

**Session 2007**

**FRA-07-PG3**

*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 10 pages, numérotées de 1/10 à 10/10 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 rendra compte des textes n° 1 à 4, en définissant les conditions d'un enseignement efficace de l'orthographe.

### **GRAMMAIRE (4 points)**

Les questions portent sur **l'extrait 1 du document B**.

1. Vous relèverez et classerez les pronoms personnels selon leur fonction. *(2 points)*
2. Dans les énoncés 12, 16 et 21, vous commenterez les emplois des pronoms personnels que vous aurez relevés. *(2 points)*

### **QUESTION COMPLEMENTAIRE (8 points)**

1. Le document A propose une démarche pour mettre en œuvre un classement d'erreurs au cycle 3. Vous en définirez les objectifs. *(2 points)*
2. En vous appuyant sur les documents A et B, vous caractériserez le rôle de l'enseignant dans la conduite du classement collectif. *(2 points)*
3. Vous évalueriez la conformité de cette situation d'orthographe aux programmes actuels et sa pertinence par rapport aux arguments avancés dans les textes n° 1 à 4 du dossier de synthèse. *(4 points)*

## CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

---

### *Les textes sont extraits des ouvrages suivants :*

- Texte 1** Cogis, D., « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, Revue *LIDIL*, n°27, pp.112 - 113, juillet 2003.
- Texte 2** Cellier, M., « Dire l'orthographe : quelques dispositifs », *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, pp. 311 - 312, Vargas, C. (dir.), P.U.P., 2004.
- Texte 3** Pellat, J-C., et Teste, G., « Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles », *Acquisition et enseignement de la morphographie*, Revue *LIDIL*, n°30, pp. 89 - 90, décembre 2004.
- Texte 4** Sautot, J-P., « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe », Revue *Repères*, n°26/27, pp. 104 - 105, 2002-2003.

### *Les documents proviennent de :*

- Document A** « Les classements d'erreurs », *Orthographe au quotidien Cycle 3*, Haas, G., CRDP Bourgogne, 2004.
- Document B** Transcription d'un moment de débat collectif sur un classement d'erreurs (classe de CM1, juin 2003. El 1, 2, 3 ... : élèves non identifiés, M : enseignant). Document non publié.

## TEXTE 1 :

COGIS, D., « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, Revue *LIDIL*, n°27, pp. 112 - 113, juillet 2003.

### Le rôle de l'école

On sait aujourd'hui que les erreurs orthographiques s'inscrivent dans de véritables systèmes d'explication des phénomènes linguistiques élaborés par les élèves. Ces systèmes évoluent normalement dans le temps vers des conceptions plus pertinentes (Brissaud et Sandon, 1999 ; Brissaud et Cogis, 2002). Mais, faute d'être suffisamment travaillées, ces conceptions peuvent aussi se figer jusqu'à devenir les signes d'un développement problématique.

On sait aussi que l'orthographe focalise toujours la perception de l'écriture par les élèves (Nony, 1998 ; Lahanier-Reuter et Reuter, 2002) et que l'échec scolaire des élèves des milieux populaires est en partie lié au rapport au langage écrit qu'ils construisent (Lahire, 1993). En conséquence, si le rapport à l'écrit est pour partie dépendant de l'image que l'école renvoie, image souvent mauvaise en raison de l'orthographe, et ce alors que sont méconnues l'activité métalinguistique des élèves et la raison de leurs erreurs orthographiques, la spirale négative ne peut que s'accroître.

Il incombe donc à l'école de développer d'abord des attitudes positives à l'égard de la réflexion métagraphique des élèves pour éviter que certains ne se détournent d'un écrit qui leur renvoie toujours une image très dévalorisante. Il est ensuite urgent de mettre en place des situations didactiques qui permettent à la fois de travailler l'orthographe comme système linguistique et comme composante de l'activité langagière, tout en les amenant à modifier leurs conceptions dans des situations d'interaction (Vygotski, 1934 ; Cogis et Ros-Dupont, 2003).

