

Session 2006

FRA-06-PG1

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

**Jeudi 11 mai 2006 - 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.

SYNTHESE (8 points)

Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigez une synthèse d'environ trois pages, qui rende compte des textes n°1, 2 et 3, en vous attachant à mettre en évidence ce qui favorise l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle.

GRAMMAIRE (4 points)

Dans le document B, vous relèverez les pronoms personnels dans les propos de l'enseignante (1 point).

Vous les classerez en fonction de leur emploi et analyserez comment ils distribuent les rôles dans la conversation. (3 points)

QUESTION COMPLEMENTAIRE (8 points)

En vous référant à votre connaissance des programmes pour l'école maternelle, vous définirez les objectifs langagiers des deux activités décrites dans les documents A et B. (4 points)

Vous caractériserez le rôle de l'enseignant et préciserez les types de productions langagières que suscite chacune des deux activités. (4 points)

CORPUS DE TEXTES ET DOCUMENTS

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

Texte 1.

ROLLAND, M.-C., *Enseigner aujourd'hui à l'école*, Ellipses, 1994.

Texte 2.

Programmes d'enseignement de l'école primaire – École maternelle – *Le langage au cœur des apprentissages*, BOEN hors série N° 1, 14 février 2002.

Texte 3.

JEANJEAN M.-F. et MASSONNET, J., *Pratiques de l'oral en maternelle*, Paris, Retz, 2001.

Les documents

Document A.

CEBE, S., *Apprends-moi à comprendre tout seul*, XYZep, INRP, CNDP, juin 2001.

Document B.

Transcription du début d'une activité collective de langage en classe de moyens-grands. 20 enfants présents, avec l'enseignante (E). Document non publié.

Texte 1.

ROLLAND, M.-C., *Enseigner aujourd'hui à l'école*, Ellipses, 1994.

La tâche essentielle de l'école maternelle paraît bien être de faire en sorte que le langage s'ancre sur les activités quotidiennes, se fortifie, devienne un instrument facile à manier – si l'on ose dire manier pour le langage – pour lui-même, à l'oral, et pour permettre d'aborder la lecture et l'écriture.

C'est un domaine vaste et délicat puisque l'école maternelle a affaire à des enfants chez qui le langage est en cours de formation : l'interférence de l'adulte doit y être prudente et réfléchie. Et c'est aussi une tâche de longue haleine.

Il serait bon de poser en postulat que l'enfant qui ne parle pas, qui ne parle pas bien, qui n'entend pas sa langue est un enfant qui aura de grandes difficultés dans la suite de sa scolarité. C'est une bonne hypothèse pragmatique : elle n'est pas absolument vérifiée, et il est même patent que certains enfants, qui ne disent pas grand chose mais qui écoutent beaucoup, seront néanmoins des lecteurs remarquables et des enfants capables d'écrire, c'est-à-dire d'élaborer des textes. Bien que ce contre-exemple doive toujours être présent à l'esprit – les contre-exemples servent à éviter de tomber dans le dogmatisme – on s'en tiendra cependant au principe que l'école maternelle doit entraîner de son mieux au langage oral pour assurer une communication aisée, capable déjà d'utiliser différents registres adaptés aux situations, et pour préparer l'accès à la langue écrite.

Avant d'envisager ce long itinéraire, quelques remarques sont utiles.

Il faut prendre le langage à sa racine et ne pas faire de contresens en essayant d'enseigner prématurément la langue, ce serait la première remarque. À l'école maternelle, le langage a une priorité absolue sur la langue pendant un assez long temps. On peut évidemment être gêné par cette distinction de commodité entre langage et langue – le langage s'exprimant nécessairement dans une langue – mais aussi artificielle qu'elle soit, la distinction est utile : il faut pratiquer et développer le langage, donc la langue, avant de chercher à enseigner ; l'enseignement d'une langue ne peut être que de l'ordre de l'entraînement systématique, ou de la réflexion métalinguistique proprement dite, ou de l'approche littéraire. À l'école maternelle, on pratique, puis on entraîne, puis on favorise prudemment des prises de conscience qui relèveraient du métalinguistique, on ne va pas au-delà.

