

Session 2008

FRA-08-PG6

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Lundi 28 avril 2008 - 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 8 pages, numérotées de 1/8 à 8/8. 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 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)

L'ensemble de ce dossier (textes 1, 2, 3 et documents A et B) présente des éléments de réflexion sur les interactions entre lecture et écriture. Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse des textes 1 à 3, répondant à la problématique suivante : dans quelle mesure et comment les interactions lecture-écriture peuvent-elles aider les élèves à mieux écrire ?

GRAMMAIRE (4 points)

Dans le texte « Soupçon » (document A, lignes 1 à 10), vous relèverez et analyserez tous les pronoms.

QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)

1. Vous explicitez les visées des activités proposées dans le document A et analyserez leur contenu. *(4 points)*
2. Vous commenterez, éventuellement de manière critique et en vous appuyant le cas échéant sur les textes, les activités proposées dans le document B. *(4 points)*

CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

TEXTE 1 :

LUSETTI, M., in *Littérature de jeunesse*, Quet F. et Massol J.F. dir., Hatier, 2006

TEXTE 2 :

CRINON, J., « L'aventure littéraire et les genres », in *Le Français aujourd'hui* N°153, Armand Colin, 2006.

TEXTE 3 :

GARCIA-DEBANC, C., « Comment aider à modifier les pratiques en lecture-écriture ? », in Observatoire national de la lecture, *La formation à l'apprentissage de la lecture*, Les journées de l'Observatoire, Ministère de l'Education Nationale, janvier 2002.

DOCUMENT A :

Facettes, littérature/écriture, Observation réfléchie de la langue, CE2-cycle 3, manuel de l'élève, Hatier, février 2005, pages 64-65.

DOCUMENT B :

Facettes, littérature/écriture, Observation réfléchie de la langue, CE2-cycle 3, manuel de l'élève, Hatier, février 2005, page 71.

TEXTE 1 :

LUSETTI, M., in *Littérature de jeunesse*, Quet F. et Massol J.F. dir., Hatier, 2006

Littératures, genres, et enseignement

À la croisée des recherches actuelles, le regain d'intérêt pour la notion de genre est également perceptible dans le domaine de la didactique du français. Le lecteur comme le scripteur puisent constamment dans leurs repères sur les genres, l'un pour comprendre des énoncés et l'autre pour en former.

À la lecture, les repères stockés dans la mémoire aident le lecteur à se créer un horizon d'attente, à anticiper sur les énoncés à venir, et guident la construction du sens. Ici se justifient pleinement les lectures en réseau qui, en classe, offrent des situations fécondes de mise en place de démarches de type constructiviste, à condition de mettre un grand nombre de livres à la disposition des élèves : un texte seul n'offre pas de prise si l'on n'a pas de connaissances préalables, et c'est bien parce que des textes présentent des traits communs et des constantes que l'on pourra, en les comparant, décider de les réunir sous une même étiquette. Le repérage des ressemblances et des différences permet de construire des critères d'appartenance générique. La capacité à réaliser ce repérage ne peut véritablement se construire que dans des pratiques variées et nombreuses de confrontation aux œuvres ; la comparaison des textes permet d'isoler des personnages (l'ogre, la sorcière...), des décors (la ville dans les romans policiers, la forêt des contes...), des « styles » (la langue familière de bien des romans policiers...), des structures (la poursuite qui précède souvent la fin des récits d'aventure). Le lecteur blasé considère sans doute avec mépris ces « stéréotypes », mais pour le débutant, ils permettent de se repérer dans la « bibliothèque ». La connaissance d'un genre et de ses constantes structurelles, thématiques et stylistiques permet :

- de percevoir la spécificité d'une œuvre, l'originalité et la singularité d'un auteur
- et de repérer les innovations.

En effet, le renouvellement d'un genre suppose que l'auteur joue avec les attentes et les habitudes du lecteur. Encore faut-il que ces habitudes soient établies, sinon le lecteur n'en perçoit pas le bouleversement ! Ce n'est que parce qu'il dispose des caractéristiques d'un genre qu'il pourra apprécier un pastiche ou une parodie.

En ce qui concerne l'écriture, la description d'un genre en éléments repérables tant du point de vue des formes que des contenus, permet de construire des critères de réalisation qui orientent et guident les tâches d'écriture, aussi bien du point de vue de l'invention des personnages, des thèmes et des intrigues que de la planification des textes et de leur rédaction.

TEXTE 2 : CRINON, J., « L'aventure littéraire et les genres », in *Le Français Aujourd'hui* N°153, Armand Colin, 2006.

