

SECONDE ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

Temps de préparation : 3 heures pour les deux parties de l'épreuve

Durée de l'épreuve : 1 heure

Première partie : préparation d'une séquence d'enseignement en français

Déroulement de l'épreuve de français :

1 – Exposé du candidat (20 minutes)

2 – Entretien avec le jury (20 minutes)

Domaine : Français (lecture / écriture).

Niveau : CP, Cycle 2 de l'école élémentaire (apprentissages fondamentaux).

Connaissances et compétences :

- distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit,
- connaître les correspondances entre les lettres et les sons,
- écrire sans erreur des syllabes ou des mots dont les graphies ont été étudiées.

Documentation autorisée : bibliothèque du concours.

Documentation spécifique :

Documents A et B : deux pages de manuel *Léo et Léa*, méthode de lecture, CP, Belin 2009, pp. 58-59.

Document C : un extrait d'ouvrage didactique *Enseigner la lecture au cycle 2*, Gombert et alii, Nathan pédagogie 2002, pp. 45-49.

Consigne

Dans un exposé de 20 minutes, vous présenterez une séquence d'enseignement ayant pour objet l'acquisition des graphies du son [g] au CP. Celle-ci intégrera les documents A et B.

Document A

g

la guêpe



g

G

g

G

ga go gu



gue gui gué guè guê



gat gach gue gal guè gar gui gom guê gum
ogue ugue igue ague go gui gué ga gu



une figue – ma bague – une vague – ta guitare
une goyave – la gamme – une gamine – un catalogue

Il va dormir. Il va rire. Il va partir

Tu as été fatigué; tu es guéri;
tu es affamé; tu dégustes une figue.

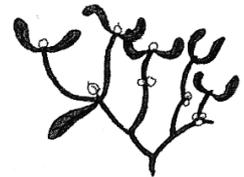
A Noël, tu ramasses du gui. Tu décores la porte.

Une guêpe vole. Ta moto est mal garée.

Une vague s'élève. Un canot vogue là-bas.

Tu vas à la gare; je te guide.

Guy m'a donné une bonne gomme; je la garde.



du gui



Leçon 23

Il n'y a guère de jus.



La sirène

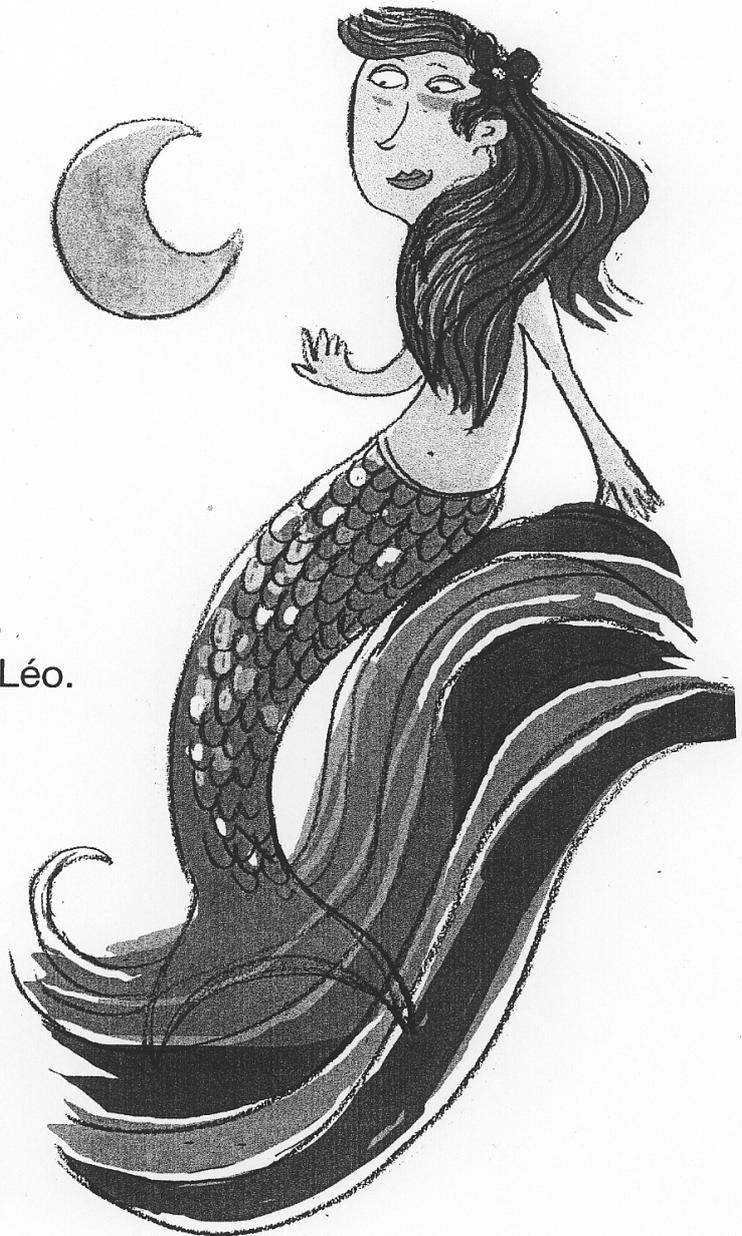
Léo est fatigué.
Il va dormir... Il rêve.