En effet la correction des fautes par le rappel des règles, l'optique morphosyntaxique des exercices phrastiques dans lesquels *Je* reste le plus souvent une coquille vide, tandis que les accords sollicités laissent peu de place à l'initiative cognitive des élèves au profit d'une exécution mécanique, sont de trop faibles moyens pour faire évoluer leurs représentations et les amener à comprendre les problèmes qu'ils ne rencontrent que dans une pratique de l'écrit. La mise à l'écart du sens, du symbolique, au profit du formel, renforce les obstacles que les élèves doivent franchir seuls pour atteindre un niveau de littéracie<sup>1</sup> satisfaisant. Un véritable étayage de la pensée créatrice des élèves dans ce domaine conjointement à une réflexion sur les situations discursives se révèle indispensable.

C'est donc bien en intégrant la question de l'orthographe que la notion de littéracie peut se révéler pertinente pour penser le rapport au savoir dans toutes ses dimensions, cognitive bien sûr mais aussi psychologique et sociale.

---

<sup>1</sup> Traduction du terme anglais *literacy*, ce néologisme désigne l'apprentissage de l'écrit.

## TEXTE 2 :

Cellier, M., « Dire l'orthographe : quelques dispositifs », *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, pp. 311 - 312, Vargas, C. (dir.), P.U.P., 2004.

L'écrit en général nécessite un enseignement mais l'acquisition de l'orthographe passe en particulier et de façon obligatoire par une instruction explicite. « Elle exige un enseignement et corrélativement un apprentissage », disent M. Fayol et J-P. Jaffré<sup>2</sup>.

On sait à quel point il serait vain de concevoir encore l'enseignement de l'orthographe comme un message unilatéral déversé de l'expert vers le débutant, comme un inventaire de règles ou de gestes techniques à accomplir. On connaît aussi, côté apprentissage, l'importance de la dynamique de l'appropriation par les élèves des notions orthographiques, et l'évidente productivité des nécessaires tâtonnements et expérimentations. Ecrire un mot, une phrase, un texte pose un problème et suscite une décision : la forme produite, conforme ou non à la norme, témoigne toujours d'un rapport à la langue, à son intelligence et à son organisation. Mais ce rapport reste implicite et sujet à interprétation pour le maître tant que la verbalisation ne l'a pas éclairé. L'oral met en évidence le travail cognitif mais il peut être aussi, dans certaines situations, le lieu où il s'élabore.

C'est dans cette perspective qu'a travaillé pendant trois ans le groupe *INRP Oral 2*<sup>3</sup> qui s'est intéressé à la construction des savoirs par les interactions *dans* et *par* l'oral. Les situations que nous avons mises en place prévoient des oraux réellement dialogiques et la valorisation de certaines démarches d'apprentissage comme la situation-problème et le raisonnement expérimental, avec en arrière-plan les notions de conflit socio-cognitif et de métacognition. Cet oral est réflexif dans la mesure où il permet de construire les savoirs en les verbalisant et en les confrontant aux savoirs verbalisés des autres. La question est donc prise sous l'angle cognitif : au cœur de la réflexion, la notion de relation entre langage oral et pensée en construction ou mieux en co-construction car il y a dans les interactions, des activités d'ajustement, de coopération et de négociation.

Ces situations qui traversent toutes les disciplines sont particulièrement productives en orthographe. Après D. Ducard, J. David, A. Angoujard ..., on sait que l'on doit « dire » l'orthographe, « parler » l'orthographe pour mieux l'appréhender et l'intégrer. Il faut donc monter des dispositifs laissant une large place aux verbalisations des élèves. Cette étude restera dans une perspective résolument didactique autour des lieux d'intervention et de la notion de « dispositif » - nous entendons par ce terme un mode d'organisation et de gestion de la situation didactique. Quels dispositifs mettre en place pour favoriser l'acquisition de l'orthographe *dans* et *par* l'oral ? Quelques uns ont déjà fait leurs preuves, certains sont à inventer, d'autres ne demandent qu'à être détournés pour servir des objectifs orthographiques, via la verbalisation.

---

<sup>2</sup> M. Fayol et J-P. Jaffré, « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », *Revue française de pédagogie*, n°126, janvier - mars 1996, pp. 146 et suivantes.

