

Session 2009

FRA-09-PG1

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 12 pages, numérotées de 1/12 à 12/12. 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'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages, qui rende compte des textes 1 à 4 en vous attachant à préciser les conditions favorables à l'acquisition du vocabulaire chez les élèves.

GRAMMAIRE (4 points)

Le document A présente des productions langagières s'écartant de la langue normée, extraites de conversations enfantines tenues dans des classes d'école maternelle.

1. Vous organiserez un classement en fonction des régularités du fonctionnement de la langue sur lesquelles ont été bâtis ces énoncés. *(2 points)*
2. Vous explicitez vos critères de classement en précisant les connaissances intuitives sur la langue dont ces écarts témoignent. *(2 points)*

QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)

1. Quel est l'objet sur lequel porte le travail dans les deux documents proposés (B et C) ? Comment est-il abordé ? Le travail proposé est-il en conformité avec les programmes de 2008 dans chacune des deux séances (B et C) ? *(3 points)*
2. Vous examinerez l'intérêt et les limites de chacune de ces séances. *(2 points)*
3. Vous ferez une analyse critique des exercices qui demandent aux élèves d'utiliser le dictionnaire (exercices 2, 4 et 5 du document B) ou un extrait d'un dictionnaire (exercice 2-b du document C). *(3 points)*

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

Texte 1 :

SPRENGER-CHAROLLES L., « Lexique, apprentissage, connaissances du monde ». *Pratiques*, numéro 43, octobre 1984, pp.83-84.

Texte 2 :

CHARMEUX E., « Et maintenant le vocabulaire ! », *L'Expresso, Café Pédagogique*, 13 mars 2007.

Texte 3 :

BENTOLILA A., *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale*, 23 février 2007, p. 3.

Texte 4 :

AÏM P., MAYET-ALBAGNAC G., *L'essence des mots. Une pédagogie active du vocabulaire au cycle 3*, Hachette Education, 2008, pp. 12-13.

Les documents proviennent de :

Document A :

ROQUET J.P., « Ils manquent de vocabulaire », *Lexique et vocabulaire à l'école maternelle et élémentaire*, CDDP de la Marne, 1998.

Document B :

LEON R., *FRANÇAIS. Des outils pour lire et pour écrire, CE2 Cycle 3*, Hachette Education, 2003, page 92.

Document C :

LOUICHON B., SEMIDOR P., *Littéo CE2*, Magnard, 2005, p. 163-164.

Texte 1 : Sprenger-Charolles L., « Lexique, apprentissage et connaissances du monde », *Pratiques*, n° 43, octobre 1984, pp 83-84.

[...] Qu'est-ce que le mot si ce n'est ce qui nous permet de désigner et de reconnaître les objets du monde ? L'enfant qui appelle « chien » un « chat » n'a pas simplement un problème de vocabulaire, cette confusion d'apparence lexicale est en fait l'indice d'une lacune cognitive qui explique la faute de vocabulaire.

Notre vocabulaire dépend, en grande partie, de notre confrontation avec le réel et des interactions verbales avec autrui. L'enfant, qui a une expérience du monde relativement limitée, aura un vocabulaire moins riche, moins diversifié que celui de l'adulte. En outre cette expérience du monde n'est pas universelle. Elle varie en fonction de l'environnement – socio-culturel et géographique – des sujets. Ainsi le jeune esquimau apprendra très tôt à nommer et à différencier plusieurs sortes de « neige » alors que ces termes seront inexistantes dans le lexique d'un jeune africain.

On n'apprend donc pas simplement des mots, on apprend à nommer et à reconnaître des objets du monde pour avoir prise sur eux. Or ces objets du monde entretiennent certaines relations : il existe des liens entre eux. De même notre lexique ne sera pas composé d'un « tas » de mots isolés : le vocabulaire d'un sujet est organisé. Deux opérations sont essentielles à ce niveau : la différenciation et la structuration du lexique, qui vont de pair avec la (re)connaissance de la différenciation et de la structuration des objets du monde. En effet il faut être capable à la fois de comprendre ce qui oppose, de façon pertinente, la catégorie « X » à la catégorie « Y » (par exemple le « chien » s'oppose au « chat » par un certain nombre de caractéristiques), et dans le même mouvement il faut pouvoir le cas échéant regrouper ces mêmes objets, c'est-à-dire créer des relations entre des catégories différentes (le « chien » et le « chat » ont en commun un certain nombre de propriétés) pour utiliser de façon appropriée les mots de la langue.

