

Session 2007

FRA-07-PG6

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

**Mercredi 2 mai 2007 - de 7h 00 à 11h 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 13 pages, numérotées de 1/13 à 13/13. 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'appréciations personnelles, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages qui rende compte des textes numérotés de 1 à 4. Vous vous attacherez à préciser à quelles conditions la dictée à l'adulte permet de développer des compétences dans le domaine de l'écrit à l'école maternelle.

GRAMMAIRE (4 points)

Voici l'énoncé de Laure, élève de CP, proposé dans le cadre d'une dictée à l'adulte (extrait de Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hébrard, *Lire, écrire*, t.2 : *Produire des textes*, Hatier, 1998, p. 97) :

mon papa pendant qu'il était en train de laver la cage par la fenêtre mon oiseau il s'est envolé et après ma mère elle a regardé et elle a demandé qu'est-ce qui se passe

1. Quelle serait la formulation écrite normée à laquelle vous souhaiteriez parvenir, dans le cadre d'une dictée à l'adulte en maternelle ? (1 point)
2. Analysez précisément les modifications syntaxiques que vous avez été conduit à effectuer. (3 points)

QUESTION COMPLEMENTAIRE (8 points)

1. Vous caractériserez les spécificités de chacune des trois situations d'écriture proposées par les documents A, B et C (nature de l'activité, genre/type d'écrits produits, fonction des écrits, place de l'activité d'écriture à l'intérieur de la séquence, objectifs). (3 points)
2. Dans le document A, vous direz, en vous appuyant sur l'analyse du dialogue maître/élèves, sur quels apprentissages relatifs à la langue écrite portent les interventions de l'enseignante. (2 points)
3. En vous appuyant sur les indications fournies par les textes 1 à 4, vous analyserez dans quelle mesure chacune de ces situations relève ou non d'une véritable dictée à l'adulte. (3 points)

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

TEXTE 1 :

CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane, HEBRARD Jean, *Lire, écrire, t.2 : Produire des textes*, Hatier, 1998.

TEXTE 2 :

Le langage à l'école maternelle, MEN, Scéren – CNDP, Documents d'accompagnement des programmes, 2006.

TEXTE 3 :

LENTIN Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF, 1998.

TEXTE 4 :

CANUT Emmanuelle, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit*, Scéren CRPD d'Amiens, 2006.

Les documents proviennent de :

DOCUMENTS A et C

CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane, HEBRARD Jean, *Lire, écrire, t.2 , Produire des textes*, Hatier, 1998.

DOCUMENT B

BRIGAUDIOT Mireille (coord.), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette, 2000.

TEXTE 1 :

CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane, HEBRARD Jean, *Lire, écrire, t.2 : Produire des textes*, Hatier, 1998.

La dictée à l'adulte [...] répond à une préoccupation majeure : permettre à des enfants en début d'apprentissage de saisir comment s'élabore un texte, à un moment où ils deviennent capables de concevoir et d'énoncer des messages « scriptibles », mais pas encore de les graphier ou de les orthographier sans peine. Directement confrontés (bien que sans stylo) aux difficultés et aux exigences de l'écriture, ils découvrent vite à quel point les structures de l'oral doivent être modifiées et ils sont progressivement amenés « à parler comme des livres » (au sens littéral de l'expression). De quoi faire naître empiriquement ce sens de l'écrit qui manque à de nombreux apprentis lecteurs et handicape leur réception des textes, même quand ils sont « bons déchiffreurs ». C'est donc bien, comme l'avait pressenti Freinet installant l'apprentissage de la lecture sur les textes produits par les enfants, dans sa capacité à articuler écriture et lecture que se situe l'intérêt de la dictée à l'adulte.

Le premier effet de l'exercice est de faire changer les enfants de registre d'énonciation, de les amener à dicter au lieu de parler, de converser ou de raconter. Ce faisant, il a aussi une autre fonction. Il met les élèves en présence de quelqu'un qui transcrit matériellement sous leurs yeux un texte composé à haute voix, sans aucun mystère sémantique puisqu'ils en sont les auteurs, donc un texte déjà compris. Beaucoup d'enfants y observent pour la première fois les « gestes » que fait un « écrivain » qui n'est pas une simple machine à enregistrer : écrire mot après mot, à une certaine vitesse, ponctuer, s'arrêter pour relire, aider à élaborer une modification, corriger, revenir en arrière, etc. Dans la lecture d'un texte inconnu, l'enfant se trouve en face d'un écrit déjà là, dont il s'agit de savoir « ce qu'il dit ». Dans cette activité, au contraire, les prises de conscience portent sur les opérations qui permettent à un texte d'exister comme texte et d'être ensuite proposé à des lecteurs. En se familiarisant avec les différentes tâches à assumer quand on écrit, chaque élève pourra mieux se représenter en quoi consiste une écriture autonome. Pour des enfants en apprentissage, la lenteur de l'acte d'écrire est à soi seul un obstacle considérable au travail d'invention ou de composition et, certainement, une cause de déception réitérée : les propositions qui traversent l'esprit et qu'on saurait dire en quelques secondes prennent de si longues minutes lorsqu'on doit les graphier soi-même qu'on ne sait plus, au bout de quelques mots, ce qu'on voulait dire et pourquoi. De quoi rendre vite rebutantes les séquences d'expression écrite prévues à l'emploi du temps.

