



**CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES
EPREUVE DE FRANCAIS**

ELEMENTS D'AIDE A LA CORRECTION DE L'EXEMPLE DE SUJET N°1

Indications générales pour l'évaluation des synthèses

On attend que dans l'introduction le thème du dossier soit annoncé, que les titres et les auteurs soient fournis.

On attend que le développement soit construit de manière équilibrée, qu'il soit organisé (la synthèse n'est ni une succession de résumés, ni une juxtaposition de citations ; les rapprochements, complémentarités et divergences sont signalés) et que le guidage du lecteur soit assuré (présence de transitions ou de phrases annonces, identification des sources des propos, présence d'articulations logiques, présence possible d'intertitres).

On attend que les idées soient reformulées par des formules synthétiques et englobantes, que le vocabulaire de spécialité soit maîtrisé, que la langue soit correcte.

Indications générales pour l'évaluation des copies dans leur ensemble

Il sera tenu compte, à hauteur de 3 points au maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats (pas plus de deux erreurs par page). La note globale obtenue par le candidat pourra donc être minorée d'un nombre de points N, avec $0 < N \leq 3$, si la qualité orthographique de sa copie est mauvaise.

L'application des recommandations concernant l'orthographe émises par le Conseil supérieur de la langue française ne saurait en aucun cas être tenue pour fautive.



Indications concernant spécifiquement l'évaluation de la synthèse portant sur ce dossier

Lors de l'évaluation des synthèses, on sera attentif à la présence des éléments suivants :
(dans les points signalés ci-dessus, les textes sont désignés par les abréviations T1, T2, T3)

• Repérage des orientations majeures des documents

On appréciera que la synthèse note :

- que T1 incite à une mise à distance par les enfants de leur propre langage oral ; que T2 mise sur la curiosité envers le langage qu'on aura pu éveiller chez les enfants et sur des apprentissages formels ; que T3 insiste sur la nécessité de stimuler des comportements de lecteur ;
- que T1 et T2 s'intéressent à l'écrit en général, alors que T3 s'attache plus spécifiquement à la lecture.

• Relevé des objets d'apprentissage ou acquis mentionnés par les textes

On appréciera que la synthèse note :

- que T1 incite à faire découvrir par les enfants les règles et des stratégies qui régissent la communication ;
- que T3 insiste sur l'apprentissage d'un comportement de lecteur, le développement d'habitudes culturelles et la découverte des fonctions et fonctionnements de la lecture ;
- que T2 insiste sur les fonctionnements de l'écrit ;
- que les 3 textes préconisent la découverte des textes écrits, T3 s'intéressant particulièrement à la découverte de leur fonction ;
- que T1 préconise la découverte des **sons** et de leurs combinaisons ; que T2 préconise la découverte des **lettres** et de leurs correspondances sonores ;
- que T1 et T2 préconisent la découverte des fonctionnements syntaxiques, T1 s'intéressant aux combinaisons, T2 à la découverte des catégories ;
- que seul T1 préconise la découverte du lexique.

• Attention portée à la manière dont les textes envisagent que s'opèrent les acquis visés

On appréciera que la synthèse note :

- que T1 distingue des apprentissages informels, ou par imitation, et des apprentissages requérant une phase réflexive ; que T2 distingue des apprentissages informels et des apprentissages requérant un entraînement ;
- que T1 propose des situations d'observation du langage oral et de sa mise en fonctionnement ;
- que T2 préconise un apprentissage organisé de certaines réalités sonores de la langue, sous forme de jeux obéissant à des objectifs définis ;
- que T3 insiste sur l'activité d'exploration.

• Attention portée aux justifications et argumentations développées par les textes

On appréciera que la synthèse note :

- que T1 argumente en prenant appui sur les relations non distanciées que les enfants ont avec la langue ;
- que selon T1 et T2, des compétences acquises lors de la pratique du langage oral pourront être réinvesties dans l'écrit ;
- que T1 et T3 se réfèrent au rôle de la clarté cognitive.