Mais s'il est nécessaire d'insister sur les liens entre le lexique et le monde, il ne faut pas tomber dans l'excès inverse. Le mot n'est en effet qu'une représentation du référent. Comprendre que le mot a une autonomie par rapport aux objets du monde, c'est-à-dire qu'il n'est qu'une construction abstraite à partir d'un référent concret, est un élément central pour l'apprentissage. Ainsi le « chien » peut désigner n'importe quel chien, qu'il soit gros ou maigre, gentil ou méchant, gris ou noir...

Le développement des capacités lexicales va de pair avec l'évolution des connaissances du monde de l'enfant, ou plus précisément de ses représentations. Nous préférons utiliser ce dernier terme parce qu'il est moins marqué par rapport au « vrai », les représentations étant plus ou moins justes, et parce qu'il permet de ce fait d'inclure non seulement les aspects cognitifs liés à ce développement, mais aussi la dimension affective qui joue un rôle important dans tout apprentissage.

Texte 2 : Charmeux E., « Et maintenant le vocabulaire ! », *L'Expresso, Café Pédagogique*, 13 mars 2007.

[...]

Alors, à quoi sert une leçon de vocabulaire ?

Jamais à apprendre des mots nouveaux, mais à découvrir comment fonctionnent ceux que l'on rencontre et que l'on manipule plus ou moins bien. S'il est vrai que ce sont les situations de lecture et d'échanges qui font entrer des données nouvelles dans le réservoir langagier, ce ne sont pas elles qui peuvent, seules, donner la maîtrise de l'utilisation des mots : l'acquis reste fragile, en quelque sorte, passif. Il faut que s'y ajoute un travail de comparaison, de manipulation et de théorisation, pour le rendre opérationnel. C'est ce travail que les séances de vocabulaire en classe ont à effectuer. [...]

Enseigner comment on se sert des mots, et non expliquer ce qu'ils veulent dire.

Longtemps, on a cru qu'il fallait donner aux enfants des séries, plus ou moins organisées, de mots associés à des définitions. On s'est vite aperçu qu'une définition n'est pas vraiment ce qui aide un enfant à comprendre le sens d'un mot qu'il ne connaît pas. Mais surtout, on sait aujourd'hui que les mots n'ont pas un sens, mais une pluralité de potentialités de significations, dépendantes des contextes qui les entourent. [...] De fait, le sens découle de l'utilisation et non l'inverse. D'où la nécessité de découvrir la relation sens/conditions de communication, et non d'apprendre, comme on a pu le faire jadis, les mots en listes avec leur définition. Cela signifie que pour pouvoir utiliser un mot de façon adéquate, il faut bien connaître :

- ses possibilités sémantiques (rôle ici des contextes)
- les jugements sociaux portés sur lui en tant que formulation (« codage », selon les spécialistes)
- les caractéristiques de son fonctionnement syntaxique et orthographique.

Les grandes orientations du travail sur le vocabulaire en classe

Comme pour les autres domaines du fonctionnement de la langue, l'étude du fonctionnement des mots peut être menée selon les deux axes de la linguistique :

- l'axe horizontal des relations (axe dit « syntagmatique »). Il permet de repérer le fonctionnement sémantique des mots dans leurs relations avec leur environnement linguistique. C'est l'étude du « statut relationnel des mots » (ou statut syntagmatique).

Exemple : monter la côte, monter un film, monter une bague, monter le son de la TV, etc.

- l'axe vertical des substitutions (axe dit « paradigmatique »). Il permet de repérer les oppositions de sens, ou de fonctionnement linguistique entre deux ou plusieurs mots aux significations proches, à partir d'une analyse de leurs unités de signification (que les spécialistes ont nommées des « sèmes »). Il s'agit de rechercher les unités de sens (sèmes) communes et spécifiques de prétendus synonymes, dont on sait qu'en réalité, ils ne sont jamais substituables les uns aux autres. Exemple : dire / raconter / réciter etc. Ce sont ce que les spécialistes appellent « monter des grilles sémiques ».