Le principe de la dictée à l'adulte est donc simple : gérer, en interaction entre adulte et enfants, la mise en forme d'un texte, en déchargeant l'enfant de tout travail graphique et graphémique. L'adulte à qui l'on dicte n'est donc ni un magnétophone à plume qui enregistrerait tout, fidèlement, ni un traducteur simultané qui convertirait magiquement, comme peut le faire l'écrivain public, un message oral en écrit élaboré. Il est au contraire celui qui doit rendre explicite le travail d'énonciation, sans donner les solutions. Si le principe est stable et simple, en revanche, la pratique de la dictée est fortement évolutive puisque l'adulte peut constamment adapter ses demandes et ses exigences, au fur et à mesure des progrès constatés.

TEXTE 2 :

Le langage à l'école maternelle, MEN, Scéren – CNDP, Documents d'accompagnement des programmes, 2006.

La production d'écrits

La production d'écrits est une situation d'énonciation qui présente des particularités par rapport aux situations langagières vécues par l'enfant jusqu'alors. Pouvoir dire quelque chose à quelqu'un qui n'est pas présent (le destinataire de l'écrit) et se faire comprendre suppose de donner suffisamment d'éléments pour rendre explicite le message. En ce sens, le langage à produire en vue d'un écrit s'apparente au langage d'évocation dont on a traité au chapitre « Le langage oral ». Mais produire un « langage écrivable » requiert davantage encore, donc des compétences entièrement nouvelles.

Écrire en situation

Les habiletés des enfants, très limitées au départ et encore insuffisantes pour produire de manière autonome des écrits en section de grands, obligent le maître à se faire le secrétaire des élèves. Cette activité peut prendre deux formes très différentes qu'il faut savoir situer :

- le maître est en situation de faire produire un texte qui a les caractéristiques d'un texte écrit et de le mettre lui-même sur le papier, soit de manière manuscrite, soit par le biais de l'ordinateur et du traitement de texte. C'est la situation de dictée à l'adulte qui, bien et régulièrement conduite, est d'une grande portée pour la formation des enfants ; la dictée à l'adulte est un moyen pour faire produire des textes à des enfants qui ne savent pas encore écrire seuls. Elle doit leur permettre de comprendre que le langage que l'on produit peut s'écrire, s'il obéit à certaines contraintes. Elle rend visible le passage du langage oral vers les signes de l'écrit quand l'adulte aide à franchir ce passage en interagissant avec celui qui dicte, en l'aidant à reformuler, en relisant ;

- le maître note les propos exacts tenus par un enfant pour les « figer » ; c'est une valorisation de la parole individuelle, une marque de soi comme auteur, une aide à l'objectivation du langage pour l'enfant, la marque d'un intérêt pour cette forme écrite quand l'enfant demande : « Maîtresse, tu peux écrire sur mon dessin... ». S'il est important de faire droit à ces demandes avec les petits et de le faire en prenant soin d'écrire correctement, très vite cela devient insuffisant car le propos ainsi inscrit reste de l'oral graphié ; il serait contre-productif d'entretenir les élèves dans l'illusion qu'écrire, c'est pratiquer ce type d'activité. Car ce n'est là, encore, qu'une propédeutique à l'activité véritable dite de « dictée à l'adulte ».

La dictée à l'adulte

Écrire une suite de phrases – légendes sous des images, des photos, des croquis, des schémas – permet de garder une trace par écrit sans pour cela que l'enfant soit en situation d'élaboration d'un texte cohérent, difficulté ultime à laquelle les élèves d'école maternelle doivent être confrontés car ils peuvent s'y affronter avec des chances de succès.

