

Session 2010

FRA-10-PG3

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES

Mardi 27 avril 2010 - de 13h 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'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages qui rende compte des textes 1, 2 et 3 en vous attachant à souligner les enjeux liés aux activités d'écriture à l'école maternelle et à repérer les démarches pédagogiques ainsi que les apprentissages visés.

Grammaire (4 points)

1. Dans la phrase suivante (extraite du texte 2 et remise aux normes orthographiques) :

« Papa et maman, je vous invite samedi [...] pour regarder des photos. »,

vous relèverez les phonèmes vocaliques. (1 point)

2. Dans l'extrait suivant (texte 2):

«... Pour ce faire, nous nous appuierons sur l'analyse des explications métagraphiques d'une enfant, Audrey, qui tout au long d'une année d'apprentissage en grande section d'école maternelle formule différentes solutions ... »,

a) vous relèverez un exemple des différentes graphies du phonème [s]. (1 point)

b) Vous relèverez et commenterez les valeurs de la lettre « s ». (2 points)

Question complémentaire (8 points)

Document A

A- En prenant notamment appui sur le texte 2, vous commenterez ces productions de cinq élèves de GS en fonction des procédures mises en œuvre et / ou des niveaux de compréhension du fonctionnement de notre système d'écriture. (5 points)

Document B

B- En prenant notamment appui sur le texte 2, vous analyserez la production d'Emile et vous identifierez comment procède cet élève pour écrire la liste demandée. (3 points)

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

Texte 1 : Ministère de l'Education Nationale, *Le langage à l'école maternelle*, Document d'accompagnement des programmes, SCEREN/CNDP, 2006, p 100.

Texte 2 : DAVID Jacques, *Linguistique génétique et acquisition de l'écriture*, in *Faits de langues*, n° 22, Paris, Ophrys, 2003, p. 2-4.

Texte 3 : COGIS Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2005, p. 67-68.

Les documents proviennent de :

Document A : Productions d'élèves de Grande Section (novembre 2009).

Document B : Production d'Emile, élève de CP, deuxième jour de classe (septembre 2007).

TEXTE 1 :

Ministère de l'Éducation nationale, *Le langage à l'école maternelle*. Collection des documents d'accompagnement des programmes, CNDP, 2006, p.100.

Encourager les essais d'écriture

Faire droit à l'envie d'écrire

Pour les enfants, l'écrit est un objet de curiosité, d'intérêt et d'étonnement. Très tôt, ils demandent des explications et ils s'engagent volontiers dans des activités ardues d'écriture. Quand ils reconnaissent les mots, quand ils découvrent des analogies rapprochant ces mots (« maman, Marion, mars, mardi »), quand ils font des remarques sur les relations entre chaîne sonore et chaîne écrite, ils tentent souvent d'écrire leurs premières productions ; en moyenne section, les enfants ont envie d'écrire et s'exercent spontanément.

L'enseignant, en s'appuyant toujours sur un contexte langagier signifiant, encourage ces premières tentatives : il ménage régulièrement, au cours de sa journée de classe, des moments où les enfants pourront écrire comme ils savent, quelles que soient les erreurs qu'ils commettent, et ainsi apprendre à résoudre à leur manière des problèmes d'écriture. Permettre aux élèves de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique, même si les productions ne répondent pas à nos critères habituels de lisibilité, stimule des interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et, en même temps, renseigne sur leurs savoirs et leurs représentations.

Susciter des essais d'écriture

Lorsqu'un enfant tente de produire des mots écrits, il « invente » des systèmes d'écriture. Il est important alors de lui laisser le temps des tâtonnements dont il a besoin pour construire sa connaissance du principe alphabétique. L'écriture tâtonnée, ou écriture inventée pour certains psycholinguistes, est un moyen au service de cette construction : l'enfant seul ou avec l'aide d'un groupe de camarades essaie d'écrire un message, en s'aidant des affichages présents dans la classe et des textes lus antérieurement pour les mots qu'il a déjà rencontrés. Pour les mots inconnus sous leur forme écrite, il fait des hypothèses procédant par décomposition (en unités syllabiques ou infrasyllabiques) et mise en rapport entre ce qu'il entend et les graphies possibles qu'il infère de ce qu'il sait déjà ou de ce qu'il trouve par analogie.

En posant des problèmes d'écriture, en permettant à l'enfant d'oser, d'essayer, de se tromper et de recommencer, en stimulant les échanges entre élèves sur les procédures adoptées, on favorise un cheminement personnel, des premières traces vers une écriture normée. C'est en les voyant écrire que l'enseignant perçoit si les enfants ont conscience de l'organisation de l'espace, de la séparation du discours en mots (unités spécifiques de l'écrit), de l'importance de l'ordre des mots, de la présence de tous les mots, de leur compréhension des relations entre sons et graphies.