La seconde remarque viserait la parenté entre la langue comme moyen essentiel d'expression, et d'autres activités d'expression comme la musique, la danse, le mime, le théâtre, le dessin ou d'autres formes d'arts plastiques. Ce sont des langages qui ont évidemment leurs règles, leurs finalités, leurs supports propres et leur foncière originalité : ce sont cependant tous des moyens d'expression, et si le langage articulé atteint à la plus grande efficacité de communication et est le seul à exprimer la pensée, notamment dans ses formes écrites, avec une extraordinaire fécondité, il n'est pas sans rapport avec les formes de l'art. Comme elles, il exprime, il se sert du corps – par la voix et la mimique gestuelle. Forcer des rapprochements serait artificiel et faux, ne pas les reconnaître priverait l'enseignement de pistes intéressantes.

Les activités d'expression forment à l'école maternelle un ensemble riche, parfois un peu hétéroclite, mais le sentiment de confusion cesse dès que l'on prend conscience du fait que si chaque domaine d'expression fait l'objet d'apprentissages distincts, ils s'épaulent les uns les autres. Dans tous se retrouvent l'intention de communiquer, d'offrir quelque chose à un destinataire, une visée d'interaction avec le spectateur – fût-ce l'écoute absolue de celui à qui est offerte la musique – et une visée proprement esthétique qui ne sera pas absente non plus de la langue dans ses formes poétiques.

La troisième remarque viserait la notion de communication. C'est une banalité d'écrire que le langage est le moyen de communication par excellence, mais une réflexion s'impose sur la notion d'enseignement de cette communication, notamment pas le biais des situations de communication qu'il faudrait créer.

Texte 2.

Programmes d'enseignement de l'école primaire – École maternelle – *Le langage au cœur des apprentissages*, BOEN hors série N° 1, 14 février 2002.

Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage : langage en situation

Pour les plus jeunes (deux et trois ans), il s'agit, pour l'essentiel, de faciliter l'acquisition des usages les plus immédiats du langage : comprendre les énoncés qu'on leur adresse pourvu qu'ils soient "en situation", c'est-à-dire directement articulés avec l'action ou l'événement en cours ; se faire comprendre dans les mêmes conditions.

Créer pour chaque enfant le plus grand nombre possible de situations d'échange verbal

L'essentiel de cette acquisition passe par la participation de chaque enfant à de nombreux échanges linguistiques ayant un sens pour lui et le concernant directement. La pédagogie du langage, pour les plus jeunes, relève donc d'abord d'une organisation de la classe qui permette à chaque enfant d'être sollicité personnellement à de nombreuses reprises dans la journée. Les autres adultes de l'école mais aussi les enfants plus âgés jouent un rôle tout aussi efficace que le maître dans cette première acquisition du langage. Cela signifie que, bien encadrés, ils peuvent contribuer notablement à l'augmentation des échanges verbaux dans la vie scolaire quotidienne. Cela signifie aussi que la répartition des élèves dans des classes d'âge hétérogène peut être un facteur déterminant de l'accès au langage en multipliant les interactions entre plus grands et plus petits.

Inscrire les activités de langage dans l'expérience (verbaliser les actions) et multiplier les interactions

Pour que ces échanges aient une signification, il est nécessaire qu'ils soient très fortement ancrés dans le vécu d'une situation dont l'enfant est l'un des protagonistes. En effet, pour le tout-petit, le sens des énoncés se confond souvent avec ce qu'il perçoit et comprend de l'action ou de l'événement concomitant. C'est dire que, à cet âge, le travail du langage est obligatoirement lié à une activité ou à un moment de vie quotidienne. Comme en milieu familial, il importe que l'adulte verbalise abondamment la situation en cours, sollicite l'échange avec chaque enfant et interagisse avec lui chaque fois qu'il tente de produire un énoncé (reprise de l'énoncé, restructuration de celui-ci dans le langage oral de l'adulte). Les contrôles de la compréhension construite par l'enfant doivent être tout aussi fréquents et conduire aux mêmes interactions pour relancer son effort d'interprétation de la situation et des énoncés qui la commentent : ancrage fort des énoncés de l'adulte dans la situation, expressivité de la voix et des gestes, utilisation des moyens non verbaux de la communication, reprise de la formulation, paraphrases nombreuses.

L'utilisation d'une marionnette ou d'une marotte peut permettre de créer des moments de dialogue qui engagent les plus timides à parler.

Texte 3.

JEANJEAN M.-F. et MASSONNET, J., *Pratiques de l'oral en maternelle*, Paris, Retz, 2001.