Produire du langage « écrivable » exige une décentration pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre et une distanciation par rapport à ses propres dires pour les réajuster, les corriger. Le rôle du maître est déterminant dans cette activité conjointe avec l'élève. Pour entrer dans le dispositif de dictée de textes à l'adulte, il faut que l'enfant commence à maîtriser le langage oral d'évocation, qu'il soit capable de comprendre des récits complets, lus plusieurs fois

par le maître, et qu'il commence à rappeler oralement un récit bien connu. Ce qui est encore difficile, même pour un enfant très avancé en matière de maîtrise du langage, c'est la dissociation qu'il doit opérer pour, à la fois, se mobiliser sur le contenu qui a de l'importance pour lui et se rendre attentif aux moyens linguistiques qui permettent de bien transmettre ce contenu ; il faut que le maître conduise avec subtilité l'activité pour que cette double focalisation soit possible. Seule la fréquence, qui conduit à la familiarité avec la tâche, permet à l'enfant de progresser dans la maîtrise de l'écrit dont il est ici question.

Les conditions favorables

L'enseignant veille à l'authenticité des situations et des projets d'écriture : il doit y avoir un véritable destinataire, un lecteur identifié, une fonction précise à cet écrit. Il choisit pour commencer des messages ou des lettres à des destinataires connus mais éloignés ; plus tard, on pourra produire des écrits documentaires, des fiches techniques, des règles du jeu..., ou inventer des histoires.

TEXTE 3 :

LENTIN Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF, 1998.

La dictée à l'adulte, la dictée au formateur

Vient ensuite une expérience décisive pour que le parleur devienne un véritable lecteur-scripteur, ou plutôt un lecteur-rédacteur, et non un déchiffreur et un copieur : *l'apprenant découvre que ce qu'il parle peut devenir un texte écrit*. Cette activité est ce que nous avons appelé *la dictée à l'adulte* (Lentin L. *et al.*, 1977, M.-Th. Rébard, 1987) lorsqu'il s'agit d'enfants, puis *dictée au formateur* lorsqu'il s'agit d'apprenants tardifs (Delefosse J.-M.-O., 1991). L'apprenant devient *acteur de la production d'écrit* par la médiation d'un scripteur compétent.

Avant l'apprentissage systématique de la lecture, l'apprenant ressent au cours de cette activité le rôle social de son écrit, qui a un sens pour lui : il dicte une lettre, une recette, un événement vécu, une histoire... dont il connaît le ou les destinataires. Un dialogue, une négociation avec le scripteur l'amènent progressivement à énoncer des variantes langagières écrivables, dont la configuration est justifiée par l'objectif nettement défini et intéressant pour lui : être compris par le ou les futurs lecteurs de son texte.

Précisons bien la nature de cette activité car la dénomination dictée à l'adulte est désormais, malheureusement, utilisée par de nombreux auteurs ou praticiens pour désigner des pratiques différentes de ce qui est visé ici. Par exemple, il ne s'agit pas de « réécriture de texte » par l'adulte, à savoir rédiger le récit écrit d'une narration orale préalable de l'apprenant. Au contraire, il faut que, au moyen d'une interaction verbale dirigée par le formateur, l'apprenti parvienne à dicter lui-même des énonciations écrivables, c'est-à-dire formulées dans un français canonique acceptable à l'écrit.

On constate que l'enfant qui a été bien préparé par la fréquentation de textes de livres illustrés, qui a acquis l'intuition d'une multiplicité de variantes de la langue et qui donc dispose de la possibilité de choisir ses formulations, parvient rapidement, au cours de ce dialogue avec l'adulte, à des énonciations satisfaisant aux exigences de la langue écrite.

Il va de soi que le temps nécessaire pour obtenir cette performance diffère d'un apprenant à l'autre. Il est indispensable d'accepter ce temps, quel qu'il soit, car il est décisif pour un véritable apprentissage ultérieur de la lecture-écriture.

On est souvent surpris de l'efficacité de l'interaction verbale conduite au moment où l'enfant est ainsi invité à dicter un texte à un adulte. L'enfant expérimente qu'il va être maître de « son » écrit avant de pouvoir recevoir directement l'écrit des autres par la lecture. Entendre le scripteur lui relire ce qu'il a dicté est pour l'apprenant une joie, ou même une jouissance incomparable.

À noter que nous ne nous trouvons pas là dans une recherche formelle du « bien-écrire », du « style élégant ». Nous sommes dans le domaine de la signification, bien entendu à travers des formulations acceptables à l'écrit.

Un exemple :

Si l'enfant dicte :

le garçon i veut pas sortir

Celui qui tient la plume dira :

Bon, j'écris : le garçon ne veut pas sortir

Sans faire de remarque explicite à l'enfant mais en relisant plusieurs fois le texte écrit, on s'aperçoit que, rapidement, l'enfant se met à dicter des énoncés ne comportant pas de reprise du sujet par un pronom et utilise la double négation.