ELEMENTS DE CORRECTION

1. Travail de synthèse

Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigez une synthèse d'environ trois pages rendant compte des trois textes en faisant apparaître les acquis que l'école maternelle doit aider à construire pour permettre aux élèves d'entrer dans l'écrit.

Structure du corpus :

Les trois textes ont une thématique et une visée communes : les trois tentent de définir les objectifs que la section des grands de Maternelle peut poursuivre pour conduire les élèves à l'orée de l'apprentissage de la lecture.

Ils sont complémentaires : à l'inventaire proposé par le texte 2, le texte 1 ajoute le souci d'une démarche de l'élève (mise à distance, analyse, observation des conditions de fonctionnement), le texte 3 ajoute l'articulation dans la curiosité enfantine entre les aspects langagiers (décodage) et les aspects culturels (référence à des pratiques sociales et culturelles).

Au delà de sa fonction "historique" d'accueil et de socialisation, l'École Maternelle joue d'abord et fondamentalement un rôle pédagogique qui mérite d'être fortement réaffirmé. Elle tient en effet une place essentielle dans l'apprentissage de la lecture car elle pose les fondements de l'entrée dans l'écrit, selon une démarche qui s'articulerait autour de trois axes : découvrir, analyser, structurer.

Découvrir

Les objectifs pédagogiques de l'École Maternelle ne se déclinent pas en terme de savoir mais visent essentiellement, comme l'écrit Bentolila, à ouvrir des "chemins de découverte".

Découverte et prise de conscience progressive du fonctionnement du langage : les enfants de cinq ans entretiennent avec la langue une relation de proximité qui leur permet de tisser des liens de connivence avec leur entourage, mais il leur manque de percevoir les règles de ces stratégies de communication. L'École Maternelle a pour tâche explicite de leur faciliter cette première appréhension d'un mécanisme du langage (Texte 1)

Découverte et construction d'analogies, d'associations : à partir de sa connaissance implicite de l'oral, l'enfant découvre peu à peu l'existence de structures langagières et, sans avoir nullement besoin d'apprendre une langue "nouvelle" (T.3), il lui faut néanmoins passer par une période de réflexion qui lui permette d'analyser les grands principes de combinaison et d'agencement des sons et des mots dans sa langue (Textes 2 et 3). On en espère l'indispensable clarté cognitive, comme le rappelle Bentolila.

Analyser

Avant l'apprentissage systématique de la lecture, les travaux de recherches les plus récents ont en effet bien établi le passage de l'enfant par cette période préalable. L'Observatoire National pour la Lecture propose une description de ce que les élèves peuvent y élaborer en cinq entrées :



- organisation d'une trace écrite,
- établissement du sens,
- segmentation phonique,
- phonographie,
- éveil d'une forme de curiosité grammaticale.

Ces entrées sont distinguées pour faciliter la détermination de domaines de travail, mais elles ne sont pas dissociées dans la structuration des compétences. Elles illustrent les acquis complexes que l'École Maternelle a pour charge de mettre en place : étape indispensable dans la construction d'un parcours ultérieur de lecteur, cette phase d'expérimentations variées précède nécessairement le double travail de compréhension de l'enfant apprenti-lecteur, *comprendre* pourquoi lire et *comprendre* le principe de notre système d'écriture (Texte 3).

Structurer

La curiosité progressivement développée et encouragée par l'École Maternelle vis-à-vis de l'écrit (lecture par les grands, par l'enseignant) permet d'installer de "bonnes habitudes" d'apprenti-lecteur (Texte 3). Entrer dans l'écrit, c'est en effet "entrer en littérature" comme le dit Chauveau, mais c'est seulement par le contact préalable et oral qu'il aura eu avec des belles histoires que l'enfant pourra se montrer curieux et disponible pour la lecture. Si l'École Maternelle a su lui permettre d'observer, de prendre la distance nécessaire, il pourra alors bénéficier d'une entrée plus méthodique dans l'apprentissage de la lecture. Ce qui suppose toutefois deux points de vigilance de la part des enseignants :