Il peut également se rendre compte de leurs compétences et de leurs difficultés à former les lettres et proposer une réflexion ou des étayages appropriés.

TEXTE 2 :

DAVID Jacques, *Linguistique génétique et acquisition de l'écriture*, in *Faits de langues*, n°22, Paris, Ophrys, 2003, p. 2-4.

2- DECOUVRIR LE SYSTEME ALPHABETIQUE.

La plupart des enfants de notre étude découvrent les correspondances phonogrammiques, ou le principe alphabétique, à travers l'inscription des mots de leurs textes. Cependant, les procédures utilisées dans ce cadre ne sont pas univoques ; elles impliquent des tâtonnements et le recours à des procédures intermédiaires que nous allons passer en revue.

2.1 Explorer les principes de l'écriture.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur l'analyse des explications métagraphiques d'une enfant, Audrey, qui tout au long d'une année d'apprentissage, en grande section d'école maternelle, formule différentes solutions, face à un ensemble de problèmes parfaitement exemplaires de ceux rencontrés par les élèves du même âge.

Dans ces premières tentatives d'écriture, après seulement deux mois de pratique d'écriture autographe, cette enfant découvre rapidement le caractère « rentable » du système alphabétique en changeant de stratégies pour des mots qu'elle ne trouve pas dans son environnement immédiat ou dont elle ne parvient pas à restituer la forme holographique. Ainsi, lorsque Audrey (à 5 ; 7 ans) écrit¹ le texte suivant : « *papa et maman / je Eteiudreyatvlui / samedi 3 décembre / pur rdard des / Foto* » (= « papa et maman / je vous invite / samedi 3 décembre / pour regarder des / photos »), elle s'explique en recourant à une logique très classique : « je sais l'écrire *papa et maman* aussi je le savais déjà d'avant ». Pourtant, trois lignes plus bas, à propos du verbe « *rdard* », elle change de stratégie : « j'ai dit dans ma tête – ça commence par un *R* – et pi un *D* un *A* un *R* un *D* » ; et lorsque l'adulte la relance, elle répond : « parce que parce que *D* ça fait [dE] dans *regarder* ».

On voit ainsi qu'entre ces deux explications, Audrey passe d'une démarche logographique (« je sais l'écrire *papa et maman* aussi je le savais déjà d'avant ») à une procédure phonographique plus ou moins ajustée et complète (« parce que parce que *D* ça fait [dE] dans *regarder* »). Cette alternance de procédures montre que leur utilisation n'est pas exclusive l'une de l'autre. L'argument avancé pour le premier problème révèle cependant les limites d'une notation directe des signifiés. Ce principe d'écriture, lié à la prégnance et à la fréquence des termes *papa*, *maman* et renforcé par le fait qu'ils fonctionnent comme des noms propres, est inefficace pour noter *regarder* (« *rdard* »). Le second principe offre, lui, une solution plus efficiente qui permet de tout écrire. Il s'inscrit, bien évidemment, dans une logique de découverte de la base alphabétique de notre écriture. Ce constat, augmenté par plusieurs centaines d'occurrences de notre corpus (David, 2002) et des recherches menées par d'autres (Bissex, 1980 ; Treiman, 1993 ; Rieben & Saada-Robert, 1997), montre que les élèves de cet âge n'hésitent pas à déployer des stratégies qui s'appuient sur la double articulation du langage en opérant tantôt un découpage sémantique, tantôt un découpage phonémique.

¹ Les commentaires sont orthographiés ; les éléments écrits cités sont en italique : en minuscule, par ex : « il a écrit *jouent* », ou en capitales lorsqu'il s'agit d'éléments épellés, par ex : « il faut un *S*... ça s'écrit *M-A-I-S* ». Les textes écrits par les élèves sont toujours en italique et dans leur orthographe et ponctuation d'origine. Les retours de ligne sont notés : / ; les distorsions orthographiques : *cotiet* [=quartier] ; les éléments biffés interprétables : ~~*Julin Jili*~~ *Julien* ; les éléments ajoutés : *il[s] les tue[nt]*.

Au-delà de cette analyse, ces explications métagraphiques, et surtout la seconde, qui approche le système phonographique, ne sont pas homogènes. Il ne suffit pas de segmenter chacun des phonèmes ni de connaître leurs correspondants graphiques ; il faut en plus que le repérage des premiers et la notation des seconds soient accessibles et validés par le système.