Le recours à des textes ressources

Une pratique très efficace pour favoriser la réécriture et l'amélioration des textes est celle qui consiste à mettre à la disposition des élèves des textes ressources. Cette démarche d'aide à la réécriture, mise au point et évaluée au cours d'une suite de recherches (Crinon, 1999 ; Crinon & Legros, 2002 ; Crinon, Marin & Legros, 2002-2003 ; Crinon & Pachet, 1998) peut être illustrée de la manière suivante. L'exemple concerne l'écriture de récits d'expériences personnelles, mais des situations analogues ont été mises en œuvre pour écrire des romans d'aventures ou des policiers...

Au cours d'une première séance, les élèves écoutent lire trois extraits de livres de jeunesse dont le point commun est qu'ils racontent des bagarres entre enfants. Après un bref échange oral, ils écrivent, eux aussi leur récit de bagarre. Lors de la deuxième séance, ils ont à leur disposition d'autres extraits de romans d'expériences personnelles relatant des bagarres : ce sont les textes ressources¹. Ils prennent en note mots, expressions ou idées susceptibles d'améliorer leur texte, pour le rendre plus intéressant, plus drôle, plus émouvant, etc. (en fonction de l'effet qu'ils cherchent à produire sur leurs lecteurs). Une troisième séance est consacrée à la réécriture du premier jet, en utilisant les notes prises.

Caroline, CE2²

Moi et Max

C'était quand on était en vacances d'été. Moi et Max on s'était disputés parce qu'il n'y avait qu'une balançoire. Il m'a prise par la taille et m'a fait tomber par terre. **Je lui ai dit:**

« **Bouge-toi de là, c'est ma balançoire.** »

Il m'avait donné un coup de poing sur le nez. Et si ça ne me plaisait pas, il me donnerait un autre coup de poing sur le nez.

« **Essaie !** »

Il a réussi.

Puis je me suis relevée et j'ai arrêté la balançoire. Et je l'ai griffé. Puis ma maman est arrivée et nous a donné une claque, **sans discussion.**

Puis elle nous a emmenés dans notre chambre. Tout ça se passait dans le jardin.

Au cours de la réécriture, le texte a été expansé de l'intérieur, dans le sens d'une plus grande expressivité : introduction de dialogues permettant de mettre en scène l'escalade verbale, la dispute qui dégénère en bagarre ; ajout aussi de détails qui donnent à voir la bagarre elle-même. On peut estimer que la deuxième version est supérieure à la première et que cette réussite tient à l'intégration de certains éléments caractéristiques du micro-genre « récit de bagarres », morceau de bravoure obligé des romans d'expériences personnelles, comme d'ailleurs, recul humoristique en moins, de l'épopée ou du roman d'aventures.

L'exemple des écrivains donne des moyens pour mettre en mots sa propre expérience ou pour la transposer, car chaque élève est libre de rester au plus près de sa vérité des événements ou d'imaginer une fiction (Crinon, 2006), le seul but étant la réussite du récit, l'effet produit. Car, comme le souligne Bruner (1996), les genres narratifs nous permettent de donner forme et sens à notre expérience.

¹ Ces textes ressources peuvent être donnés sur papier ou, avec plus d'efficacité encore, à partir d'une anthologie informatisée.

² Les deux versions du texte sont présentées simultanément. En gras les éléments ajoutés dans la 2^e version. Les emprunts aux textes ressources sont soulignés. L'orthographe a été normalisée.

TEXTE 3 :

GARCIA-DEBANC, C., « Comment aider à modifier les pratiques en lecture-écriture ? », in Observatoire national de la lecture, *La formation à l'apprentissage de la lecture*, Les journées de l'Observatoire, Ministère de l'Éducation Nationale, janvier 2002.

Dans quelle mesure l'explicitation analytique des caractéristiques linguistiques de l'écrit à produire peut-elle aider et guider l'écriture ? Jusqu'où la formulation de critères explicites peut-elle faciliter l'écriture ou aider à l'amélioration des écrits produits ? Les travaux conduits à l'INRP³ ont pu montrer que de tels critères peuvent être fort utiles pour favoriser une relecture critique des écrits et susciter sur certains points une transformation de l'écrit initial. Mais l'intuition a aussi sa part à jouer, particulièrement dans l'écriture. Et une consigne d'écriture est faite pour avoir du jeu... Cette articulation entre la nécessité d'explicitier, d'analyser et la réhabilitation des apprentissages implicites et de la pratique a souvent été évoquée par différents intervenants au cours de cette journée. Par rapport à l'écriture, cet aspect me semble primordial.