- la réflexion qui précède implique d'en finir résolument avec les pratiques qui excluent l'écrit : à l'École Maternelle ont en effet longtemps prévalu des pratiques qui ne confrontent l'enfant à une rencontre avec l'écrit qu'à partir de six ans.
- il est en revanche nécessaire de prendre pleinement en compte la double nature de la lecture, à la fois langagière et culturelle : lire, c'est explorer et "faire parler" la graphie des mots, mais c'est aussi et surtout la mettre au service du sens, dans une pratique sociale ou culturelle. On ne lit pas "pour lire"...

Le rôle fondamentalement pédagogique de l'École Maternelle est donc de stimuler et d'aider à comprendre, à organiser le matériau jusque-là implicite du langage, non consciemment perçu comme objet de réflexion. L'École Maternelle apprend à analyser pour structurer : elle fait passer du "donné" au stratégique. Il ne s'agit pas de "pré-apprentissage de la lecture", mais déjà d'une première période d'acquisition de la lecture.

Indicateurs de réussite :

- langue morphologiquement, grammaticalement et orthographiquement correcte
- l'identification des sources est assurée, quels que soient les moyens linguistiques qui permettent cette identification
- la hauteur de vue garantit la neutralité du rédacteur
- absence de contresens
- la structure du corpus est comprise

Indicateurs d'excellence :

- qualité de la langue, du guidage du lecteur
- finesse et pertinence des reformulations



2. Grammaire :

L'expression du temps : comparez et commentez la façon dont le temps est exprimé dans chacun des deux textes proposés aux élèves (documents B1 et B2)

	Document B1	Document B2
<u>Formes verbales</u> - Une indication de temps relatif - Un infinitif de but à valeur de futur (il énonce le projet du personnage)	<i>se désolait</i> <i>ramassa</i> <i>essaya</i> <i>c'était</i> <i>décida</i> <i>égaré</i> <i>pour apprendre à lire</i>	<i>est</i> <i>fait</i> <i>aime</i> <i>a faim</i> <i>veut</i> <i>trouve</i> <i>regarde</i> <i>arrive</i> <i>va</i> <i>a fait tomber</i>
<u>Organisateurs textuels</u> - ancrage (relation temps de la fiction/temps de l'énonciation) - passage de la situation initiale au premier événement	<i>Il était une fois</i> <i>Un beau matin</i>	<i>C'est</i> <i>Un jour</i>
<u>Connecteurs</u> - expression de la simultanéité - de la successivité	parataxe de la première phrase (avec ponctuation par les deux points) <i>alors</i>	juxtaposition <i>après</i> <i>après</i>



Les textes B1 et B2 présentent la même histoire. Leurs moyens linguistiques pour noter les catégories du temps sont similaires, mais on notera des différences :

- dans le niveau de langue (*il était une fois / c'est*
(un beau matin / un jour))
- dans l'ancrage énonciatif (*passé / présent de narration*)
- dans la notation de la succession (*alors / après, après*)

Le texte B2 se présente comme un pseudo - oral :

- la cohérence des récits que font les enfants à l'oral est très souvent amenée par un connecteur [epi] (« *et puis* ») utilisé aussi souvent que nécessaire. C'est cet usage qui est imité par le recours à un *après* plus conforme à la norme.
- le choix d'un niveau de langage standard,
- le recours au présent de l'indicatif et au passé composé dont les formes sont ordinaires, alors que le passé simple est rarissime à l'oral. On peut remarquer cependant que les récits oraux des jeunes enfants sont le plus souvent menés spontanément au passé.