<sup>3</sup> Groupe Oral 2, « Interactions et construction des savoirs. Eléments d'analyse pour une didactique de l'oral », 1999 - 2002. Responsables : C. Garcia-Debanc, M. Grandaty et S. Plane.

### TEXTE 3 :

PELLAT, J.-C., TESTE, G., « Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles », *Acquisition et enseignement de la morphographie*, Revue *LIDIL*, n°30, pp. 89 - 90, décembre 2004.

#### **Orientations didactiques et pédagogiques**

##### *Constats*

[ ... ] Nous pouvons déceler quatre zones d'ombre dans le trajet d'une leçon de structuration telle qu'elle est habituellement pratiquée.

Pour en rappeler sommairement le trajet, une brève phase d'observation initiale, collective la plupart du temps, est effectuée sur un fait de langue à l'aide de quelques exemples portés au tableau ou repris du manuel. Cette phase initiale est suivie de l'énonciation orale/écrite de la régularité soumise à observation et codifiée ensuite sous la forme d'une règle ou toute autre forme de conceptualisation, tableau classant, par exemple : cette seconde phase codifiée par induction les régularités observées. Les exercices cumulés suivis, le cas échéant, d'exercices de remédiation, constituent la troisième phase d'application par déduction. Est visé ensuite le détachement du savoir-faire et du savoir dans les situations d'orthographe en actes, ultérieures à la leçon.

Des quatre zones d'ombre inhérentes à la logique même de ce trajet, la première se situe dès la phase d'observation initiale, problématique en soi : on n'observe bien que ce sur quoi on s'est posé des questions au préalable ; or en phase initiale, mis à part un tout petit nombre d'élèves co-dirigeants de la classe qui ont déjà compris l'enjeu de l'observation demandée, il est très difficile à la plupart d'observer un fait de langue dont il s'agit précisément d'établir la régularité à partir d'un nombre très restreint d'exemples.

Une seconde zone d'ombre se situe à la jonction des deux premières phases, entre l'observation et l'induction d'une régularité codifiable ; à ce moment, le saut inductif demandé aux élèves est trop grand, trop hâtif, trop tôt venu, pour ne pas générer une grande confusion cognitive.

Une troisième zone d'ombre est paradoxalement liée à la réussite remarquable aux exercices d'application : ils sont à la fois nombreux et variés et, même s'ils sont relativement bien réussis en raison de leur caractère très apprêté et de leur grande proximité à la forme du savoir mis sous forme de règle dans la phase précédente, ils ne garantissent en rien une appréhension suffisante de l'objectif fixé par la leçon ; quant aux exercices de remédiation ultérieurs pour ceux des élèves qui n'auraient pas satisfait aux travaux d'application, les témoignages empiriques des maîtres concordent pour dire que ce n'est pas « en donnant toujours plus du même », selon une dynamique identique à celle de l'application, que la compréhension d'un fonctionnement grammatical régulier de la langue peut s'effectuer.

La quatrième zone d'ombre concerne la capacité de détachement du savoir acquis et sa reconnaissance lors des moments d'orthographe en actes : les savoir-faire à mobiliser ne sont que partiellement reconnus en raison du caractère très contextualisé des activités de découverte et de structuration, en raison également du fait qu'ils n'ont pas été suffisamment mis en mots par les élèves, à leur manière et selon leur degré de compréhension.

#### **TEXTE 4 :**

SAUTOT, J.-P., « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe », *Revue Repères*, n°26/27, pp. 104 - 105, 2002-2003.

#### **Apports de la didactique de l'orthographe**

Les pratiques nouvelles font leur chemin et l'école s'achemine depuis quelque temps déjà vers une fin du « tout répressif » en orthographe. De nouvelles approches du code sont proposées, mais quelle est leur pénétration dans les classes, de quelle manière y pénètrent-elles et comment sont-elles transposées dans les pratiques de chaque enseignant ? Toutes ces questions à la didactique de l'orthographe se résument en une seule : quelle norme enseigne-t-on et comment ?