La lune se lève.
Léo est sur un canot,
il navigue sur un lac.
Le petit canot vogue
sur le vaste lac...

Une sirène sort d'une vague.
La sirène donne une figue à Léo.
Il se régale.
Puis, la sirène a disparu.

Léo vogue, vogue, vogue...
Il s'est égaré.
Il regarde la lune.
La petite lune rit et le guide.

La jolie sirène est partie.
La vie est bizarre...



Document C

Gombert *et alii*. *Enseigner la lecture au cycle 2*. Nathan, « Pédagogie ». 2002.

Le « décodage » gêne-t-il l'apprentissage de la lecture ?

Les affirmations selon lesquelles l'apprentissage des correspondances phonème-graphème serait susceptible de gêner l'apprentissage de la lecture, en installant une procédure inadaptée dont l'élève aurait ensuite du mal à se débarrasser, ne sont absolument pas fondées. Certes, certains élèves demeurent des déchiffreurs de l'écrit et ont des difficultés dans l'accès à la lecture fluide et à la compréhension. Toutefois, dans la quasi-totalité des cas, il est impossible d'attribuer le peu d'efficacité de leur lecture aux modalités d'apprentissage. Ils ne sont pas les victimes d'une manière de lire qui les empêche d'accéder au sens : s'ils n'avaient pas appris les correspondances lettres-sons, ils ne comprendraient pas mieux. De plus, ils ne disposeraient pas des outils minimaux de reconnaissance des mots qui pourraient leur permettre de développer leurs capacités de compréhension des textes écrits.

Certains élèves, piètres lecteurs à haute voix, comprennent pourtant très bien ce qu'ils lisent. Contrairement aux apparences, ce ne sont pas toujours de mauvais décodeurs. Le fait d'être capable d'utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes pour reconnaître des mots n'entraîne pas automatiquement la fluidité de la lecture à haute voix (même si la parole est aisée en dehors de la situation de lecture). Dans tous les cas, un décodage habile facilite la reconnaissance des mots qui détermine à son tour la qualité de la compréhension.

Ce n'est pas le traitement du code alphabétique en lui-même qui fait obstacle à la compréhension, mais le fait d'y consacrer toute son attention. Dans un tel cas, en effet, l'élève ne se préoccupe pas du sens du texte et ne peut le comprendre. L'enjeu n'est pas de contourner l'indispensable apprentissage du décodage, mais de le rendre tellement automatique que le lecteur pourra l'utiliser sans y consacrer trop d'attention et ainsi disposer de toute son intelligence au service de la compréhension.

Le décodage est une condition nécessaire à la compréhension en lecture¹ mais elle n'est pas une condition suffisante, c'est pourquoi il n'est pas rare de rencontrer de bons décodeurs qui ne sont pas de bons « compreneurs ».