Apprendre à questionner le monde

Une fois constitué un bagage minimal de "mots communs" désignant le milieu qui entoure les enfants (milieux physique, relationnel, événementiel, milieux émotionnel et affectif), toute nouveauté va remettre en cause les acquis sur lesquels adultes et enfants avaient pu trouver les bases d'une compréhension mutuelle.

Assimiler le nouveau au déjà connu

"L'objet nouveau", ou la situation nouvelle, qui apparaît dans le champ de l'expérience de la classe devra donner lieu à une interrogation. "Cela ressemble-t-il à quelque chose de "déjà vu" que je peux nommer et identifier, par un mouvement d'assimilation naturel ?"

Ainsi devant une bogue de châtaigner, les enfants cherchent à savoir ce qu'est cette chose et comment elle pourrait s'appeler : "Cette chose qui ressemble à un hérisson, est-ce vraiment un hérisson ?"

L'enfant, en proie au doute, va formuler des hypothèses, chercher des explications, qu'il retiendra provisoirement, avant de les soumettre à une expérience plus approfondie.

"Si c'est oui, alors... il va bientôt bouger ou alors il est peut-être mort ?"

"Si c'est non, alors... qu'est-ce que c'est ?"

Ce processus de questionnement est essentiel à la recherche des mots désignant les choses. Il constitue le principal moteur de l'apprentissage de la langue.

Formuler des hypothèses de désignation

Au cours des innombrables occasions qu'il a de parler avec les enfants, l'enseignant devra conduire le processus d'interrogation sur le monde et l'organiser, de telle sorte que les enfants y prennent une place active. Il devra initier le questionnement, mais laisser aux enfants le soin de formuler les premières hypothèses de désignation et d'explication. L'enseignant confrontera les différents essais de réponses individuelles, en les faisant circuler par des reformulations démultipliées. Les enfants vont tenter d'établir des liens entre les éléments langagiers connexes connus et ce nouveau réel qui leur échappe. Ils vont faire des rapprochements plausibles entre des éléments langagiers disponibles dans le groupe et tenter, par des approches analogiques successives ("ça ressemble à..., on pourrait dire que c'est comme..., cela pourrait s'appeler..."), de faire surgir une nomination de ce réel. S'ils ne parviennent à aucune désignation de cette nouveauté, alors les enfants seront encouragés à chercher des réponses ailleurs et à anticiper les démarches conduisant au savoir ("Comment faire pour savoir..."), pour parvenir à donner un nom à ce nouveau réel et élargir, par un élément supplémentaire, le champ du connu formulable.

S'interroger sur le monde de proximité, énoncer un point de vue et discuter ensemble la validité des tentatives de désignations, favorisent la construction de raisonnements chez les enfants et justifient les dénominations utilisées.

Document A.

CEBE, S., *Apprends-moi à comprendre tout seul*, XYZep, INRP, CNDP, juin 2001.

Le prétexte de l'activité consiste à demander aux élèves (en petit groupe de 6) d'aider l'enseignant à terminer un rangement [d'images]. Pour cela ils sont mis face à des boîtes dont ils ne voient pas les contenus. Une boîte (BT) contient les rangements commencés (mais non finis) par l'enseignant, la deuxième (NT) contient les items qu'il leur reste à ranger et la troisième (FT pour Fourre Tout) recevra ceux qui ne correspondent pas à la règle de tri et qu'il faudra jeter. Les élèves savent que l'enseignant a fait un bon rangement : la boîte (BT) ne contient que des items qui vont bien ensemble. Puisqu'ils ne peuvent voir qu'un seul item à la fois, les élèves vont devoir utiliser ce qu'ils savent des propriétés des catégories pour déduire le contenu des boîtes en fonction des items sortis successivement : si l'item est un chien, que peut-il y avoir d'autre avec lui ? Il y a bien des chances pour qu'ils ne donnent pas la même réponse : l'un peut dire des animaux, un autre des chiens, un troisième une niche... À ce stade, tout est quasiment possible, sauf, ce qui de l'avis du groupe (supervisé par l'enseignant), ne pourrait vraiment pas se trouver associé à un chien ! Le chien retourne dans la boîte dont on sort... une vache. Sachant maintenant qu'il y a un chien et une vache, que peuvent dire les élèves du contenu de la boîte ? Toujours des animaux, peut-être la ferme ou les animaux de la ferme mais pas seulement des chiens...

