

## 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 :** Découvrir l'écrit, se préparer à apprendre à lire et à écrire.

**Niveau :** Grande Section

#### **Connaissances et compétences :**

- aborder le principe alphabétique :
  - o mettre en relation des sons et des lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme sonore est bien repérée.

**Documentation autorisée :** bibliothèque du concours

#### **Documentation spécifique :**

- Document A : Gérard Chauveau, Hélène Rogovas-Chauveau, *Les chemins de la lecture*, Paris, Magnard, 1994 (pages 69 à 79).
- Document B : Roland GOIGOUX, Sylvie CEBE, Jean-Louis PAOUR. *PHONO – Développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier. 2004 (pages 11 à 13).

#### **Consigne :**

*Dans un exposé de 20 mn, vous présenterez une séquence d'enseignement centrée sur la correspondance entre lettre et son pour [i].*

## Document A

Gérard CHAUVEAU, Hélène ROGOVAS-CHAUVEAU. *Les chemins de la lecture*. Paris, Magnard. 1994, pp. 69-79.

### *Comprendre la langue écrite*

Pour apprécier comment l'enfant conçoit le système écrit, nous lui dictons une série de mots ou de courtes phrases inconnus. Par exemple, *un papillon, le vélo, la farine, un gâteau, le chat a bu le lait*. Ou bien : *chat, chatte, chaton, fourmi, girafe, lapin, le chaton mange la souris*. Puis, après chaque production écrite, nous lui demandons de lire (dire) et de montrer ce qu'il a écrit et, si possible, d'expliquer comment il a fait (voir les travaux d'E. Ferreiro).

Les productions recueillies - qu'on appelle parfois écritures productives ou écritures inventées - sont d'une très grande variété. Nous les avons classées en quatre grandes catégories (voir aussi J.-M. Besse, 1990, 1993 ; M. Alves Martins, 1993) :

1. les écritures pré-linguistiques ou grapho-perceptives ;
2. les écritures segmentées ;
3. les écritures phoniques ;
4. les écritures (presque) alphabétiques.

### Niveau 1 : Écriture pré-linguistique<sup>1</sup>

L'écrit est pensé comme une marque se rapportant au réfèrent (l'objet). L'enfant produit une forme écrite pour chaque item : chacune est une sorte de logo (une image écrite) correspondant à l'objet. L'enfant sait qu'il faut une écriture différente pour représenter un objet différent de l'item précédent mais les critères qu'il utilise sont seulement grapho-perceptifs et non linguistiques. Pour lui, l'écriture est un système complètement indépendant du langage.

---

<sup>1</sup> Il y a en réalité un niveau 1, mais on le rencontre très rarement à 6 ans ; c'est celui des traces et des « simili-écritures » : vagues, ondulations, zigzags...

**Georges<sup>1</sup>**

un papillon

le vélo

la farine

Le chat il a bu le lait.

**Claire**

IAER  
chat

AROR  
chatte

ROERE  
chaton

VOAIRE  
fourmi

AIREI  
Le chaton mange la souris.

**Brice**

chat

chatte

chaton

fourmi

Le chaton mange la souris.

**Bennour**

chat

JBRAT  
chatte

ORIEF  
chaton

BAFT  
fourmi

PBTR1  
girafe

BRPOI  
Le chaton mange la souris.

- Comment tu fais pour écrire « Le chaton mange la souris » ?
- Un pont, deux ponts, trois ponts.

**Mélanie**

un papillon

la farine

le gâteau

un vélo

Un papillon vole sur les fleurs.

**William**

OIAW  
chat

IOIWC  
chatte

OIAW  
chaton

TCTP  
fourmi

PPTT  
girafe

UREF  
lapin

UCRSR  
Le chaton mange la souris.

1. ↑ → indique le mouvement de l'index quand l'enfant « lit » ce qu'il a écrit.

**Amar**

onllt  
→  
un papillon

lonot  
→  
le chat

lobt  
→  
la farine

tdlon  
→  
Le chat a bu le lait.

Au-delà de leur diversité apparente, ces écritures reposent toutes sur le même type de *pensée* : ces enfants ignorent toute mise en relation entre la forme écrite d'un message et sa forme orale. Par exemple, ils n'établissent aucun lien entre la longueur ou la quantité des éléments entendus ou prononcés (nombre de syllabes ou de mots) et celle de l'énoncé écrit. Ils écrivent à peu près autant de *lettres* à chaque fois, quelle que soit la *dictée* ; ils ne produisent que des séquences ininterrompues (sans séparation, sans blanc) ; quand ils *relisent*, ils traitent leur production écrite comme un tout indivisible.

