

**Concours externe et troisième concours de recrutement de
professeurs des écoles**

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

FRANÇAIS

Sujet N

Durée : 4 heures

Coefficient : 4

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

PREMIER VOLET (12 points)

Première partie (8 points)

Note de synthèse

Document 1 : Document d'application des programmes, *Histoire, Géographie, Cycle 3*, « Les activités du français », MEN, octobre 2003, p. 9.

Document 2 : FAYOL Michel et al. (Dir.), « La lecture pour quoi faire ? Les fonctions de la lecture », in *Maîtriser la lecture*, CNDP, Odile JACOB, 2000, pp. 76 à 82.

Document 3 : LE CUNFF Catherine, « Écrit-oral : solidarité ou conflit », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°400, janvier 2002, pp. 29-30.

A partir de ces trois textes, vous rédigerez une note de synthèse en vous interdisant tout avis personnel.

Deuxième partie (4 points)

Production d'élève

Document 4 : Le document a été écrit par Camille (7 ans) à la fin du 2^e trimestre de CE1.

- 1 - Relevez, en les classant, les erreurs de langue dans ce travail d'élève.
- 2 - En matière de production d'écrit, quelles compétences apparaissent dans cette production d'élève ?

SECOND VOLET (8 points)

Analyse d'un outil pédagogique

Document 5 : Extrait du manuel « Mon bibliotexte : Analyse d'un outil pédagogique », *Lire en histoire, géographie, éducation civique, sciences, Cycle 3*, Éditions Bordas, 2001, pp. 24-25.

- 1 - Quels objectifs de lecture le choix et la disposition de ces trois documents visent-ils ?
- 2 - Comment analysez-vous les questions proposées dans les rubriques « découvrir » et « analyser » ?
- 3 - Quelle(s) production(s) d'écrit(s) pourriez-vous proposer à la suite de l'utilisation de ces documents ?

Lire, parler, écrire en histoire

Lire

Le lien entre histoire et écriture est ancien et profond, qu'il s'agisse des documents sur lesquels s'appuie l'historien ou du récit qu'il compose lui-même. Il est donc logique de privilégier l'écrit, source décisive pour l'historien, mais on veillera à l'accompagner des commentaires oraux nécessaires. Autant que la littérature, l'histoire offre des occasions très diverses et très riches de lectures pour les élèves : extraits de mémoires, journaux de voyages, récits mythologiques, pages de journaux d'époque, affiches, textes électroniques... Elle peut nourrir des ateliers de lecture spécifiques, en particulier chaque fois qu'un nouveau point fort du programme est abordé.

Les lectures sont variées : saisir le contenu du document, repérer le verbe qui donne sens ou l'adjectif qui précise, utiliser dictionnaires et encyclopédies.

Les supports actuels de l'information, vidéo, numérique... rendent plus que jamais nécessaire l'apprentissage d'une forme de lecture particulière, la lecture de l'image, fixe ou animée, avec son langage, son vocabulaire et ses codes. Il faut apprendre à l'élève à ne pas se contenter d'un regard habitué, mais à avoir un regard chercheur et critique. Celui-ci doit identifier, caractériser, interpréter et qualifier (voir l'éducation artistique). L'image facilite le rapport aux autres champs disciplinaires, la géographie, la littérature ou les arts. Elle est enfin un moyen privilégié de découverte et d'étude du patrimoine.

Parler

De plus en plus à l'époque contemporaine, l'historien fait appel à des documents oraux : discours d'hommes politiques, mémoires orales de femmes et d'hommes plus modestes, témoins et acteurs. Ils relèvent des mêmes exigences critiques que le document écrit. En classe, l'élève sera conduit à traiter des documents, en priorité par oral, afin d'essayer d'en expliquer la signification à ses camarades et à l'enseignant. Un échange va ainsi se faire entre le maître et l'élève ou un groupe d'élèves, demandant une rigueur de raisonnement et un choix très précis de vocabulaire (la monarchie n'est pas la république, elle peut être absolue ou parlementaire).

L'élève écoute des cassettes ou regarde des films documentaires ou d'anciennes actualités. Il lit à voix haute des textes historiques. Il présente un personnage historique, un patrimoine visité. Le projet artistique et culturel doit être l'occasion d'exposer, seul ou en groupes, ce qu'il a vu, les impressions qu'il en retire, et l'intérêt que cela présente pour comprendre la période étudiée.

