

Session 2009

FRA-09-PG2

Repère à reporter sur la copie

**CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES**

**Mardi 28 avril 2009 - 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 9 pages, numérotées de 1/9 à 9/9. 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.***

## SYNTHÈSE (8 points)

Sans porter d'appréciations personnelles, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages qui rende compte des textes numérotés de 1 à 3 en mettant en évidence les enjeux de l'enseignement de l'oral dans l'articulation entre « langue de la maison » et « langue de l'école ».

## GRAMMAIRE (4 points)

### Question 1 (2 points)

Vous proposerez et commenterez les transformations qui seraient nécessaires pour supprimer les marques de l'oralité dans la réplique 23 de l'enseignante (extrait du document A) :

« Ah ! on ne connaît pas l'auteur, ce n'est pas un auteur qu'on connaît déjà et on a pas écrit le nom sur une des affiches, non, tu as raison.  
L'auteur, c'est Carl Norac et Emile Jadoul.  
Et effectivement on ne connaît pas ces auteurs- là. On les a jamais vus.  
C'est tout ? On y va ? On regarde dans le livre ? »

### Question 2 (2 points)

Dans le troisième paragraphe du texte 2 (texte d'E. Bautier : « *De par .....sociaux* »), vous relèverez et analyserez un exemple de chacun des trois types d'expansion du nom.

## QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)

Elle porte sur le document A.

- 1- Vous définirez les objectifs de la séance transcrite dans le document A. (1 point)
  
- 2- Vous analyserez, dans la transcription :
  - l'étayage procuré par l'enseignante (2 points)
  - la participation des élèves et, en particulier, les interactions entre eux. (2 points)
  
- 3- Le dispositif vous semble-t-il pertinent, pourquoi ?  
Le cas échéant, vous proposerez les modifications qui vous paraissent nécessaires. (3 points)

## CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

---

*Les textes sont extraits des ouvrages suivants :*

**TEXTE 1 :**

**BONREPAUX. C.**, « Maison et école : deux lieux, deux langues », *Le Monde de l'éducation*, septembre 2008.

**TEXTE 2 :**

**BAUTIER E.**, « Maîtriser la langue, oui mais pourquoi (en) faire ? », *Bulletin du centre A. Savary de l'INRP, X.Y. ZEP*, 02 Avril 1998, pages 3 à 5.

**TEXTE 3 :**

**LAHIRE B.**, *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, pages 102-103.

*Les documents proviennent de :*

**DOCUMENT A**

Transcription d'une séance en grande section d'école maternelle

**TEXTE 1 : BONREPEAUX C., « Maison et école : deux lieux, deux langues », *Le Monde de l'éducation*, septembre 2008**

*L'oral est synonyme de communication. Mais, en classe, l'élève doit construire ses interventions. L'analyse du chercheur Michel Grandaty.*

L'expression orale ne constitue pas le point fort du système français. Non qu'elle ne soit pas présente dans les instructions et programmes officiels du primaire : dès 1972, la classe est définie comme un espace de communication dans lequel les élèves doivent participer à l'aide de différents dispositifs : débats, jeux de théâtre, technique du « Quoi de neuf ? » où les plus petits prennent successivement la parole pour relater un événement de la vie courante qui les a marqués.

Enseignant-chercheur à l'université Toulouse-Le Mirail et membre du laboratoire de recherche Jacques-Lordat de neurolinguistique, Michel Grandaty explique : « *La notion d'oral recouvre deux aspects, l'un pratique, l'autre dit scriptural. L'oral pratique est celui de la communication, de l'interaction. Le second, en relation avec l'écrit, demande l'apprentissage d'une mise en forme. C'est celui qui est en jeu quand on demande par exemple à un enfant de raconter une histoire. Tout le travail de l'enseignant consiste à orienter l'enfant vers cette fonction seconde du langage.* » L'oral pratique est le lieu de la demande implicite, de l'intentionnel.

« *Vous avez l'heure ?* » signifie « *pourriez-vous me donner l'heure ?* » L'écrit ne supporte pas cette imprécision. L'oral de mise en forme non plus, même si une telle phrase se révèle parfaitement compréhensible.

A ce jour, et c'est là que le bât blesse, la pratique du premier oral reste largement dominante auprès des enseignants. « *Le passage de l'un à l'autre est très important* », insiste Michel Grandaty, qui le relie à l'acquisition lexicale : l'oral pratique se satisfait d'environ 6000 mots ; l'oral des lettrés de 25 000 à 40 000. L'enseignant, quand il a conscience de la nécessité d'enseigner cet oral scriptural, se heurte à un certain nombre de difficultés, dont le problème des effectifs : comment gérer 28 élèves à la fois, certains timides, d'autres expansifs ?