De fait, Audrey met en œuvre des procédures phonographiques différentes et parfois surprenantes. Ainsi, pour inscrire *regarder*, elle ne parvient pas à segmenter tous les phonèmes du mot ; elle identifie tout d'abord la syllabe [re] pour la noter par un *r*, mais elle ne sait pas transcrire le [g] qu'elle encode par *d*. Elle parvient à noter correctement les deux phonèmes suivants [a] et [r], mais propose une solution différente pour la dernière syllabe [dE] qu'elle note de nouveau par un *d*. On constate ainsi que, si ces unités phoniques sont judicieusement codées, elles ne le sont pas par l'application de mêmes procédures. Dans le premier cas, il s'agit d'une notation syllabique² tout à fait classique (cf. Ferreiro, 1988/2000). Ensuite, Audrey recourt à une transcription plus fine de chacun des phonèmes, pour enfin utiliser une procédure *épellative* (cf. Jaffré, 1992) pour la dernière syllabe. [...]

² Une lettre pour une syllabe, surtout si la voyelle impliquée est un [e] instable

TEXTE 3 :

COGIS Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2005. p 67-68.

Ainsi, au cours de la première grande phase de l'acquisition du langage écrit, l'enfant doit avant tout découvrir la réponse à ces deux questions :

- Quel est le système d'écriture du français ? Que représentent les signes de base de l'écrit ?
- Quels sont les tracés, les formes spatiales, calligraphiques, typographiques, de cette écriture (et éventuellement pour certains enfants, quelles différences avec l'écriture de la langue familiale) ?

Le travail cognitif fondamental de l'enfant concerne la compréhension des lois de composition du système graphique. C'est certainement celui qui demande le plus d'effort conceptuel à l'enfant, alors que, trop souvent, l'accent est mis sur les tracés normatifs, de type figuratif et non linguistique (les «boucles», les «ponts», les «cannes»). C'est pourquoi il est particulièrement important que chaque enfant soit incité, dès l'école maternelle, à produire de l'écrit, et pas seulement à recopier un modèle (de lettres, de mots ou de phrases) ou à dicter ses textes à l'adulte : ces productions personnelles, cette écriture spontanée, sont aussi des moments de réflexion intense sur le fonctionnement de l'écrit, qu'il prolonge par des échanges avec l'enseignant et d'autres enfants dans un atelier.

Tous les enfants n'ont pas l'occasion de s'essayer à écrire chez eux. Or cette activité est un levier pour franchir le seuil de la conceptualisation fondamentale, à savoir la compréhension de la nature linguistique de l'articulation entre le langage oral et le langage écrit. Au cours préparatoire, les élèves ont peu de temps pour franchir ce seuil et il est difficile de le faire sous la pression que suscite l'apprentissage systématique de la lecture. C'est pourquoi l'école maternelle doit instituer un temps suffisant de pratique d'écriture et de réflexion sur les formes graphiques. Sinon, ceux qui n'ont pas eu cette expérience se retrouvent vite en décalage avec les autres. Ce décalage devient réhibitoire au fur et à mesure que les autres progressent, si un soutien particulier n'est pas rapidement mis en place.

Cependant, quand les enfants ont appréhendé la nature du système d'écriture, ils ne sont pas au bout de leurs peines : ils doivent aussi découvrir quelles sont les conventions propres à l'écriture du français. Ils entrent alors dans une nouvelle période, que certains appellent la «phase orthographique», celle de l'apprentissage des formes dans ce qu'elles ont de spécifique pour une langue donnée, celle des formes normées. Elle va durer des années.

Ainsi, les recherches sur la psychogenèse de l'écrit ont révélé l'existence des conceptualisations propres aux très jeunes enfants qui entrent dans l'écrit et montré l'impact du système d'écriture de la langue d'apprentissage sur ces conceptualisations. Ces résultats conduisent à la même idée-force que les didactiques des mathématiques et des sciences mettent en avant : l'enseignement piétine tant qu'il ignore la part de travail psycho-cognitif des élèves et ne l'intègre pas dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Document A :

Productions d'Adrien, Kelly, Gabriel, Ludivine et Axel, élèves de Grande Section qui ont écrit, sous la dictée, les mots suivants : pari, vélo, sumo, ami.

- ADRIEN
PAI
VO
SUO
A I

- 6 NOV. 2009 K L L Y E
- P I E C I V E T A M A
- A B C D E
- K L M N O
- P Q R S T

GABRIEL
PA RI
VE LO
SU MO
A MI

LU DIVINE
LU DIVINE
W N D E
W P R D
L U V E N U L U V I E
H U L L
L H

AXEL
- 6 NOV. 2009
- P A R I
- V É L O
- S U M O
- A M I

Document B : production d'Émile, élève de CP, deuxième jour de classe.

Émile a écrit la liste des « choses » nécessaires, pour lui, pour organiser une fête d'anniversaire : de l'orangina (1), du coca (2), des ballons (3), des gâteaux (4), des pêches à la ligne (5).