Indicateurs de réussite :

- relevé des formes verbales, des organisateurs textuels et des connecteurs

Indicateurs d'excellence :

- commentaire sur le rôle du connecteur *Après*
- analyse des temps relatifs
- distinction entre parataxe et juxtaposition

3. Question complémentaire

1) A partir de l'ensemble des documents A, B et C, vous retrouverez, au regard des programmes en vigueur pour une classe de grande section de Maternelle, les objectifs poursuivis par l'enseignant(e) (5 points)

Les objectifs poursuivis dans ce travail en projet apparaissent assez clairement malgré des éléments qui restent implicites dans le document A. On peut les classer en grands domaines :

concevoir la circulation des écrits :

- renforcer la perception de l'écrit comme porteur d'un message transportable, permanent et interprétable par tous les membres de la communauté des lecteurs (dans le transport du livret de la classe à la maison) ;
- peut-être : découvrir le fonctionnement d'une préface (dans la rédaction de la lettre aux parents, qui joue le rôle d'une préface) ;

construire une première culture littéraire :

- comprendre une histoire adaptée à son âge (étape 1) ;
- identifier les personnages d'une histoire (étape 3), se les figurer pour pouvoir les dessiner (étape 4) ;
- identifier le cadre spatial d'une histoire, identifier les déplacements des personnages (étape 3) ;
- approcher un stéréotype, celui de l'ogre en l'occurrence, par une mise en réseau de textes multiples (étape 8) ;



approcher les activités de lecture :

- apprendre à reconnaître visuellement certains éléments d'un texte. Le document A est elliptique, on peut supposer qu'il s'agit de mots (étape 3) ;
- comprendre la relation entre un texte et un dessin qui l'illustre (étape 4) ;

approcher les activités de production de texte :

- imaginer une suite en s'appuyant sur l'amorce déjà entendue (étape 2) ;
- dicter collectivement un texte au maître ou à la maîtresse en négociant la mise en mots (étape 2, étape 6) ;
- réviser le texte en s'appuyant sur le souci de cohérence (maintien du cadre spatial, maintien des personnages) (étape 3) ;
- réviser le texte en s'appuyant sur sa représentation de la langue écrite normée (étape 6) ;
- comprendre la relation entre le texte et l'illustration (étape 4) ;

s'interroger sur le système d'écriture (ici, comme le document A est très elliptique, nous déclinons les objectifs ordinaires dans le type de situation évoquée à l'étape 7) :

- maîtriser l'orientation des lettres ;
- savoir nommer les lettres de l'alphabet ;
- s'appuyer sur des analogies avec des mots connus pour risquer des propositions orthographiques ;
- savoir copier ; c'est-à-dire :
 - contrôler son geste de préhension (ici des lettres magnétiques) ;
 - contrôler le résultat (choix, alignement et orientation des lettres...) ;
 - assurer l'espacement des mots, en s'appuyant sur la distinction entre lettre et mot ;
 - peut-être : transcrire en script une écriture cursive ;

prendre conscience des écarts entre la langue orale et la langue écrite (étape 5) voir ci-dessous :

- le choix du lexique ;
- ce que permet la syntaxe ;
- la gestion de la textualité.

De tous ces objectifs, la plupart sont habituels dans un projet de lecture et d'écriture de cette sorte. L'aspect le plus original de la démarche présentée ici est l'activité décrochée qui concerne les relations entre textes écrits et textes oraux (étape 5).

Les deux productions fournies dans le dossier (documents C1 et C2) ne nous permettent pas de comprendre les responsabilités respectives du maître ou de la maîtresse et des élèves dans l'élaboration des textes et dans la mise en mots. Il est évident, par exemple, que la correction orthographique, syntaxique et morphologique revient au maître ou à la maîtresse, que l'énigmatique introduction d'un *papa* à la fin du document C1 revient aux élèves, mais on peut s'interroger sur l'origine des autres aspects. Cependant, l'écart entre les deux productions laisse percevoir les acquis des auteurs de la production C2 (ou leur disponibilité aux sollicitations du maître ou de la maîtresse) dans plusieurs domaines :

- complexité linguistique :

On notera dans la production C2 un pronom en position de complément second (*lui*) et la présence de deux subordonnées. La production C1 ne comporte ni pronom ni subordonnée. Ensuite, si la production C2 révèle des lacunes dans la gestion de l'unité phrastique (aucune majuscule, aucun point... alors que deux apparaissent dans la production C1), l'usage de la virgule dans la dernière phrase est intéressant : elle justifie la séparation des deux membres



illustrés séparément et en même temps garantit l'unité de l'ensemble. La production C1 ne présente pas de semblable prise de risque... Peut-être faut-il y voir la marque du maître ou de la maîtresse.