L'apprenti est là en présence d'une activité double : lecture et écriture. En effet, le formateur lit, relit inlassablement le texte écrit, depuis son début : « Je te relis ce que tu m'as dicté et que j'ai écrit. Ça te convient ? Crois-tu que le lecteur comprendra ? ». Observant le scripteur qui écrit sous ses yeux (les deux protagonistes sont assis l'un à côté de l'autre), l'apprenant remarque et repère les intervalles entre les mots, les majuscules, la ponctuation et même l'orthographe. Vient ensuite le moment où le « dicteur » demande au scripteur de s'arrêter : « Laisse, maintenant, c'est moi qui écris ! »

TEXTE 4 :

CANUT Emmanuelle, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit*, Scéren CRPD d'Amiens, 2006.

La dictée à l'adulte, telle que nous la considérons et la pratiquons actuellement, est une étape indispensable permettant au maître de s'assurer que l'enfant a les moyens linguistiques d'entrer dans l'apprentissage de l'écrit. Tous les enfants ne sont pas prêts en même temps à aborder ce type d'activité. Pour pouvoir réaliser la dictée à l'adulte en classe, il faut :

- que l'enfant expérimente différents registres de langue (langage des livres, langage parlé entre pairs, langage de la maîtresse...)
- que l'enfant expérimente (de façon non consciente) que tout ce qui se dit ne s'écrit pas mais qu'il existe un domaine entre l'oral et l'écrit, l'oral « écrivable », dans lequel l'enfant doit pouvoir « piocher » les propos qu'il veut dicter ;
- que l'enfant soit en mesure de choisir dans son langage propre les variantes convenant à l'écrit qu'il veut produire. Autrement dit, il doit être suffisamment maître de son langage, c'est-à-dire avoir pris de la distance par rapport à ce qu'il parle, pour être capable de transformer son parler en parler qui s'écrit.

Cela implique nécessairement que soit effectué au préalable un travail à l'oral durant lequel l'adulte va confronter l'enfant à différentes variantes de la langue. Il était devenu clair pour nous que les exercices répétitifs standardisés et les explications magistrales n'étaient pas efficaces pour amener les enfants au « niveau » nécessaire permettant d'aborder la dictée à l'adulte, et que c'est bien dans les dialogues entre l'adulte et l'enfant que se situent les enjeux pour de « véritables progrès », le langage de l'adulte servant d'exemple et indiquant « des solutions aux tentatives infructueuses ».

Codage de transcription

Les énoncés qui correspondent à un ralentissement du débit sont en capitales soulignées.

Les énoncés écrits par l'enseignante sont en gras.

Les « XXX » correspondent aux élèves qui n'ont pu être identifiés.

« M1 », « M2 »... correspondent aux différentes interventions de l'enseignante.

DOCUMENT A

CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane, HEBRARD Jean, *Lire, écrire, t.2 : Produire des textes*, Hatier, 1998.

Les enfants doivent dicter un récit construit à partir d'un album de la série « Pauline et Victor », intitulé Maman part travailler. L'enseignante a auparavant montré les illustrations page après page, dans le cadre d'un travail préparatoire d'entraînement au langage oral explicite. Puis elle pose le livre (les enfants ne le voient plus) et donne la consigne de la dictée.

Eric : ensuite

Céline : après

Benjamin : Pauline est trop p(e)tite, alors elle est montée sur le tabouret.

M1 : alors, qu'est-ce que j'écris ?

(Multiples propositions superposées.)

Isabelle : et Pauline

M2 : ET PAULINE

Et Pauline

XXX : MONTE... SUR... LE... TABOURET

monte sur le tabouret

(Ils dictent à plusieurs voix, l'enseignant écrit en silence.)

Fadila : pasque...

Martin : parce que elle

M3 : PARCE QU'ELLE... EST... TROP... PETITE

parce qu'elle est trop petite

(L'adulte écrit au fur et à mesure, en silence. Il relit.)

M4 : et Pauline monte sur le tabouret parce qu'elle est trop petite

Martin : Ensuite, Victor aide à Pauline

M5 : On ne dit pas « aide à Pauline », dites-le mieux : « Ensuite Victor aide... »

Benjamin : ... Pauline à mettre ses bottes

XXX : ... à mettre ses bottes

M6 : Bon. Qu'est-ce que j'écris ?

(Ils dictent et l'adulte écrit sous dictée.)

M7 : ENSUITE... VICTOR... AIDE PAULINE À

Ensuite Victor aide Pauline à

Stéphane : à... enfiler !