On remarquera que chaque fois il s'agit de mettre en relation plusieurs mots ou expressions, et non d'apporter un mot nouveau. A ces deux grandes directions de travail doivent s'ajouter des séances sur les problèmes de créativité langagière, dérivation et composition des mots (emploi des suffixes et des préfixes), ainsi que sur la notion de familles de mots.

Quant aux termes désignant des notions scientifiques et des concepts, y compris ceux du métalangage grammatical, c'est lors de la construction des notions et concepts en question, qu'ils seront étudiés, en relation avec la discipline qui les concerne, non dans les leçons de vocabulaire. Il y a toutefois un travail à mener dès le CE, vers la capacité à intégrer les termes abstraits des diverses sciences : celui qui porte sur ce qu'on appelle « termes génériques » ou encore « hyperonymes », c'est-à-dire, les termes définissant des catégories ou des ensembles. Le fait de ranger des éléments concrets dans des catégories (évidemment abstraites) est une activité d'abstraction, au sens actif du terme. [...]

Mais le travail systématique qui a été évoqué plus haut n'est envisageable qu'à partir de la fin du cycle 2 et au cycle 3, pour se poursuivre au collège.

Texte 3 : Bentolila A., *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale*, 23 février 2007, p. 3.
[...]

II- Quelles stratégies privilégier?

II-1 – La lecture suffirait, à elle seule, à faire acquérir du vocabulaire et à le fixer

La réponse à cette proposition est NON ! La lecture ne suffit pas à emmagasiner des mots nouveaux ; ce qui ne signifie évidemment pas qu'elle n'y contribue point.

On considère trop souvent que les élèves acquerront les mots dont ils ont besoin simplement en lisant ou en écoutant des textes. Or on constate que **les élèves au vocabulaire le plus pauvre sont justement ceux qui fixent le plus difficilement les mots nouveaux rencontrés dans les textes qui leur sont proposés**. La raison en est simple ! Les élèves qui ont accumulé un retard de plusieurs années en CE1 ont énormément de mal à comprendre les textes correspondant en principe à leur niveau scolaire car ce niveau est justement déterminé par le degré de difficulté du vocabulaire utilisé (Mesnager, 2004). En bref, si l'on confiait à la seule activité de lecture le soin d'enrichir le vocabulaire de tous les élèves, on prendrait le risque d'agrandir le fossé qui sépare les élèves au vocabulaire réduit de ceux qui ont eu la chance qu'on leur transmette des mots nombreux et précis.

[...]

II-2 – Il n'y aurait pas de progression nécessaire dans l'enseignement du vocabulaire

La réponse à cette proposition est NON !

On ne peut laisser à la seule rencontre aléatoire des textes le soin de décider de l'ordre dans lequel les élèves vont être invités à apprendre des mots nouveaux. Même si la lecture ou l'écoute de textes offrent des occasions de rencontrer des mots nouveaux et de se questionner sur le sens que le texte leur donne, l'acquisition d'un vocabulaire disponible en parole et en écriture mérite une programmation rigoureuse, fondée sur des critères propres à l'organisation du système lexical. Nous en privilégierons quatre :

- 1- A partir de l'identification des mots connus des seuls élèves au vocabulaire moyen ou élevé (mots moins fréquents et plus nombreux), on **établira la liste des mots qu'il faudra de façon urgente apprendre aux élèves moins pourvus dès la grande section de maternelle**
- 2- En se fondant sur les **listes de fréquence des mots**, il conviendra de présenter, de la grande section jusqu'au collège, une progression dans l'apprentissage du vocabulaire qui commencera par les mots les plus courants et les plus fréquents pour aborder progressivement ceux plus rares et plus précis.
- 3- L'utilisation des « **champs thématiques** » donnera plus de cohérence à l'étude du vocabulaire et permettra de lier la lecture de texte au travail spécifique sur le vocabulaire. Mots de la marine, mots de la forêt, mots du sport...
- 4- La proposition de « **champs sémantiques** » particuliers induira aussi un regroupement du vocabulaire et en facilitera sans doute la fixation. Mots de la colère, mots de la joie, mots de l'amour...

Texte 4 : Aïm P., Mayet-Albagnac G., *L'essence des mots. Une pédagogie active du vocabulaire au cycle 3*, Hachette Education, 2008, pp. 12-13.

[...]

Les deux grands principes

[...]