- *construction des personnages* :

Le document C2 présente plusieurs paroles de personnage. C'est un élément intéressant de construction du personnage, qui vient peut-être de l'étude, à l'étape 5, des documents B1 et B2. Ainsi, les *enfants* posent une demande explicitée par l'infinitif *de partir* et argumentée par la circonstancielle de but. L'ogre développe un propos explicité par la complétive *qu'il était triste*. Quant à la maîtresse, elle téléphone sans que ses paroles soient rapportées : on peut supposer que le segment suivant (*il était bien rentré*) constitue un élément de la conversation qu'elle a tenue. Cependant une difficulté d'interprétation se pose : faut-il comprendre que ce propos est tenu par la maîtresse qui informe les enfants du devenir d'un ogre auquel ils se seraient attachés ? Faut-il comprendre que c'est la transposition de la réponse de l'ogre à une question de la maîtresse ? Dans la première hypothèse, il manquerait d'explicitement la scène de restitution aux élèves, dans la seconde, la mention postérieure de l'énonciateur est maladroite. Quoi qu'il en soit, cette tentative révèle un effort intéressant (et inhabituel en Grande Section) pour enchâsser dans le récit des paroles transposées. Rien n'évoque un pareil effort dans la production C1.

De cette confrontation entre les productions, nous voyons ces objectifs atteints diversement par les deux groupes de producteurs. Nous voyons aussi que ces objectifs ont été poursuivis sans pression excessive, que la démarche a été celle d'un nourrissage ou d'une distance réflexive, et non pas l'imposition d'un modèle. Sinon les deux groupes auraient satisfait les attentes magistrales.

Indicateurs de réussite :

- mention d'objectifs dans les domaines de l'éducation à la littérature, de la production de texte, de la lecture, de la découverte du système orthographique

Indicateurs d'excellence :

- mention d'objectifs dans la conceptualisation de la circulation des écrits
- précision dans la déclinaison des objectifs
- appui sur une analyse des productions (documents C1 et C2)

2) En vous appuyant sur une comparaison entre ces deux textes présentés à l'étape 5 (B1 et B2), dégagez les compétences que l'enseignant(e) veut installer chez ses élèves à ce moment du travail (on ne reprendra pas les analyses développées en réponse à la question de grammaire). (3 points)

La comparaison entre les deux documents montre des écarts entre langue écrite et langue orale. Ces deux réalisations linguistiques sont désignées par des formules accessibles aux élèves de cinq ou six ans : le texte qui "pourrait aller au début du livre", qui donc répond aux exigences de la langue écrite, langue "des livres", et celui qui raconte "comme on parle".

On voit dans le choix de ces désignations le souci du maître ou de la maîtresse d'aborder dans un contexte très fonctionnel un problème abstrait. En effet, il s'agit de travailler la représentation de la langue écrite en sorte que les élèves puissent négocier la mise en mots de leurs productions.



Ces écarts sont multiples, nous avons déjà traité ce qui concerne l'expression des catégories du temps (voir ci-dessus notre traitement du thème de grammaire). Nous nous attacherons ici aux points qui peuvent alerter l'attention des jeunes élèves.

Le choix du lexique :

Le document B1 présente un vocabulaire plus rare, plus dense ou plus précis, que celui du document B2, vocabulaire qui n'apparaît pas spontanément dans les propos enfantins : se désolait (pour *faire des colères*), déguster (pour *aimer*), *ramasser* (pour *trouver par terre*), *petit écolier* (pour *enfant*), déchiffrer (pour *regarder le livre ou lire*), *décider*...

