan Moi, je suis d'accord avec la 2, parce que ça monte et après, ça redescend. C'est le filament de l'ampoule qui va de la vis au plot.
- 124 Alexis Je suis pas trop d'accord avec la 1, parce qu'en fait, quand le courant il va se rejoindre dans l'ampoule, il va y en avoir de trop, et l'ampoule, elle va se mettre à exploser.
- 125 **Maître** **Oui. Je repose ma question : lequel de ces deux dessins explique pourquoi le moteur tourne dans un sens et après dans l'autre ? Ou bien : laquelle de ces deux propositions explique que dans un sens, la diode s'allume, alors que si je tourne la pile, la diode ne s'allume plus ? Comment on peut faire pour expliquer ça en utilisant les flèches qui sont dessinées sur ces deux propositions ?**
- 126 Bastien C'est quand même la 2. Parce que le courant, quand on est d'un côté de la pile, il tourne vers la droite. Et puis après, quand on retourne la pile, il tourne vers la gauche, comme les flèches.
- 127 **Maître** **Est-ce que quelqu'un peut redire ce que vient de proposer Bastien ?**

- 128 Alexis Bastien, ce qu'il a dit en fait, c'est que d'abord, ça tournait dans un sens, et après, comme on changeait de côté pour la pile, ça commençait à tourner dans l'autre sens.
- 129 **Maître** **Qu'est-ce qui tournait dans l'autre sens ?**
- 130 Alexis Le moteur.
- 131 Marion L'aiguille de la boussole, elle tournait dans l'autre sens.
- 132 Vanessa Comme Alexis il dit, c'est bien. Enfin, c'est juste. Parce que c'est comme le moteur : on met un fil, ça va dans un sens, on tourne le fil, ça va dans l'autre sens.
- 133 Charlotte Le circuit qui part de la gauche, si on tourne la pile, eh ben, il va faire demi-tour. Il va descendre de la vis et monter par le plot, sur le dessin du tableau.
- 134 **Maître** **Eh bien, nous allons retenir ça ; et vous avez raison : les gens qui s'occupent d'électricité, vos parents parfois, ceux qui travaillent à la centrale, ils savent que le courant fait un circuit. Les électriciens disent qu'il sort du pôle + de la pile, qu'il traverse le fil, l'ampoule, ou la diode, ou le moteur, qu'il redescend par l'autre fil, qu'il retourne à la pile par le pôle -, et qu'à l'intérieur de la pile, il continue son circuit, du - vers le +.**