Pénétrer la profondeur de la langue

La première orientation est de viser **l'approfondissement de la connaissance de la langue avant son extension**. Car la découverte de ce que l'on ne sait pas des mots que l'on connaît déjà n'ouvre pas seulement l'accès à la profondeur d'autres mots peu ou mal connus, elle est aussi la voie royale pour en acquérir de nouveaux, qui sont alors pour ainsi dire portés à la connaissance des élèves grâce au **dynamisme de la recherche** où ils sont engagés. Ce procédé accroîtra davantage le vocabulaire des élèves que les tentatives directes, où l'on dresse par exemple des listes de mots supposés inconnus du plus grand nombre, exercice aléatoire et peu motivant pour les élèves.

Développer l'interdisciplinarité

La seconde orientation est corrélative de la première. Puisque l'effort pour la maîtrise de la langue est tendu vers la connaissance des êtres et des choses, et vers l'action sur eux, il doit être engagé dans l'acquisition des savoirs positifs et des conduites dont l'école fait son programme. Il faut que la surprise attachante que provoque la révélation des secrets des mots ne se ferme pas sur elle-même, mais s'anime en curiosité. Il ne suffit pas que l'étude du mot *problème* contribue à une meilleure disposition à l'égard des mathématiques, il faut qu'elle se prolonge dans celle du mot *solution*, avec ses valeurs d'harmonisation et de simplicité liquide. Et après cela, il faut que les notions mathématiques soient comme rapprochées par les mots qui les disent, que le *mètre carré* devienne un carré d'un mètre de côté, le *mètre cube* un cube, que le *rectangle* fasse valoir ses angles droits...

Cela signifie que le second grand principe pédagogique consiste à **engager**, autant que possible, **le travail en vocabulaire dans des aventures interdisciplinaires**. [...].

Les effets bénéfiques de cette pédagogie

Nous recommandons donc hautement l'usage étendu de cette pédagogie, mais sa pratique restreinte comporte déjà de riches effets induits. Elle constitue en effet un atout majeur dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, grâce à la connaissance de la structure des mots. Cette pédagogie incite aussi à s'orienter vers les langues anciennes, dont la nôtre et les langues européennes les plus parlées sont largement issues, en révélant leur présence dans notre culture, dont elles restent une clé majeure et, par la formation continue de néologismes, un aliment. Elle constitue enfin une initiation aux langues étrangères, par le jeu de reflets qu'elles provoquent entre elles et la langue nationale. « *Maîtresse, est-ce que le –crim de discrimination [on est en anglais et la convention des droits de l'enfant est présentée dans cette langue] est le même que celui de criminalité ?* » demande un jour une fillette de CM1. Moment de pur bonheur pour l'enseignante qui réalise alors l'indiscutable validité des outils fournis à l'élève pour qu'il devienne un réel acteur de ses apprentissages, capable de transposer ses compétences d'analyse sémantique dans d'autres langues que la sienne. Moment de bonheur intense également pour la fillette dont la démarche a été valorisée au point que la question posée, qui n'a pu recevoir une réponse immédiate, a fait l'objet d'une véritable séance de recherche en classe qui a prouvé, s'il en était besoin, sa pertinence.

Document A : ROQUET J.P., « Ils manquent de vocabulaire », *Lexique et vocabulaire à l'école maternelle et élémentaire*, CDDP de la Marne, 1998.

- 1) Il a ploufé dans la baignoire.
- 2) Il faut que la bille tique l'autre pour gagner.
- 3) Il a défait sa grimace.
- 4) Tu veux une bricot ?
- 5) Il a tout miamé les cacahuètes.
- 6) L'eau découle dans la baignoire.
- 7) Le maître : *Tu es un enfant débrouillard.*
- L'enfant : *Non, je suis un enfant des papas et des mamans.* »
- 8) Il faut que j'aïlle à la chorale pour faire un chantement.
- 9) Mon père n'était pas à l'arrivage du train.

23

Vocabulaire

J'explore tous les sens des mots

J'observe



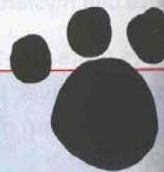
1 Comprends-tu les phrases ? Que penses-tu des dessins ?



2 Cherche d'autres mots qui ont plusieurs sens. Tu peux chercher des noms, mais aussi des verbes et des adjectifs. Aide-toi d'un dictionnaire.

Je retiens

Comme *souris* ou *ampoule*, les mots de notre langue ont souvent deux ou **plusieurs sens** différents.