Le vocabulaire du document B1 permet aussi d'explicitier la manière dont certains événements ont pu être vécus : *égarer* (pour *faire tomber*), négation *trop difficile* (pour *ne pas y arriver*). Il est probable que certains de ces mots (singulièrement ceux que nous avons soulignés) entraînent des difficultés de compréhension qui réclameront verbalisation et élaboration.

La complexité de la syntaxe :

Le document B2 ne comporte qu'une seule phrase complexe avec subordonnée (subordonnée conjonctive introduite par la locution *parce que*) ; une autre phrase comporte un infinitif de but (*voir la maîtresse*) qui crée un lien logique interne. Toutes les autres phrases complexes ne font que juxtaposer ou coordonner les propositions entre elles.

Le document B1 recourt à des syntagmes autrement complexes : participes (*toujours affamés, égaré par un petit écolier*) à valeur de proposition circonstancielle, complément à l'infinitif de l'adjectif autre (*autre que de se réjouir de dégustation de la soupe aux enfants*)

La construction du personnage :

Le document B1 propose une présentation « économique » du personnage : contrairement au document B2, il n'y est pas fait mention de sa couleur, laquelle n'importe pas dans la suite du récit. Il n'est pas davantage fait mention de ses envies. Cependant, cette différence n'importe pas à la problématisation des rapports entre langue écrite et langue orale ; il s'agit d'un choix purement esthétique dans l'enrôlement du lecteur.

La présentation dans le document B1 pose des relations avec d'autres personnages, les parents. Relation d'opposition (les parents sont *toujours affamés*), relation de dépendance (la préposition *auprès de* les constitue en instance décisionnelle). Le document B2 présente le personnage apparemment dans une grande indépendance, les parents ne sont pas mentionnés, leur influence s'infère (à la rigueur) des scripts "faire des colères" ou "ne pas aimer la soupe".

Dans le document B1, le personnage est aussi constitué par une pensée intérieure, introduite par les deux points. La dernière phrase pose également un acte de pensée (*décida*) qui n'a pas son équivalent dans le document B2. Dans le document B2, l'état émotionnel du personnage est donné à comprendre, il n'est pas donné à partager. De même, dans le document B1, l'échec de lecture est signifié par un jugement qu'on peut prêter au personnage, tandis que le document B2 énonce l'échec d'un point de vue extérieur.

Dans le document B1, les relations causales qui justifient les actions du personnage sont davantage explicitées : l'événement déclencheur est introduit comme la solution de son problème (*trouver une autre occupation*) par le choix de l'organisateur textuel un *beau matin* tandis que le document B2 laisse comprendre la relation entre *penser à autre chose* et la découverte du livre ; le départ pour l'école est motivé dans le document B1 par un but explicite (*pour apprendre à lire*), qui reste à inférer dans le document B2 à partir du script.



Gestion d'une polyphonie :

Nous avons déjà évoqué, à propos du document B1, le commentaire de l'ogron « *pas d'autres occupations* ». Un point délicat de ce commentaire est l'ironie de la formule *se réjouir de déguster*. Il faut comprendre que le personnage s'ennuie, qu'il est lassé de cette soupe, puisqu'il se désole. Or la formule suggère exactement le contraire, il faut donc l'entendre comme une antiphrase. On verra ainsi dans cette formule un clin d'œil au lecteur enfantin : ce sont les parents ogres qui se réjouissent *d'une soupe aux enfants*, l'ogron, lui, se désolidarise de ce goût affligeant, il adopte un dégoût proche de celui des personnages enfantins, et du lecteur lui-même.

Les compétences qu'on vise à installer concernent autant le domaine linguistique (rechercher un vocabulaire précis et dense... prendre le risque d'une complexité syntaxique) que le domaine de la construction du personnage.

Indicateurs de réussite :

- analyse de la complexité du lexique et de la syntaxe
- présentation "économique" du personnage
- explicitation des relations causales qui sous-tendent l'action du personnage

Indicateurs d'excellence :

- analyse des paroles ou pensées de personnage
- analyse de l'ironie