XXX : à enfiler !

M8 : À ENFILER

à enfiler

XXX : les

XXX : ses

XXX : ses bottes

M9 : SES BOTTES

ses bottes

Isabelle : parce... que... elle... les...

Stéphane : Ah ! non ! (*Il proteste de l'absence d'élosion, question qui a déjà été plusieurs fois travaillée en classe.*)

XXX : parce qu'elle est trop petite

XXX : parce que c'est difficile de mettre ses bottes à l'endroit

DOCUMENT B

BRIGAUDIOT Mireille (coord.), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette, 2000.

La classe élabore un album, en réutilisant les personnages d'une autre histoire. Le canevas du récit a été élaboré et transcrit sur une affiche, sous la forme d'un schéma.

M1 : aujourd'hui nous allons écrire le début de l'histoire, moi je tiens juste le crayon, c'est vous qui me dites ce que je dois écrire

Nadia : d'abord i faut qu'on alle jouer et toi t'écris ce qu'on a dit

M2 : non, vous allez me dire d'abord comment ça commence parce que cette histoire on va la mettre dans un livre, ce livre il va aller à la bibliothèque de l'école, y a des Grands et des Moyens qui vont venir pour qu'on leur lise l'histoire et si on veut qu'ils comprennent bien l'histoire, i faut bien tout leur dire. Nous, on connaît Petit-Bond, Souricette, on en a beaucoup parlé, mais eux, pas du tout. Alors dites-moi ce que je dois écrire. Nadia ?

Nadia : Petit-Bond il était dans sa maison

M3 : j'écris ça tout de suite ?

Sarah : oui

Nadia : il était une fois

Ali : Petit-Bond qui cherchait sa cousine

M4 : j'écris ça tout en haut, je laisse juste la place pour le titre, on le cherchera après ; alors (*écrit en même temps*) IL ETAIT UNE FOIS... **Il était une fois**

XXX : Petit-Bond

Walid : qui cherchait sa cousine

XXX : Souricette

M5 : le problème c'est que les gens ne savent pas qui est Petit-Bond ; nous on sait. Qui est Petit-Bond ? I faut leur dire

Sarah : une grenouille

Nadia : elle est toute verte avec (*geste des bras autour de sa tête*)

M6 : oui mais les gens la connaissent pas, alors i faut expliquer

Nadia : mais est-ce qu'on va accrocher les dessins-là ? (*elle désigne l'affiche où le canevas de l'histoire a été préalablement dessiné*)

M7 : ah non ! les dessins, une fois qu'on aura écrit, on n'en aura plus besoin. Qui est Petit-Bond ?

Walid : une grenouille

Nadia : qui s'appelait Petit-Bond

M8 : là je crois que tu as raison, Nadia, alors, il était une fois...

Julien (d'une table plus loin) : une grenouille qui s'appelait Petit-Bond.

M9 : merci Julien! Je l'écris IL ETAIT UNE FOIS... QUI CHERCHAIT SA COUSINE SOURICETTE...

une grenouille qui s'appelait Petit-Bond, qui cherchait sa cousine Souricette

DOCUMENT C

CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane., HEBRARD Jean, *Lire, écrire*, (t.2 : *Produire des textes*) Hatier, 1998.

M1 : Qu'est-ce qu'on va écrire aux correspondants ? Vous allez me dire tout ce qu'il ne faut pas oublier. Je vais l'écrire sur l'affiche et on rédigera la lettre demain matin

Olivier : Qu'on va aller les voir

XXX : On prendra le train et le bus

XXX : Quand on ira

M2 : Oui, on avait dit qu'il fallait leur proposer des dates. Je mets sur l'affiche « Dates de la visite ». Quoi encore ? *Ségolène*, à toi

Ségolène : Les hamsters, ils nous ont demandé pour les hamsters, les noms et tout, quand les petits sont nés...

XXX : Qui c'est qui les soigne le dimanche ?

M3 : Bon, j'écris « Élevage des hamsters », ça suffit pour qu'on se souvienne. Et encore ?

[...]

Antoine : Les photos...

M4 : Que veux-tu leur dire à propos des photos ?

Antoine : Qu'on les a affichées

M5 : Ah, tu veux leur dire qu'on a fait un panneau d'affichage avec les photos prises le jour où ils nous ont rendu visite. D'accord, qu'est-ce que j'écris ?

Antoine : Qu'on a fait un panneau

M6 : Si je veux mettre seulement un mot, pour qu'on se souvienne, est-ce que j'écris « Photos » comme tu disais tout à l'heure ou « Panneau » ?

Antoine : « Photos »