**Niveau 2 : Ecriture segmentée**

L'enfant produit un écrit qui tient compte de la durée de l'émission sonore. La différence de longueur est très nette entre la graphie d'un mot et celle d'une phrase. L'enfant commence à noter des mots séparés par un blanc et à reproduire *les petits mots* : un, la, le. Quand il *relit* son écrit, il essaie de le segmenter en mots ou groupes de mots, parfois en syllabes.

**Nabil**

un hriete  
↑  
un papillon

la urbret  
↑  
la farine

un thier  
↑  
un gâteau

le mlireurte  
↑  
Le papillon vole sur les fleur

**Stéphanie**

le mastplse  
↑  
le chat

ontepls  
→  
chatte

rtrophse  
→  
chaton

latplolest    stelpsd  
→                    →  
chaton            souris            (Le chaton mange la souris.)

- Et mange ?
- Si tu veux je peux le mettre... Je coupe comme ça,

latplolest  
→  
mange

**Diouma**

le maet  
↑  
le chat

un ftork  
↑ ↑ ↑ ↑  
un pa pi llon

semruenos  
→            →  
four            mi

**Siradou**

A O I  
↑ ↑ ↑  
la fa rine

O O E  
↑ ↑ ↑  
un vé lo

Ces enfants utilisent déjà des critères linguistiques pour écrire. Leur attention se porte sur la chaîne sonore (l'énoncé verbal) et non plus sur le référent (l'objet), mais ils ne peuvent prendre en compte que ses aspects *quantitatifs* : longueur, nombre de mots,

nombre de syllabes. Ils établissent un rapport de proportion entre l'oral et l'écrit : ils font coïncider le nombre de segments écrits avec le nombre de segments oralisés au moment de la *relecture*.

Quelques-uns se servent d'une analyse syllabique et font correspondre une marque écrite avec une syllabe sonore. Mais il n'y a pas encore une recherche de liaison entre un son particulier et une lettre particulière, n'importe quelle lettre pouvant représenter n'importe quel fragment de la chaîne parlée.

### Niveau 3 : Écriture phonique

L'écrit correspond à une analyse phonique de l'énoncé. L'enfant commence par écouter ce qui est à écrire. Il réussit à isoler un ou plusieurs phonèmes, souvent en se disant à mi-voix une partie du mot. Il commence à employer des phonogrammes (*les lettres sons*). Ce travail d'analyse phonique est encore partiel : il ne s'effectue, par exemple, que sur l'initiale des mots ou sur les voyelles.

#### Landry

*f nan*  
farine

- Ça commence par |f|. (Il écrit f puis nan.) C'est ça.

*gn dnls*  
gâteau

- Il dit |g| puis écrit g.

*vaba*  
vélo

- Il dit |v| puis écrit v. C'est vélo.

#### Penda

*CFS*  
↑  
|s|  
chat

*CFS Tl*  
→ →  
cha ton

*fmi/*  
↑ ↑ ↑  
|f| |m| |i|  
for me

#### Myriam

galette

Premier temps : *A*

- C'est pas galette que j'ai écrit, c'est a.

Deuxième temps :

*Anne*  
↑ ↑  
ga lette

- Elle souligne A et dit « ga », elle souligne e et dit « lette ».

Troisième temps :

*Anne*

- Au milieu je sais pas trop. Je crois qu'il manque des lettres mais elles sont pas dans mon nom.

#### Valentin

*am*  
chat

- Faut faire un a. Peut-être qu'après le a il y a me.

*a*  
chatte

- Ça commence par un a aussi. Parce que chat on entend a puis chatte aussi.

a  
chaton

- Ça commence aussi par un a. Je sais pas comment ça s'écrit.

laune  
lapin

- la. Il écrit la. Lapin on entend |ẽ| (un). Il écrit un+e.

ousrin  
fourmi  
ou... un ou... mi.

**Yannick**

A	AE	AO	IAI
chat	chatte	chaton	la souris

- En dernier c'est i. Avant c'est la.

**Rodguen**

AG  
chat

- Ça commence par un a. Il faut un g. Non, j'ai pas écrit chat.

AB  
chaton

- Y a pas de g. Chaton c'est deux choses. Dans la première chose y a un a. Un b ça peut faire ton.