Ce questionnement autour du rapport à l'orthographe a été suscité par les résultats d'une recherche sur l'utilisation de l'orthographe en lecture (Sautot, 2000). Il apparaît que les lecteurs usagers de l'orthographe adoptent des comportements variés face à une tâche d'interprétation d'un événement orthographique<sup>4</sup>. Ces comportements mettent en évidence la complémentarité et l'interaction qui existent entre représentation cognitive et représentation sociale de l'orthographe. Divers profils d'usagers de l'orthographe se sont révélés, parmi lesquels deux catégories d'apprenants sont apparues en difficulté :

- ceux dont la connaissance du code n'est pas suffisante pour gérer la tâche qui leur était imposée ;
- ceux chez qui le savoir est avant tout structuré en termes de proscription, c'est à dire d'interdits.

Pour ceux dont les connaissances sont insuffisantes, des travaux nombreux offrent des solutions didactiques. Depuis la description de l'orthographe réalisée sous la direction de Nina Catach (1986), des propositions ont été construites pour tenter de rompre avec une pédagogie de l'orthographe purement prescriptive (Bled, 1948 par exemple, et tous ses prédécesseurs ou continuateurs, qui sont nombreux) et aller vers une découverte du système et de son fonctionnement : propositions pour une évaluation formative (Gruaz et al., 1986), pour une découverte du système (Gey, 1987) ou pour une approche grammatologique (Chignier et al., 1990).

Pour les apprenants gênés par leurs représentations sociales, des exercices comme la dictée dialoguée (Arabyan, 1990), l'atelier de négociation graphique (Lorrot, 1998) ou encore des débats argumentés sur la norme orthographique (Brissaud, 2001) sont des pratiques pédagogiques susceptibles de modifier le rapport normatif au code. Mais les pratiques dans les classes n'évoluent pas au même rythme que la recherche et les innovations ne pénètrent la pratique courante que lentement. Nombre d'enseignants ont rompu avec les pratiques purement prescriptives sans que leur représentation du code ait été bouleversée. Inversement, certains enseignants ont conscience de la nécessité d'une rupture avec un enseignement trop rigide du code sans en avoir trouvé les moyens pédagogiques. Positionnement pédagogique et positionnement normatif se télescopent donc dans l'offre didactique des classes, créant ainsi une forme de polyphonie éducative. A la polyphonie scolaire s'ajoutent les pratiques et les discours familiaux.

---

<sup>4</sup> Donner la fonction du « s » de « temps » ou donner la signification de jeux d'écriture comme « Kiabi » (magasin de vêtements) ou « Karfour » (variante de « Carrefour », hypermarché).

## DOCUMENT A

« Orthographe au quotidien Cycle 3 » présente un ensemble d'activités réparties en 5 modules sur l'année. Les classements d'erreurs sont proposés en fin de module. La présentation ci-dessous reprend succinctement la démarche proposée.

### Les classements d'erreurs

#### *Matériel*

- feuilles A4 partagées en deux sur lesquelles figureront d'un côté le texte avec ses erreurs, de l'autre côté, les erreurs corrigées.
- feuilles 50x60 cm sur lesquelles des colonnes seront dessinées sur l'ensemble de la page.
- de gros feutres.

#### *Premier temps (1/2h)*

Les élèves sont répartis par groupes hétérogènes de 4 ou 5. L'activité est présentée : on annonce aux élèves que l'on va construire un outil en commun pour s'aider dans la production d'écrit, pour corriger ses erreurs et ne plus en faire.

#### *Identification et relevé des erreurs*

Les erreurs (entre 10 et 15) ont été relevées dans des productions récentes des élèves de la classe.

#### *Consignes*

Les erreurs sont présentées soulignées par l'enseignant. Il est demandé aux élèves d'écrire sur la partie droite de la feuille les mots corrigés. Les élèves corrigent avec les moyens du bord.

En circulant entre les groupes, l'enseignant peut accélérer la correction en rectifiant, en apportant éventuellement la solution.

#### *Mise en commun*

On affiche au tableau une feuille en faisant bien la distinction (couleurs) entre erreurs barrées et formes rectifiées.

#### *Deuxième temps (1/2h) : Le classement*

On distribue des feuilles de papier 50x60 sur lesquelles des colonnes ont été dessinées à l'avance.