Le virage difficile à négocier va consister à proposer aux maîtres que le schéma narratif soit utilisé de façon moins normative — sans laisser penser que les outils anciens ne présentent plus aucun intérêt — pour en revenir à la finalité véritable de ces outils. En effet, ce sont avant tout des outils heuristiques. Ces modèles ont été mis au point pour questionner la complexité des textes. Ils peuvent aider les enseignants à choisir des textes possédant certaines caractéristiques. Or, ils ont souvent été interprétés comme des modèles non pas au sens heuristique, mais comme des normes. Les auteurs de manuels étaient ainsi à la recherche du texte introuvable qui obéissait au schéma narratif et qui permettait de l'illustrer au mieux. Il ne s'agit pas d'abandonner la référence au schéma narratif, mais de montrer à quoi il sert et ses limites.

Pour avoir pris part moi-même à l'élaboration de grilles de critères — dans les classes, parfois l'on passe plus de temps à analyser et à expliciter ces critères qu'à écrire —, j'estime qu'il est important de faire prendre conscience aux maîtres que si, à certains moments, il est utile d'analyser les textes, de les comparer, de mettre en évidence certaines propriétés, il ne faut pas perdre de vue pour autant l'intérêt des pratiques d'écriture mettant en jeu l'imitation, le détournement, le pastiche, qui, de façon plus intuitive, font éprouver aux élèves les caractéristiques stylistiques des textes d'auteurs. Il faut travailler ainsi sur l'équilibre et la relation entre pratiques des textes et élaboration de critères analytiques.

Ainsi, l'interaction lecture-écriture est souvent perçue par les enseignants comme une démarche applicative : l'observation des textes d'auteurs ou des écrits sociaux permet de mettre en évidence des propriétés linguistiques à respecter dans le texte à écrire. Aussi passent-ils souvent beaucoup de temps à analyser les textes avant de passer à la phase d'écriture.

La relation dynamique entre lecture et écriture est alors perdue de vue : il ne faut pas passer trop de temps à l'analyse avant de se lancer dans le projet d'écriture ; les textes peuvent être des ressources, en cours de projet, pour analyser et améliorer sa propre écriture. Le projet d'écriture permet ainsi d'avoir un regard d'artisan sur les textes littéraires, de les observer à travers leur mode de fabrication, de construction, comme un artisan ou un bricoleur observe un objet afin d'en tirer des enseignements lui permettant de réaliser un autre objet qui ne sera pas identique. Les textes d'auteurs sont des ressources dans une dynamique d'écriture qui laisse toute sa place à l'imaginaire et à l'intuition.

³ Groupe EVA (1991): *Évaluer les écrits à l'école primaire*, INRP Hachette Education. Groupe EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture* - INRP Hachette Education.

Soupçon



1 J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu, il avait sauté sur mon lit et il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre. Je ne saurais expliquer pourquoi, mais ça me semblait bizarre. Je l'ai regardé attentivement, et lui me fixait avec ses yeux de chat incapables de dire la vérité.

Bêtement, je lui ai demandé :

10 – Qu'est-ce que tu as fait ?
Mais lui, il s'est écrié et a sorti ses griffes, comme il fait toujours avant de se rouler en boule pour dormir.

Inquiet, je me suis levé et je suis allé voir le poisson rouge dans le salon. Il tournait paisiblement dans son bocal, aussi inintéressant que d'habitude. Cela ne m'a pas rassuré, bien au contraire. J'ai pensé à ma souris blanche. J'ai essayé de ne pas m'affoler, de ne pas courir jusqu'au cagibi où je l'ai installée. La porte était fermée. J'ai vérifié cependant si tout était en ordre. Oui, elle grignotait un morceau de pain rassis, bien à l'abri dans son panier d'osier.

20 J'aurais dû être soulagé. Mais en regardant ma chambre, j'ai vu que la porte du balcon était entrouverte. J'ai poussé un cri et mes mains se sont mises à trembler. Malgré moi, j'imaginai le spectacle atroce qui m'attendait.

Ces **Histoires pressées** sont des histoires courtes à déguster à table entre deux bouchées, à l'école ou ailleurs si ça nous chante. Histoires à terminer, à recommander, à détruire en mille morceaux. Juste le temps d'un sourire, d'un frisson ou d'une émotion...

D'après la quatrième de couverture.