Dans les premiers temps de la scolarité, l'enfant est porteur de la référence familiale dans sa relation à l'expression orale. La mère ou le père ne prennent pas en compte l'oral scriptural. Tout le travail de l'enseignant consiste donc à faire comprendre à l'enfant que la conversation à l'école n'a pas le même statut qu'à la maison, que lui-même devient un élève en franchissant la porte de l'établissement. Pas si simple quand les mots paraissent les mêmes. « *L'oral doit être reconnu comme un outil de communication, très important dans les acquisitions des autres disciplines, et comme objet d'enseignement*, explique Michel Grandaty. *Depuis le XVIIème siècle, la société française a dominé le monde par l'écrit. Il ne faut pas renier l'héritage, mais force est de constater que nous avons méprisé l'oral. La Finlande, la Norvège, les pays anglo-saxons ont quelques années d'avance. Cela commence à évoluer mais le changement prendra du temps.* »

**TEXTE 2 : BAUTIER E., « Maîtriser la langue, oui mais pourquoi (en) faire ? » *Bulletin du centre A. Savary de l'INRP, X. Y. ZEP 02, Avril 1998, pages 3 à 5.***

Depuis 30 ans (!), la question de la langue est au cœur de la façon de penser les difficultés scolaires des élèves de milieu populaire, a fortiori quand ils sont issus de la migration ; faut-il en déduire qu'en 30 ans, on ne semble pas avoir trouvé de réponse pédagogique, didactique ? Ce serait inexact mais sans doute la question a-t-elle été longtemps mal posée.

Dans les années 70, la question de la langue a été posée en termes « politiques » et idéologiques, qui ont conduit à opposer deux conceptions de l'origine des difficultés linguistiques des élèves de milieu populaire. La première, inspirée des travaux du sociolinguiste W. Labov, conduit à penser en termes d'écart entre les exigences, les normes linguistiques scolaires et les caractéristiques linguistiques des élèves, et ce dans un esprit relativiste (toutes les formes langagières se valent, elles permettent les mêmes utilisations du langage, il ne s'agit que d'une question de norme dominante arbitraire). La seconde conception, plutôt fondée sur les travaux de Bernstein, repose sur le lien qui existe entre les usages familiaux et familiaux du langage qui renvoient eux-mêmes à des modes de socialisation, des rapports au monde et au langage qui ont à voir avec les modes de penser et d'apprendre. Ce lien entre rapport au monde, au langage, au mode de penser et d'apprendre induit donc des différences scolaires entre les élèves qui renvoient à des différences « familiales » (d'où le rattachement de cette conception au courant dit du « handicap socioculturel »).

De par les débats occasionnés, cette opposition n'a pas permis de porter l'attention sur un point qui apparaissait pourtant comme fondamental dans les deux approches : les usages de la langue sont à distinguer des formes linguistiques (le lexique et la syntaxe). Même s'il existe un lien étroit entre les deux, il est plus important si l'on veut comprendre et intervenir dans la distinction socio-langagière à l'école, de poser la question en termes d'usages plutôt que de différences de lexique ou de syntaxe. La centration sur les formes linguistiques utilisées, c'est-à-dire sur la seule « face visible » de l'activité langagière, a pendant des décennies conduit à détourner l'objectif de maîtrise de la langue de ses véritables enjeux cognitifs et sociaux.

A la suite de l'influence relativiste, il a été sans doute positif, en termes de sécurisation des élèves, de ne pas stigmatiser leur mode d'expression, et de tenir compte de la réalité de leurs pratiques langagières. Mais, s'il ne faut pas gommer l'arbitraire et la violence symbolique des pratiques et exigences scolaires, on ne peut faire comme si tous les usages de la langue se valaient au regard de ce qu'ils permettent d'élaboration de la pensée, des savoirs et des apprentissages. Il s'agit bien de situer la question de la langue à l'école par rapport à son rôle dans les apprentissages, rôle qui ne se réduit malheureusement pas à des difficultés de compréhension des consignes et des textes dues à des faiblesses de lexique ou même de syntaxe, comme c'est le plus souvent dit parce que c'est le plus « évident ».

Si ces faiblesses et insuffisances existent, et doivent être corrigées, elles sont loin d'épuiser les origines des difficultés, lesquelles sont davantage liées à la confrontation avec un univers de pensée et de langage peu familier des élèves comme l'a bien montré B. Lahire.

**TEXTE 3 : LAHIRE Bernard, La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir, Presses universitaires de Rennes 2008, pages 102-103.**

On peut donc se demander comment fonctionne à leurs yeux [les élèves] le langage pour qu'ils produisent et trouvent acceptables, recevables des discours qui « nous » semblent incompréhensibles ; c'est-à-dire qu'au lieu de s'en tenir à une définition « négative » (ils ont une « pauvreté de vocabulaire », une « syntaxe pauvre », des phrases « grammaticalement incorrectes », « incomplètes », une expression implicite, « confuse », etc.), il nous faut comprendre la logique qui rend possible de telles modalités d'utilisation du langage.