IA  
fourmi

- Ya deux choses... i.

JA  
gi rafe

- C'est facile pour écrire. Ça commence par un |zi| (j). Un j je connais.

AP  
↑ ↑  
la pin

Il écrit A. Puis il oralise |p- p...p|. Je veux écrire pe. Il cherche dans l'alphabet et trouve P.

Citons encore ces exemples de transcription de la farine :

lsni  
↑ ↑ ↑ ↑  
la fa ri ne

lofia

L'enfant écrit d'abord lofi. Eh ! j'ai oublié a. Il rajoute a.

ou de papillon :

AIO  
↑ ↑ ↑  
pa pi llon

Tous ces enfants se caractérisent par une attention, plus ou moins grande ou plus ou moins efficace, accordée au codage des unités sonores. Ils utilisent les lettres avec leur valeur sonore conventionnelle. Et ils sont conscients de leurs limites ou de leurs insuffisances : C'est pas ça. Je sais pas écrire ou. Mais ce travail sur les correspondances graphie/phonie et sur les phonogrammes n'est pas encore systématique. La notation ne s'applique qu'à certains éléments des mots et ne se soucie pas toujours de leur mise en ordre.

**Niveau 4 : Ecriture à tendance alphabétique**

L'écrit est pensé comme transcription d'une succession ordonnée des sons de l'énoncé oral. L'enfant reproduit des groupes de phonèmes en se servant de plus en plus d'un large éventail de phonogrammes. Il utilise une écriture *phonétique* qui se rapproche progressivement de l'écriture alphabétique *correcte* (ou normale).

**Julia**

yaya  
chat

- J'ai dit il y a un je, après il y a un a, après il y a un je, après il y a un a.

zayte  
chatte

- C'est pareil que le chat. Je me suis dit chatte c'est un je, un a, un je, un t, un a... Comme ça ça fait chatte.

zaytte  
chaton

- C'est pareil que pour le chat, c'est le pareil pour la chatte.
- Pourquoi deux t ?
- Parce que chat-ton (elle insiste sur l'oralisation de |t|).

la ppa  
lapin

- J'ai écrit lapa.

**Slimane**

nu φ bion  
↑ ↑ ↑ ↑  
un pa pi llon

la zari

la |f| |a| |r| |in|

la farine

nu zeln

un |v| |e| |l| |o|  
un vélo

**Romain**

CHA  
chat

CHAT  
chatte

CHATAN  
chaton

FORMI  
fourmi

gira7  
girafe

La9A  
lapin

Il barre son premier essai.

La9un  
lapin

LE HATAN ALASORI  
NAG

Le chat mange la souris.

En relisant la phrase, il corrige son erreur à mange.

## Document B

Roland GOIGOUX, Sylvie CEBE, Jean-Louis PAOUR. *PHONO – Développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier. 2004, pp. 11-13.

Il ne suffit pas de chanter, de réciter des comptines ou de jouer avec les mots pour comprendre le fonctionnement de la langue.

Dès leur entrée à l'école maternelle et jusqu'à ce qu'ils la quittent, tous les jeunes enfants profitent d'activités qui visent à développer leurs compétences langagières : jeux de doigts, jeux de mots, comptines et chants font très vite partie de leur quotidien scolaire et rythment une bonne partie de leur journée (accueil, déplacements, rituels...). La plupart de ces activités sont basées sur le postulat qu'en faisant jouer les élèves avec la langue (et les mots qui la constituent), ils devraient progressivement prendre conscience de ses différentes composantes et devenir capables d'abstraire ses règles de fonctionnement.

On peut tout d'abord cautionner cette thèse en s'appuyant sur les travaux menés en psychologie qui montrent que le développement du langage se fait d'abord de façon empirique et peu consciente. Et l'observation montre que les activités langagières mises en place à l'école maternelle permettent bien à tous les enfants de construire des savoir-faire langagiers efficaces, d'assimiler progressivement les régularités de la langue et de les utiliser avec succès. Mais elle montre aussi qu'il y a un énorme décalage entre savoir-faire et théorisation. En effet, si les enfants parviennent à exprimer ce qu'ils veulent dire, ils ne savent ni comment ils font pour parler, ni quelles sont les caractéristiques de la langue qu'ils utilisent : ils mobilisent des règles complexes sans pour autant les connaître.