Le maître, comme dans d'autres champs disciplinaires, veille à ce que chacun dans le groupe ait son espace de parole et d'expression et que chacun bénéficie d'une écoute égale.

Écrire

L'élève utilise sa propre écriture pour construire une courte synthèse dans le cahier afin de garder la trace d'un point important et des réflexions qu'il a suscitées ; il écrit le vocabulaire à retenir pour mieux en percevoir le sens ; il élabore la légende d'un document. Ce travail, fait avec l'aide du maître, est d'abord collectif, puis progressivement individuel. Ces traces sont soigneusement inscrites dans un cahier unique gardé pendant trois ans, contact privilégié avec le professeur d'histoire du collège.

Entre la lecture, l'écriture et l'art, la calligraphie peut être une première entrée montrant la liberté dans le mouvement de la main, la forme et les couleurs : on peut rappeler les différentes formes et les couleurs : on peut rappeler les différentes formes d'écriture, des hiéroglyphes égyptiens aux lettres d'imprimerie, en passant par le gothique et les idéogrammes chinois.

La lecture de textes documentaires

Malgré l'insistance des textes officiels, les ouvrages documentaires sont largement en marge des pratiques de classe. Souvent dédaignés parce qu'ils manqueraient de qualités littéraires, ils seraient du côté de la curiosité ou du divertissement, de la spécialisation ou de la dispersion, du côté de l'exotisme (dans le temps et dans l'espace). Ils seraient au mieux un complément, le support d'apprentissages « méthodologiques » dévolus aux BCD. Certes, il faut apprendre aux élèves à s'orienter dans les bibliothèques et les BCD, à utiliser les classements proposés... Il faut surtout leur assurer un contact fréquent, renouvelé, « quotidien », avec la diversité des ouvrages mis sur le marché, tels qu'ils s'offrent à nous avec leurs qualités et leurs défauts. Nous proposons de ramener ces ouvrages dans la classe, pour une utilisation régulière et familière. Pour cela, il importe d'en reconnaître les caractéristiques, l'intérêt qu'ils présentent et les problèmes qu'ils posent.

Un ensemble « ondoyant et divers »

À l'intérieur des catégories fondamentales qu'ils ont commencé à explorer au cycle 2 (monde réel et mondes imaginaires, livres de fiction et ouvrages de documentation), les élèves du cycle 3 se voient offrir, sous la dénomination « documentaires », un ensemble d'objets qui se caractérise d'abord par sa diversité, voire sa disparité. Parce qu'elles ont en commun d'être description ou explication de l'univers et des rapports, passés ou présents, que l'homme entretient avec lui, on classera côte à côte des biographies et des encyclopédies. À côté d'ouvrages qui, dans un secteur d'activité (les bois, les bords de l'océan, la ville...), prétendent dire tout sur tout, [...] on en trouvera d'autres qui se resserrent sur un thème précis (les fourmis par exemple), et bornent leur ambition à en décrire les différents aspects. Les revues et magazines documentaires présentent la même disparité externe, de l'une à l'autre, ou la même diversité interne, d'une histoire à l'autre.

La production croissante a fini par couvrir tous les domaines d'activité scolaire (l'histoire, l'art, les sciences de la vie, les sports...). [...] La diversité de l'offre a pour première conséquence une certaine sophistication des ouvrages documentaires. Les politiques éditoriales ont de plus en plus nettement recours aux techniques de la communication et de la publicité pour accrocher et retenir l'attention du jeune lecteur. Il suffit de comparer la mise en scène de l'histoire, teintée d'humour, qu'on lit dans *Louis XIV et Versailles*¹, chez Mango, avec les albums du Père Castor, réédités tels quels, pour mesurer l'évolution en cinquante ans.

Un objet éclaté et des formes textuelles originales

Une autre difficulté naît de la présence d'annexes diverses : sommaire, glossaire, table des matières, lexique, index... Comment s'orienter dans l'ouvrage si les index sont trop riches, si la syntaxe et le vocabulaire de la table des matières n'éclairent pas la division en chapitres, ni la distribution des informations dans le corps même du texte documentaire ?