Ces discours présupposent beaucoup de choses et notamment la présence d'un auditoire dans un contexte immédiat et l'ensemble des expériences, savoirs plus ou moins partagés par l'auditoire. Les modalités de leurs discours, lors des récits, résultent de toutes ces choses à la fois. Chaque morceau de discours prend sens par rapport à une situation du passé ou par rapport à une situation imaginée et dans le cadre d'une situation immédiate d'énonciation (usage des gestes, des mimiques, des intonations, des onomatopées qui s'entendent et se voient au moment de l'énonciation). C'est parce qu'il fait référence à tout cela — le visible immédiat, le passé partagé (ou dont on se sert comme s'il avait été partagé), le savoir partagé (ou supposé tel) — que le discours peut fonctionner par petites touches apparemment sans rapport les unes avec les autres et qui ne font qu'indiquer, évoquer, effleurer autant par les mimiques, le geste, l'intonation, l'onomatopée que par le verbe.

Joseph Vendryes écrivait que « ce qui caractérise le langage parlé, c'est qu'il se borne à mettre en valeur les sommets de la pensée ; ceux-ci émergent seuls et dominant la phrase, tandis que les rapports logiques des mots et des membres de phrases entre eux ou bien ne sont marqués qu'incomplètement avec le secours, s'il y a lieu, de l'intonation et du geste, ou bien ne sont pas marqués du tout et doivent être suppléés par l'esprit. » (1968, p. 168). Mais, ce qu'il appelait « pensée » ou « esprit » ne sont autres que les contextes sociaux qui peuvent être reconstruits par les interlocuteurs. Les différents énoncés verbaux qui composent les récits oraux des élèves, sont comme les *infimes parties visibles d'icebergs dont la plus grosse partie demeure invisible, présupposée*. En ce sens, les élèves manipulent plus des situations globales évoquées, indiquées par des énoncés verbaux, qu'ils n'essaient de construire une situation par l'articulation explicite des multiples éléments de discours.

Dès lors qu'on ignore les parties immergées des icebergs (les situations plus globales, le passé, les expériences vécues, etc.) et qu'on cherche une cohérence formelle, interne entre les éléments du langage (les petites parties émergentes des icebergs), on ne peut voir que « pauvreté », « incohérence », voire même « pathologie » ou « dérèglement » du langage dans ses discours.

Les discours implicites sont donc le signe que, pour les énonciateurs, le langage est indissociable des situations auxquelles il se rattache et qu'il présuppose. La compréhension des pratiques langagières de ces enfants force à remettre en cause les analyses structuralistes qui concentrent leur attention sur les structures verbales. On se rend compte que des analyses plus pragmatiques conviennent mieux pour l'appréhension de la logique sociale de ces pratiques langagières, et notamment lorsqu'elles soulignent le fait que la complexité de la construction du sens ne se déduit pas directement de la complexité des structures verbales (Fauconnier, 1984, p. 15).

Pour éliminer les implicites dans ces récits (de faits imaginaires ou réels), l'élève a donc tout d'abord besoin d'entretenir un autre rapport aux situations, histoires, événements racontés : il doit les reconstruire en construisant les mailles verbales d'un filet (le récit verbal explicite). Du même coup, il est amené à transformer son rapport au langage : il doit cesser de manipuler un langage indissociablement lié à une situation complexe pour organiser les mots du langage de telle manière à ce que cette situation

apparaisse comme l'effet de construction de son discours. Les situations, le passé, les expériences, les histoires dont parlent les élèves doivent cesser de gouverner de façon invisible (implicite, sous-entendue, présupposée) leur discours pour devenir les effets de leur construction discursive ; les élèves doivent reconstruire explicitement, verbalement les faits plutôt que de produire une parole qui les présuppose. Pour cela l'élève doit, comme disait Bernstein, apprendre à « prêter une attention particulière au canal verbal » (1975, p. 138).

Enfin, pour produire un récit tout à fait explicite du point de vue de son organisation verbale, l'élève doit entretenir un autre rapport aux événements racontés et à la situation immédiate d'énonciation, en traduisant verbalement ses gestes, ses mimiques, ses déplacements corporels et même certaines intonations. Au lieu de jouer, mimer les émotions, évaluations, actions, gestes, réactions des personnages, « comme s'il y était », comme s'il revivait des faits vécus ou participait aux faits rapportés même imaginaires, l'élève doit narrer et décrire verbalement explicitement, ce qui exige là encore de sa part une attention tout à fait particulière à l'organisation spécifiquement verbale.