La capacité à manipuler la phonologie de sa langue est nécessaire à l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique et cette nécessité est liée à son réinvestissement dans l'activité de décodage, activité qui fait partie de l'ensemble complexe des activités de lecture. Cela n'implique en rien que l'on réduise la lecture au décodage ni que l'on ignore la prépondérance finale de l'accès au sens et du plaisir ou de l'utilité de la lecture.

Sans réduire l'apprentissage de la lecture à l'installation des correspondances lettres-sons, il est indispensable que cet apprentissage fasse l'objet d'un enseignement systématique. Celui-ci devrait être entamé au début du CP en accompagnement de la poursuite de la constitution d'un vocabulaire visuel permettant l'appariement direct entre des mots écrits et leur signification. Toutefois, cet enseignement relativement précoce de la combinatoire exige que tous les élèves aient auparavant (en GS ou au début du CP) compris le principe alphabétique.

ESSENTIEL

- Il est faux de prétendre que l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes (le décodage) puisse gêner l'apprentissage de la lecture.
- Le décodage est une condition de la compréhension en lecture.
- Reconnaître que le décodage fait partie de l'ensemble complexe des activités de lecture n'implique pas que l'on ignore la prépondérance finale de l'accès au sens.

PROPOSITION

- Les correspondances lettres-sons devraient être enseignées de façon systématique au début du CP, après s'être assuré que tous les élèves ont compris le principe alphabétique.

¹ . Cela n'exclut pas que la compréhension et la possibilité d'anticipation qui s'ensuit puissent assister la reconnaissance des mots (voir chapitre 6).

Faut-il recourir à une démarche analytique ou synthétique ?

L'analyse et la synthèse se complètent. L'analyse permet à l'élève d'utiliser les connaissances accumulées dans la répétition de ses rencontres avec les mots écrits pour aider la lecture des mots nouveaux. La synthèse vise à permettre l'utilisation efficace en lecture des savoirs alphabétiques installés par l'enseignement explicite.

Rappelons que, dans un premier temps, le débutant dispose de deux types de connaissances [...] :

1. Des connaissances lexicales visuelles qui lui permettent d'identifier un certain nombre de mots écrits qu'il a rencontrés de façon répétée dans ses premières manipulations d'écrits.
2. Des connaissances phonologiques construites à partir de la manipulation du langage oral et qui comprend notamment une sensibilité à la nature composite des syllabes².

Comme tout ensemble de mots, les mots reconnus par des procédures de reconnaissance lexicale visuelle présentent un certain nombre de régularités orthographiques. Celles-ci sont elles-mêmes en correspondance avec des régularités phonologiques dans la prononciation de ces mots. Cette correspondance est utilisée par le système cognitif dans un mécanisme d'auto-apprentissage, ce qui permet la lecture de certains mots nouveaux orthographiquement proches de mots connus.

Ainsi, Rémi qui sait reconnaître le mot *chien*, souvent rencontré dans son album préféré³, et le mot *bien* dont son institutrice fait un usage abondant en marge de ses productions graphiques, lira-t-il le mot *rien* qu'il voit pour la première fois, alors qu'il est encore incapable de décoder ce mot.

Au départ, l'apprenti lecteur n'a pas conscience d'opérer ces analogies. Il fait ce travail d'analyse et de comparaison sans le savoir. Cette procédure importante peut être assistée pédagogiquement d'abord en présentant des mots qui l'autorisent, ensuite en mettant en place des exercices destinés à la développer et à ce que l'élève en prenne conscience (on assiste alors à une profusion de remarques du type : « c'est comme dans... » que la méthode naturelle de Freinet valorise particulièrement).

Il a déjà été souligné plus haut la nécessité d'attirer l'attention des élèves sur les points communs entre les mots oraux et de motiver ces points communs par les ressemblances entre les mots écrits correspondants.