Je m'entraîne



3 Quel point commun vois-tu entre les deux sens du mot que tu as choisi à l'exercice 2 ?

4 Cherche un mot qui n'a qu'un sens. Vérifie ton idée dans un dictionnaire.

5 Choisis trois mots dans la liste. Trouve le plus de sens possible pour ces mots. Compare avec les sens indiqués dans un dictionnaire. Avais-tu pensé à tout ?

aiguille – unique – ligne – bouton – bise – frais
dresser – pousser – marcher – voler – quartier

Les sens des mots



Réfléchir sur des mots que l'on connaît bien

À l'école, on utilise des mots très courants qui peuvent avoir des sens différents.

1 Associe chaque tableau au texte qui l'accompagnait dans le manuel.

■ Texte 1

Complète le tableau.

■ Texte 2

Décris précisément ce tableau.
Qu'est-ce qui te frappe ?

■ Texte 3

b. Un tableau pour résumer la méthode

Tu viens de réaliser une démarche expérimentale (→ p. 6).

Elle peut être résumée dans un **tableau** comme celui-ci.

Tu auras à faire le même type de **tableau** pour les expériences des documents 5 et 6.

■ Texte 4

2. Qu'est-ce qu'une source d'énergie ?

À partir du mot « énergie » écrit au **tableau**, les élèves d'une classe ont cité tous les mots du document 4.



a

INFLUENCE DE LA SURFACE EN CONTACT AVEC L'AIR

Dispositif 1	Dispositif 2
5 filtres	5 filtres
4 cuillères d'eau	4 cuillères d'eau
Sur le goudron	Sur le goudron
Filtres en tas sur le sol	Filtres étalés sur le sol

b

Moulin à vent	Moteur de voiture	Bateau à voile	
Vitesse	Rivière	Morceau de bois	Pile
Aliments	Soleil	ÉNERGIE	
Muscles	Pétrole	Centrale nucléaire	Bicyclette
Barrage			
Force	Gaz	Derrick	Poêle à charbon

c

	+3	
Olivier	9	12
Clara		
Julien		

d

2 a) Indique deux textes où le mot *histoire* a exactement le même sens.

■ Texte 1

C'est l'**histoire** d'un petit enfant qui porte sur ses toutes petites épaules un monstrueux énorme cartable plein de livres très très lourds qu'il doit tous apprendre par cœur dans l'année. Je trouve ça inhumain comme **histoire**.

■ Texte 3

Une mère à sa fille : « Maintenant, arrête de me raconter des **histoires** et dis-moi ce qui s'est vraiment passé. »

■ Texte 5

Un élève dans la cour : « Bon, ça va, tu ne vas quand même pas en faire une **histoire** ! »

■ Texte 2

Pour mieux connaître l'**histoire** du train, tu peux visiter le musée français du Chemin de fer à Mulhouse ou le musée du Vieux Saint-Étienne.

■ Texte 4

Les Celtes n'utilisaient pas l'écriture, mais leurs contemporains nous ont laissé des témoignages écrits sur eux : c'est le début de notre **histoire**.

■ Texte 6

Pour bien lire et comprendre un document en **histoire**...

b) Quels sont les textes qui correspondent au sens 1 de cette définition ? Quels sont ceux qui correspondent au sens 2 ? Explique tes choix.

① **histoire** n. f. 1. Récit d'événements vrais ou imaginaires. *Il raconte une histoire à sa fille avant qu'elle ne s'endorme. Anne m'a raconté une histoire drôle.* 2. *Il ne faut pas le croire, ce sont des histoires, c'est faux.* 3. *Leur voyage s'est déroulé sans histoires, sans complications, sans ennuis. Cela a été toute une histoire, cela a été très compliqué.*

② **histoire** n. f. Récit des événements passés importants d'un pays, d'un peuple. *À l'école, Luc étudie l'histoire de France.*

▷ PRÉHISTOIRE.

Robert Junior 2004.

3 Voici des mots que l'on trouve dans plusieurs disciplines : *figure, point, classe*.

À deux, cherchez dans vos manuels des phrases où ils sont employés et comparez leurs sens.

Il y a des mots qui ont un sens particulier suivant la discipline où on les utilise (mathématiques, littérature, géographie...). Le dictionnaire aide à trouver les différents sens d'un mot.