## DOCUMENT A

La séance a lieu dans une classe de grande section en début d'année scolaire ; l'école est située en réseau d'éducation prioritaire. Travaillant régulièrement à partir d'albums de littérature de jeunesse dans sa classe, l'enseignante présente ici un nouvel album : « *Donne-moi un ours* », de Carl Novac et Emile Jadoul, éditions Pastel.

La séance complète a duré environ une heure, elle a été conduite en classe entière ; seul le début a été retranscrit.

### Convention de transcription :

X : une syllabe incompréhensible - XXX : plusieurs syllabes incompréhensibles

- 1- L'enseignante : Je vais vous... Je vais vous montrer un nouveau livre. Un livre qu'on a jamais vu, d'accord ? On va faire comme on a déjà fait, c'est-à-dire qu'on va le regarder ensemble et on va essayer de voir de quoi, de qui il parle et quelle est cette histoire qu'on va découvrir dans ce livre.
- 2- Camille : Ça parle d'un ours et d'un enfant.
- 3- L'enseignante : Ça parle d'un ours et d'un enfant.
- 4- Céline : Y'a un gâteau sur les marches.
- 5- L'enseignante : Oui.
- 6- Céline : Y'a une bougie là (elle montre).
- 7- Camille : L'enfant, y'a un an.
- 8- L'enseignante : Tu penses que c'est un enfant qui a un an ?
- 9- Céline : Non, c'est l'ours qui a un an.
- 10- L'enseignante : Ou l'ours qui a un an.
- 11- Camille : Tu t'as trompé.
- 12- L'enseignante : A votre avis ?
- 13- Camille : Oui, c'est l'enfant.
- 14- L'enseignante : Tu penses que c'est l'enfant ?
- 15- Camille : Oui, c'est l'enfant, parce que l'ours, il est un peu grand, pour un an, hein ?
- 16- L'enseignante (elle rit) : C'est vrai qu'il a l'air très grand, cet ours, ben, vous avez autre chose à dire sur la couverture, là ?
- 17- Camille : Là, y'a un titre !
- 18- Céline : Y'a l'auteur !
- 19- Camille : Non, y'a pas l'auteur ! (Elle montre du doigt le nom de l'auteur.)
- 20- Céline : L'ours, y'a pas XXXX.
- 21- L'enseignante : Pourquoi, qu'est-ce que tu me dis ? On a pas l'auteur ? Pourquoi t'as pas l'auteur ?
- 22- Camille : On voit pas ça dans « Mathilda ».
- 23- L'enseignante : Ah ! On ne connaît pas l'auteur, ce n'est pas un auteur qu'on connaît déjà et on a pas écrit le nom sur une des affiches, non, tu as raison. L'auteur, c'est Carl Novac et Emile Jadoul. Et effectivement on ne connaît pas ces auteurs-là. On les a jamais vus. C'est tout ? On y va ? On regarde dans le livre ?

- 24- Céline : Ça c'est là, c'est la table.
- 25- L'enseignante : C'est la table.
- 26- Camille : On voit tout de suite, y avait un nappe.
- 27- L'enseignante : C'est « un » ?
- 28- Camille : C'est un nappe, qui est sur la table.
- 29- L'enseignante : Ah ! La nappe qui est sur la table.
- 30- Antoine : Ouais.
- 31- L'enseignante : Ah ! C'est ça que tu as reconnu ? C'est ça ? (Elle revient à la première de couverture.)
- 32- Camille : Ouais.
- 33- Céline : On dirait des briques.
- 34- L'enseignante : On dirait des briques.
- 35- Camille : Et c'est fait en peinture.
- 36- L'enseignante : Et c'est fait en peinture.
- 37- Antoine : Ah, ouais, moi, je peux voir que c'est du bois, regarde, y'a un peu de jaune.
- 38- Céline : Y'a un peu de gris.
- 39- Jeoffrey : En plus, on voit du blanc, madame.
- 40- L'enseignante : On voit du blanc aussi, oui.
- 41- Camille : Ouais, des petits, enfin !
- 42- Antoine : Y'a des aut' couleurs dessus.
- 43- Martial : Et y'a l'enfant et l'ours parce que c'est l'enfant.
- 44- Camille : Ah ben, oui, ah, c'est XXXX parce que peut-être...
- 45- L'enseignante : Attends, laisse parler Martial.
- 46- Martial : Ah, peut-être qu'on rencontre des briques et pis l'enfant qui se donne la main.
- 47- L'enseignante : L'enfant qui se donne la main avec qui ?
- 48- Martial : Avec l'ours.
- 49- L'enseignante : Alors
- 50- Camille : Je pense que c'est pas, que c'est un enfant parce que l'enfant, l'enfant je pense pas qu'il est né.
- 51- Antoine : Parce que des ours ça peut casse des vitrines et pis des carreaux et des vrais...