De même, au début des exercices de lecture systématique (en CP), il est fondamental que les mots écrits nouveaux (ou du moins une proportion importante d'entre eux) soient orthographiquement proches de ceux déjà rencontrés.

Une telle conception du matériel à lire, d'une part, permet à l'élève de faire spontanément un lien entre les différentes séquences d'apprentissage, d'autre part, ouvre à l'enseignant la possibilité de mettre en place des exercices de recherche de similarité entre mots nouveaux et mots connus. Cette recherche de similarité relève d'une démarche de type analytique dont la dynamique a pu être enclenchée dès la GS sur des unités de grande taille (syllabes, rimes...).

La rencontre répétée de mots ayant des points communs peut faciliter le repérage conscient de leurs similitudes orthographiques et phonologiques. Toutefois, le plus souvent l'élève utilise ces ressemblances sans s'en rendre compte. Or, la maîtrise du code alphabétique est nécessairement une connaissance explicite ; elle implique la prise de conscience des unités que le code met en relation. Cette maîtrise ne saurait donc se réduire à l'aboutissement de l'affinage progressif de processus analogiques basés sur une analyse opérée inconsciemment par l'élève. Elle est aussi - et peut-être surtout - la conséquence de l'indispensable instruction explicite des correspondances qui guide et, pour beaucoup d'élèves, rend possible cet affinage. Sans une intervention pédagogique destinée sans ambiguïté à enseigner le code alphabétique aux élèves, la plupart d'entre eux construiront des connaissances lacunaires et instables qui pénaliseront durablement leur lecture et leur orthographe.

En d'autres termes, l'activité d'analyse doit se doubler d'une activité de synthèse qui permet de reconstruire les unités globalement reconnues. L'appui sur l'écriture peut ici constituer une aide notable à l'apprentissage de la lecture [...].

² Bien entendu, il possède également d'autres connaissances linguistiques et des connaissances conceptuelles relatives au contenu des textes écrits. Cela ne rentre toutefois pas dans le présent propos

³ L'excellent *Ouvre... Je suis un chien*, de Art Spiegelman, Album Gallimard, 1997.

ESSENTIEL

- Pour la lecture de mots, l'analyse et la synthèse se complètent : l'analyse permet à l'élève de comparer les mots nouveaux avec ceux qu'il connaît déjà; la synthèse lui permet d'utiliser ses connaissances alphabétiques.
- Avant même la maîtrise du code alphabétique, les comparaisons que l'élève opère sans le savoir entre les régularités que les mots présentent à l'oral et à l'écrit lui permettent la lecture de certains mots nouveaux orthographiquement proches de mots connus.
- La maîtrise du code alphabétique est nécessairement une connaissance consciente.
- Le code alphabétique ne peut pas être déduit seul par l'élève en affinant progressivement l'analyse inconsciente des analogies entre les mots. Sa maîtrise demande une instruction explicite des correspondances qu'il code.
- L'appui sur l'écriture constitue une aide notable à la compréhension des activités de synthèse en lecture.

PROPOSITIONS

- Au CP, il est fondamental de penser la proximité entre les mots nouveaux et ceux déjà rencontrés en lecture.
- Dès la GS, il convient de susciter des recherches de similarités entre mots concernant des unités de grande taille (syllabes, rimes...), à l'oral et, en parallèle, à l'écrit. Ce type d'exercice sera développé au CP pour les graphèmes et les phonèmes.

Critères de réussite à l'usage des commissions

On attend du candidat qu'il puisse, de manière argumentée :

- inscrire la séquence dans une progression grapho-phonologique pertinente en CP ;
- identifier les difficultés liées aux graphies du son [g] ;
- décrire les différentes activités possibles à partir des supports qu'il aura retenus ;
- prévoir des modalités d'aide et de différenciation (travail en binôme, répétition individuelle, diminution du nombre d'exercices ...) ; en cas d'élève en très grande difficulté: préparation de séances spécifiques, avec supports adaptés ;
- définir différentes modalités d'évaluation (sous forme continue, ou de contrôle individuel ou collectif, oral ou écrit).