Mécaniquement, à la façon d'un automate, je me suis avancé et j'ai ouvert complètement la porte vitrée du balcon. J'ai levé les yeux vers la cage du canari suspendue au plafond par un crochet. Étonné, le canari m'a regardé en penchant la tête d'un côté, puis de l'autre. Et moi, j'étais tellement hébété qu'il m'a fallu un long moment avant de comprendre qu'il ne lui était rien arrivé, qu'il ne lui manquait pas une plume.

30 Je suis retourné dans ma chambre et j'allais me rasseoir à mon bureau lorsque j'ai vu le chat soulever une paupière et épier mes mouvements. Il se moquait ouvertement de moi.

Alors, j'ai eu un doute. Un doute horrible. Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu...

Le monstre, il a osé ! Il a dévoré...

35 Je me suis laissé tomber sur un tabouret, épouvanté, complètement anéanti. Sans y croire, je fixais la table et l'assiette retournée.

40 ... Il a dévoré mon gâteau au chocolat !

B. Friot, *Histoires pressées*, Éclat de rire, Ed. Milan.



Si tu veux lire d'autres textes de Bernard Friot aux éditions Milan :

- **Encore des histoires pressées.**
- **Pressé, pressé.**
- **A mots croisés.**

Si tu veux lire une autre histoire de chat trompé :

- **A. Fine, Le Journal d'un chat assassin,** Ed. L'École des Loisirs.

J'explore et je questionne le texte

1 L'environnement du récit

- Quel est le titre de l'ouvrage ?
- Est-ce un roman ou un recueil d'histoires ?
- Quels mots de la quatrième de couverture te donnent envie de lire ces histoires ?

2 Le récit

- Qui raconte ?
- De qui parle-t-il ?
- Relis la première et la dernière phrases du texte. Sont-elles complémentaires ? T'attendais-tu à cette fin ?
- Dans quel ordre l'auteur raconte-t-il l'histoire ?

- Retrouve l'ordre dans lequel elle s'est déroulée :
 - Qu'a fait le chat ?
 - S'est-il intéressé aux animaux apprivoisés ?
 - Après avoir commis son crime, où est-il allé ?
 - Qu'a alors pensé le narrateur et pourquoi s'est-il affolé ? Qu'a-t-il vérifié ?
 - Quand a-t-il compris la vérité ?
 - Comment a-t-il réagi ?
- Relève les mots qui expriment la peur. À quoi vois-tu que cette peur grandit au fil du texte ? Donne des arguments.
- Trouve le sens des points de suspension (...) aux lignes 33, 34 et 39.
- Fais l'inventaire des procédés utilisés par l'auteur pour entretenir le suspense.

Débat

Discussion autour de la réaction du garçon

- Comment réagit-il :
 - lorsqu'il craint pour la vie de ses animaux ?
 - lorsqu'il constate que le chat a mangé son gâteau ?
- Crois-tu qu'il aurait préféré perdre son poisson, sa souris ou son canari ?
- Comment réagirais-tu s'il t'arrivait la même aventure ?
- Quelle intention a l'auteur en écrivant cette fin inattendue ? Justifie ta réponse.

J e dis, je joue, je raconte

Prépare l'épisode final (ligne 29 à la fin).

- Appuie-toi sur la ponctuation pour faire monter le suspense et ménager l'effet de surprise. Marque un temps d'arrêt aux points de suspension.
- Prends l'intonation qui convient à la dernière phrase.

Un épisode de récit à suspense

COLLECTIF

J'observe

- Relis le texte page 64 de la ligne 14 à la ligne 19.
- Observe les verbes conjugués. Tu as déjà rencontré ces temps. Les verbes sont-ils au présent ou au passé ? Explique leur emploi.

J'écris un autre « crime » du chat, raconté par le garçon



- Décris la scène illustrée. À ton avis, à quoi s'attendait l'enfant ? En réalité, que découvre-t-il ?
- Où pourrais-tu insérer l'épisode du « nid de merles », sans changer le début ni la fin du texte ?

Les contraintes que tu dois respecter

1. Trouver une phrase de départ pour dire ce que ressent le garçon.
2. Situer la scène dans un lieu.
3. Faire monter l'angoisse (expressions du visage, pensées, gestes, déplacements...).
4. Faire retomber l'angoisse en décrivant la scène réelle.
5. Écrire l'épisode au passé composé.

POUR T'AIDER

- Des mots de la peur, du moins fort au plus fort : inquiet, angoissé, affolé, terrifié...
- Des verbes de déplacement, du plus lent au plus rapide : marcher tranquillement, se précipiter, courir, foncer...
- Des idées de gestes : lever les bras, gesticuler, se prendre la tête à deux mains, s'agiter en tous sens...

Trouves-en d'autres.