On voit comment d'un tirage à l'autre, les élèves sont amenés à utiliser leurs connaissances catégorielles pour trouver une règle de tri compatible avec chacun des éléments déjà tirés. On l'aura compris, l'important n'est pas la découverte de la règle elle-même mais la mobilisation des connaissances catégorielles pour découvrir la règle et le contenu de la boîte (et non pour trier) : pour rejeter les réponses antérieures à la découverte d'un nouvel item, il faut en effet mobiliser la compréhension qu'une catégorie est organisée par une règle. D'autre part, cette activité aide à prendre conscience de la diversité des propriétés portées par un objet, propriétés sur la base desquelles on peut imaginer une grande variété de tris possibles. Précisons que ce sont les élèves qui décident quand il faut arrêter de sortir les objets de la boîte, c'est-à-dire quand ils pensent que tout nouveau tirage ne modifiera plus leur compréhension du contenu de la boîte.

Dans nos activités, c'est toujours à l'élève : 1° de dire quand il pense avoir fini et 2° de faire connaître son critère d'arrêt. Cela fait, ils s'occupent de la boîte NT qui contient les items que l'enseignant n'a pas fini de trier. Les élèves doivent poursuivre le tri : si l'objet pioché correspond à la règle de tri, ils le placent dans BT ; dans le cas contraire, ils le jettent dans la boîte Fourre Tout en justifiant leurs choix.

Au fil des séances, nous cherchons à amener les élèves à comprendre : 1° que tout item est porteur d'une multitude de propriétés en fonction desquelles il peut être apparié à une multitude d'autres items (pomme va bien dans la catégorie « fruits », « dessert », « repas », « logo »...); 2° qu'un groupe d'items donné peut faire l'objet d'un grand nombre de groupements selon les propriétés prises en compte (cheval, poule et mouton vont aussi bien dans la catégorie « ferme » que dans la catégorie « animal »); 3° que l'étendue d'un groupement est définie par une règle (si la règle choisie est "ferme" alors le tracteur va bien avec le cheval mais pas le requin).

Une fois que les élèves sont familiers du dispositif, nous introduisons des activités explicitement conçues pour induire la conceptualisation des procédures langagières. En effet, chez les élèves de grande section, la plupart des connaissances relatives à la langue sont elles aussi des connaissances-en-actes, largement implicites.

Document B.

Transcription du début d'une activité collective de langage en classe de moyens-grands. 20 enfants présents, avec l'enseignante (E). Document non publié.

E ¹ -classe	1	Je vais vous montrer quelque chose (<i>montre une grande image aux élèves, en se déplaçant pour que chacun puisse voir</i>). Pour l'instant on regarde seulement... On regarde seulement...
	5	On regarde tout... tout ce qu'il y a sur l'image. Chut ! On ne dit pas... On racontera tout à l'heure. On regarde tout !
	10	Regardez bien parce que je vais la cacher cette image. Tout à l'heure vous ne la verrez plus ! On garde bien dans sa tête ce qu'on a vu sur l'image.
	15	Ah ! qu'est-ce qu'on a vu sur cette image ?
Damien		Des fleurs.
E-Julien		Julien ? (<i>brouhaha</i>)
E-Classe		Si tout le monde parle à la fois, vous savez qu'on ne peut pas comprendre.
Virginie		Elle cueille des radis.
E	20	Parlez plus fort ! Je n'entends rien.
Ludovic		C'est moi.
Camille		La brouette.
Romain		Le chat.
E-Damien	25	Damien ?
Damien		Des carottes.
Jessica		Des citrouilles.
Kévin		Des radis.
E-Julie		Julie, qu'est-ce que tu veux nous dire ?
Julie	30	Y a un papa qu'avait un râteau.

¹ E= Enseignant

Document B. (suite)

E-Jessie		Y a l'enfant qui creuse.
E-Classe		Bon alors où est-ce que ça se passe ?
Sarah		Dans un jardin.
E	35	Ça se passe dans un jardin... Et à qui est ce jardin ?
Damien		Au papa.
E-Camille		Camille ?
Camille		Des choux !
E-Camille	40	Oui, mais tu n'écoutes plus ce que je dis !
E-Classe		Combien de personnes voit-on sur cette image ?
Valentin		Trois (<i>montre trois avec ses doigts</i>).
E-Classe		On voit trois personnes ... lesquelles exactement ?
Camille		Le papa, une petite fille et un petit garçon.
E-Camille	45	Deux enfants et le papa, trois personnes oui ! Et que font ces trois personnes dans le jardin ?
Mikaël		Ils travaillent.