La recherche nous apprend que certains enfants commencent néanmoins spontanément à s'interroger sur le fonctionnement de leur langue, à redécrire leurs savoir-faire langagiers pour en extraire leur logique. Seule, cependant, la fréquentation de la langue écrite rend cette théorisation véritablement possible et nécessaire parce qu'elle facilite une mise à distance de la langue et permet de la considérer comme un objet d'étude et non plus seulement comme un outil de communication.

Mais la recherche nous enseigne aussi que ce processus d'explicitation ou de « redescription » n'a rien d'automatique et qu'il n'est pas non plus une conséquence obligée de l'action, de la réussite ou du jeu : résultant nécessairement d'un traitement actif opéré par l'enfant, il dépend pour une part du type de motivation que celui-ci éprouve. Autrement dit, de la volonté qu'il a (ou qu'il n'a pas) d'orienter son attention, au-delà de la réussite, vers la manière d'y parvenir. Or, certains enfants se contentent parfaitement de réussir à communiquer sans savoir comment « marche » leur langue. L'absence de prise de conscience des règles ne rend pas leur activité langagière moins efficace : ils n'ont pas perçu ou compris l'utilité des processus d'explicitation parce que cette compréhension dépend fortement des conditions d'apprentissage qui leur sont faites. Ces enfants-là, plus que les autres, ont besoin d'une aide **explicite** de l'école pour pouvoir s'interroger sur le fonctionnement de leur langue.

À l'issue de la scolarité maternelle, il ne suffit pas en effet que les élèves sachent parler et sachent « à quoi sert la langue écrite », il faut aussi qu'ils aient commencé à comprendre « comment elle marche », c'est-à-dire ce qu'elle représente et quels sont les liens qu'elle entretient avec la langue orale. L'école maternelle doit donc infléchir ses pratiques d'enseignement si elle veut que les élèves puissent, pour un temps, s'arrêter de manipuler, s'arrêter de jouer et cesser de parler pour pouvoir prendre leur expérience langagière comme objet d'étude et d'analyse.

Il faut pour cela accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves ne réside pas seulement dans les activités ludiques : **l'analyse de la langue, la prise de conscience de ses règles de fonctionnement, le développement du sentiment de contrôle sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes, même et surtout chez les très jeunes enfants qui ont encore très peu de domaines dans lesquels ils sont experts.**

Il faut sans doute aussi renoncer pour un temps à la « ruse pédagogique » qui consiste à dissimuler les objets d'apprentissage derrière de pseudo jeux : trop d'élèves ne comprennent pas que sous ces habillages (cette chanson bizarre, cette poésie curieuse, cette comptine rigolote) se cache tout autre chose. L'intérêt provoqué par la situation nouvelle ne compense pas le malentendu qui s'installe : si l'attention des enfants se porte sur des dimensions peu pertinentes pour la réalisation de l'activité, les apprentissages visés risquent fort d'échouer.

Il ne suffit pas de « faire » de la phonologie pour comprendre le fonctionnement de la langue. Les pratiques enseignantes que nous avons observées en Grande Section partagent, dans le domaine de la phonologie, un certain nombre de points communs.

On constate d'abord que les tâches offertes aux élèves le sont le plus souvent de manière **aléatoire** au gré des thèmes et des projets qui rythment le travail des classes maternelles. De longues périodes de l'année peuvent se dérouler sans activités phonologiques, négligées au profit d'activités plus urgentes ou plus motivantes. Rares également sont les maîtres qui disposent d'une progression d'enseignement propre à ce domaine, respectant les étapes d'acquisition des compétences phonologiques. Les tâches proposées aux élèves ne semblent pas suivre un ordre pré-établi, comme si toutes se valaient et étaient d'une égale complexité. Or il n'en est rien. La plupart sollicitent la mobilisation simultanée d'un grand nombre de compétences dont une partie, souvent, n'a pas été préalablement enseignée. Bien sûr ces tâches bénéficient aux élèves les plus performants, mais elles nous paraissent trop complexes pour que ceux qui ne les maîtrisent pas encore puissent en profiter pour développer des habiletés nouvelles.

**Prenons un exemple pour justifier ce point de vue.**

Dans beaucoup de classes de grande section, on demande aux élèves de chercher des mots qui riment avec leur prénom pour fabriquer une comptine du type « *je m'appelle Nicolas, j'aime bien le chocolat* ».