#### *Consignes :*

- Vous allez classer les erreurs dans les colonnes de la feuille.
- Pour cela, vous allez mettre ensemble les erreurs qui se ressemblent et vous allez donner un titre à chaque colonne. Ce titre doit permettre d'identifier l'erreur, il doit être une aide pour la correction de cette erreur.
- Vous utiliserez autant de colonnes que vous voudrez. Ce n'est pas parce que la page est découpée en colonnes qu'il faut toutes les remplir.

Pendant le travail des groupes, l'enseignant rappelle la consigne : « Ce titre est-il une aide à la correction ? » Il ne doit pas souffler de catégories toutes prêtes. Il ne doit pas s'affoler des classements aberrants, mais demander à ce que toutes les erreurs soient classées.

***Troisième temps (1h) : Le classement collectif***

Les élèves se retrouvent dans le groupe classe pour la confrontation des classements.

*La démarche*

Tous les classements sont affichés.

Le rôle de l'enseignant est alors d'aider à établir le classement collectif.

*L'exploitation pédagogique*

Lorsqu'il estime être arrivé à un classement exploitable, et qu'il sent que les élèves commencent à se lasser, l'enseignant décide de conserver cet état final, mais temporaire. Il demande aux élèves de proposer un codage pour les colonnes qui ont reçu un titre efficace. Désormais, lorsqu'il rencontrera dans les écrits d'élèves une erreur de ce type, il la codera et l'élève pourra la corriger.

## DOCUMENT B

Voici la transcription de deux moments du débat collectif sur un classement d'erreurs (classe de CMI, juin 2003). Dans cette classe, l'enseignant met en oeuvre la démarche proposée dans « Orthographe au quotidien Cycle 3 » (document A).

### Extrait 1 :

[La classe examine le classement du groupe A qui a mis: « \*mais / mes parents » dans une catégorie intitulée « erreurs de pluriel »]

12 Margaux : « erreur de pluriel » / ça peut pas pour [mɛ] (ou [me] ?) / il est toujours comme ça /

13 Pauline : mais aussi / « mes parents » / c'est une erreur de phonème<sup>5</sup>

14 M : toi / tu as été sensible à la différence entre [ɛ] et [e] /

15 Célia : lorsqu'on parle de pluriel ou de singulier / on peut pas les mettre aux déterminants / parce qu'il faut les accorder avec les noms /

16 M : le nom / il n'est pas au pluriel ou au singulier à cause du déterminant / c'est ça ? /

Célia : euh ... /

(...)

18 El. 4 : « mais » et « mes » / ça n'a rien à voir /

19 M : d'accord / mais comment est-ce que tu peux dire à quelqu'un / « ça ne va pas » ?

20 El. 4 : c'est pas la même signification /

21 Célia : il a aussi / pas pensé aux phonèmes /

22 M : il y a les deux / (se tournant vers l'élève 4) est-ce qu'on peut dire / à peu près le même son / mais pas le même sens / est-ce que ça / ils y ont pensé ?

### Extrait 2 :

[Le groupe B a classé l'erreur « marre/mare » dans la catégorie « autres erreurs » et, à la suite de ce qui s'est construit autour de « mes/mais », plusieurs élèves proposent de la classer dans une nouvelle catégorie : « erreurs de sens ».]

56 M : qu'est-ce qu'on peut noter ?

57 Plusieurs : (inaudible)

58 M : je note / « se prononcent pareils » / « ne veulent pas dire la même chose » / et puis / vous aviez dit ?

59 Plusieurs : ça s'écrit pas pareil

60 M : « ça ne s'écrit pas pareil » / ça porte pas un nom ?

60 El. 1 : homonymes //

61 El. 2: homophones /

62 El. 3: moi / je les confonds / euh ... / homonymes / synonymes ...

[En fin de séance, après examen d'autres classements, les élèves s'accorderont à créer une nouvelle catégorie d'erreurs, celle des « erreurs d'homophones ».]

<sup>5</sup> « Il existe une opposition en finale absolue entre E fermé et E ouvert, bien que cette opposition soit de moins en moins nettement sentie », souligne N. Catach qui note aussi que « les mots-outils les plus fréquents [comme *mes*] sont considérés en général comme comportant un E fermé ou moyen (1986, p. 93).