Le jeune lecteur doit se familiariser avec une mise en page différente de celle qu'il rencontre dans ses autres lectures : l'utilisation de la double page, comme unité habituelle d'organisation et de rythme du discours, l'alternance de photographies, de schémas, de textes, d'encadrés, de titres, de légendes, de notes et de renvois à d'autres chapitres ou pages... bousculent les repères de lecture, jusque dans le détail du texte où le recours à des caractères typographiques différents, l'utilisation à des fins logiques de l'appareil de ponctuation, tirets et parenthèses, rendent sa tâche plus complexe. Pour l'adulte, le parcours de lecture est raisonné ; le lecteur averti pilote sa lecture par des confrontations avec des savoirs. Il va où l'information cherchée se trouve et auto-évalue sa compréhension du texte. Il n'en va pas de même pour l'apprenti lecteur qui lit de façon linéaire, doit apprendre à adapter sa lecture aux contraintes de la mise en page, de l'organisation en colonnes, et n'accorde que peu d'importance au rapport entre le texte et les illustrations. D'autant que la diversité

des techniques utilisées (la photographie, le dessin...) et des associations texte/image renvoie à des fonctions différentes de l'illustration : de redondance, de traduction, d'organisation, d'orientation, de justification, de conclusion... qu'il faut apprendre à maîtriser. Les documentaires sont donc des objets complexes.

Une forme textuelle hétérogène

D'une part le texte documentaire joue de la familiarisation des élèves avec les différentes manières de récit, mais franchit allègrement les frontières des typologies, se faisant tour à tour narration, description, explication, voire argumentation. Les albums du Père Castor les plus connus, dans une mise en scène anthropomorphique, prêtent aux animaux décrits des comportements calqués sur ceux des êtres humains, pour rapprocher les faits évoqués des représentations enfantines. Il importe donc que les lecteurs reconnaissent l'habillage narratif des informations apportées, sachent retrouver celles-ci en maniant conjointement les récits et les explications des encyclopédies.

D'autre part, le texte peut tantôt effacer la présence d'un narrateur, adopter la distance et la neutralité de l'observation scientifique, tantôt faire intervenir explicitement ce narrateur, qui s'implique personnellement, s'adresse au jeune lecteur, commente ouvertement. Il peut aussi laisser filer par des qualifications, des exclamations, des interrogations... une sorte de dialogue avec le lecteur, sans qu'on sache de quel point de vue l'information est donnée, sinon sous la forme d'un « on » ambigu. Il est donc souvent difficile de dire « qui parle ? », « qui montre tantôt un plan d'ensemble, tantôt un gros plan ? », c'est-à-dire « qui affirme et m'invite ainsi à partager son point de vue ? ». Une des tâches de l'enseignant est de faire apparaître le point de vue à partir duquel l'histoire se raconte, la description se fait, l'explication ou le commentaire sont donnés. [...]

Lorsque l'explication devient le discours dominant, le jeune lecteur se trouve en présence de textes caractérisés par la précision et la densité d'un lexique spécialisé, par l'originalité d'une syntaxe où s'imposent les tournures passives, les phrases nominales, l'accumulation de compléments, les enchâssements, caractérisés aussi par l'importance donnée aux connecteurs. Ces marques d'une langue de spécialiste sont accentuées dans les traductions. La difficulté pour l'enfant naît ici du fait qu'il est ainsi mis en présence d'un savoir constitué dont les étapes préalables ont été gommées. Là où il y aurait pour lui des itinéraires à construire, pour relier les informations entre elles, les relier au contexte et à son propre cadre de référence, la synthèse est déjà élaborée. Face à ces difficultés, il est nécessaire d'aider les élèves à mettre en place des stratégies de lecture différenciées. Le rôle de l'enseignant est ici fondamental et irremplaçable.

FAYOL Michel et al. (Dir.), « La lecture pour quoi faire ? Les fonctions de la lecture »,
in *Maîtriser la lecture*, CNDP, Odile JACOB, 2000, pp. 76 à 82.

1. D. Gaussen, *Louis XIV et Versailles*, Paris, Mango, 1994.

Écrit - oral : solidarité ou conflit

En classe, on considérait que l'enfant savait parler : l'école devait donc lui apprendre à lire et écrire, l'écrit occupait toute la place. Si, en maternelle, on a toujours travaillé l'oral, bien souvent on préparait une entrée réussie dans l'écrit. Aujourd'hui l'enseignement de l'oral est reconnu, mais on ne sait pas bien encore quoi enseigner, ni comment. Quelles sont ses relations avec l'enseignement de l'écrit ?

Si les relations entre lecture et écriture sont à présent bien affirmées, les relations écrit/oral elles, méritent d'être clarifiées.