Pour donner une réponse correcte, l'enfant doit être simultanément capable :

- d'inhiber le traitement sémantique pour ne pas dire ce qu'il aime vraiment (les frites !)
- de décomposer son prénom en syllabes ;
- d'en abstraire la syllabe finale ;
- d'aller chercher dans son lexique mental un mot qui finit de la même manière...

Autant de compétences qui font encore défaut à nombre d'élèves à l'entrée au CP, autant de difficultés possibles sur lesquelles le maître aura du mal à agir s'il ne sait pas très bien sur quoi elles portent.

Doit-on pour autant supprimer ces tâches quand on veut aider les élèves les moins performants ? Nous ne le pensons pas puisque, comme on va le voir, nous y faisons largement appel dans notre propre dispositif mais en leur faisant jouer un rôle très différent : nous les utilisons comme tâches d'évaluation ou de transfert, une fois (et une fois seulement) que les compétences qu'elles requièrent ont été enseignées, apprises et entraînées très régulièrement.

Il ne suffit pas de varier les exercices (« Qui trop varie, mal apprend »).

Les nouveaux programmes de l'école maternelle insistent beaucoup sur l'importance que revêtent la quantité et la variété des expériences dans les apprentissages premiers. Le développement de l'enfant est en effet particulièrement sensible à la nature des expériences que celui-ci réalise et à la richesse du milieu physique dans lequel il évolue. Mais, nous l'avons dit, ce n'est pas seulement « en faisant » qu'on apprend, c'est aussi et surtout en cherchant à comprendre ce qu'on fait, comment on le fait et avec quel résultat.

C'est pourquoi, concernant le développement des compétences phonologiques, il ne nous paraît pas judicieux de chercher à varier à tout prix les expériences : dans ce cas, on risquerait d'encourager les élèves à centrer leur attention sur la réussite ou la performance (« bien répondre », « faire juste »). D'autre part, un changement trop rapide ne laisse pas le temps d'explorer les tâches en profondeur et prive les enfants de prendre une part active dans le contrôle de leur activité.

Comment pourrait-il en être autrement quand, par définition, la nouveauté empêche d'anticiper le résultat des actions ? Comment les élèves pourraient-ils planifier leur action quand ils ignorent vers quel but ils vont ? Comment abstraire de ses actions des relations stables (de cause à effet par exemple) ou des règles d'apprentissage quand tout se modifie sans cesse ? Il faut du temps pour intérioriser les actions en pensée et il y faut également de l'aide: fournir des expériences aux élèves est certes nécessaire mais il est encore plus important que l'enseignant leur apprenne à les traiter efficacement.

Bref, pour mieux préparer les élèves aux exigences de la scolarité élémentaire, il ne suffit pas de leur offrir des tâches pertinentes au regard des objectifs poursuivis et des compétences dont ils disposent déjà: il faut aussi leur apprendre à traiter ces tâches plus efficacement. Nous ne préconisons pas un retour à des « pratiques traditionnelles », ni même un changement radical des pratiques existantes. Nous cherchons simplement à infléchir ces dernières en attirant l'attention des enseignants sur l'influence de la construction des tâches d'enseignement et des modalités de guidage adoptées lors de leur mise en œuvre. [...]

Ce n'est qu'en fin de Grande Section que l'analyse segmentale en phonèmes peut être abordée, même si cet exercice trouve bien mieux sa place quand il est intégré à l'apprentissage du code alphabétique c'est-à-dire au Cours Préparatoire. Nous considérons en effet que si la capacité à décomposer la syllabe (quelles que soient les unités produites par cette décomposition) est une condition nécessaire à l'apprentissage de la lecture, la conscience des phonèmes en est, dans une certaine mesure, une conséquence.

## **Critères de réussite à l'usage des commissions:**

On attendra du candidat :

- une description des situations d'apprentissage et de leurs supports matériels ;
- une présentation des outils de référence disponibles ou créés lors de la séance (corpus, analogies, alphabet...);
- une référence aux opérations cognitives mobilisées ;
- la prise en compte des élèves dans la construction de la séquence ;
- la formulation de critères d'évaluation.

**Lors de l'entretien** à l'issue de l'exposé, les questions du jury pourront porter sur :

- la justification du choix du son [i] ;
- la relation entre la capacité à « distinguer les sons de la parole » et la découverte du principe alphabétique ;
- la progression pour la maîtrise de la compétence « reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet » ;
- les pistes de différenciation pédagogique, l'adaptation des activités et des objectifs aux élèves ;
- les autres composantes du savoir-lire et leurs implications pour l'école maternelle.