Les interactions écrit/oral

L'oral est d'abord *un moyen de communiquer* dans toutes les disciplines scolaires ; cet aspect a souvent occulté les autres. Il suffisait de construire des situations de communication motivantes pour qu'en parlant, les élèves progressent. L'oral est apparu aussi comme une modalité de travail alternative, récréative, avec moins de travaux à corriger – et le risque de débordement que l'on sait. L'oral est par ailleurs une modalité de l'évaluation : participation en classe, examen oral, dont on n'enseigne pourtant pas les règles implicites.

Il s'agit aussi de considérer l'oral comme *objet d'enseignement*, sans réduire la compétence langagière orale à la langue, c'est-à-dire au type de langue parlée par l'école et les enseignants, assimilée à la norme, donc à la langue écrite. Les linguistes nous ont appris que langue écrite et langue orale diffèrent, composées chacune de variétés.

Comme à l'écrit, il s'agit pour l'élève de comprendre les enjeux et les contraintes des différentes situations scolaires pour accomplir la tâche langagière requise. On a pu parler du français comme discipline transversale. Il faut le penser tel pour l'oral, non seulement comme mode de communication, mais aussi comme discours spécifiques : émettre des hypothèses, expliquer, justifier ne se fait pas de la même façon en sciences ou en lecture de texte.

L'oral est encore le moyen de *construire sa pensée*. L'écrit permet à la pensée de s'accomplir, mais l'oral est peut être encore plus fondamentalement lié à la pensée en construction, à la mise en place de démarches intellectuelles. C'est l'oral réflexif ou l'oral pour apprendre. La didactique des sciences préconise de permettre aux élèves de verbaliser leurs idées, de confronter leurs conceptions pour construire les savoirs. L'objectif est au final que ce travail dans l'échange permette une intériorisation. La parole de l'enseignant joue un rôle fondamental dans la construction de savoirs : laissant l'espace sonore aux élèves, guidant de sa parole la pensée et la formulation de chacun.

Enfin, le dernier niveau de l'oral est de permettre de *construire sa personne sociale*, son identité. Et c'est un risque. L'enfant qui parle au groupe classe existe ainsi en tant que personne et que futur citoyen, mais il s'expose. L'écoute s'éduque comme le travail en groupes, fondé sur l'échange et le partage de la parole.

Mais pour parler, il faut d'abord en avoir envie : les projets en sont le cadre privilégié. Lorsqu'un projet se met en place, il fait alterner des phases d'écrit et d'oral, comme mode de communication, mais aussi dans les objectifs. Si pour les besoins d'une saynète en CE1, les élèves négocient pour bâtir leur scénario, ils travaillent sur des savoirs qui seront transférés dans une production d'histoire écrite. Les écrits constituent ailleurs des points d'appui pour les interventions orales (exposés, interviews, etc.). Le tout contribue à construire une compétence langagière globale, au service des autres domaines du savoir.

Au moins faire parler les élèves

On ne sait pas bien comment être efficace auprès des élèves. Mais on peut déjà faire plus de place à leur parole, se convaincre que la parole magistrale n'est pas le seul canal du savoir et remettre l'écrit à une place plus équitable. Progressivement l'écoute des élèves s'affine et leur discours se fait plus long. Cet éveil aux événements langagiers construit leur capacité à s'auto-évaluer et donc à progresser.

Si les enseignants de maternelle et des classes coopératives ont un peu cette expérience de l'oral, pour les autres, l'apprentissage est douloureux, même chez le formateur convaincu. On privilégie le contenu à passer, sans laisser le temps à la parole de l'apprenant de s'installer... Le mieux est de partir de ce qui semble le plus facile à chacun.

Quand les élèves commencent à goûter à l'oral, ils ne peuvent résister longtemps au pouvoir de parole, au plaisir de la parole. Partageons.

LE CUNFF Catherine, maître de conférences en sciences du langage, Université de Bretagne, *Les Cahiers Pédagogiques* n°400, janvier 2002, pp. 29-30.

Production d'élève

~~Il était une fois, dans un village~~ Moyen-âge
 Il était une fois, dans un village tranquille Bayeux qui
 vivait un petit garçon qui ^{un village} il habitait a)
 s'appelait Guillaume, il voulait ~~devenir~~
 devenir chevalier. A 8 ans, il quitta
 sa famille ~~et~~ ~~depuis~~ il devint
 page, ensuite ~~il devint~~ écuyer, ~~et~~ et
 après il passa la cérémonie d'adoubement
 et Guillaume devint chevalier.
~~Maintenant~~ ~~Guillaume~~
 veut épouser la princesse Anne, mais
 Harold ~~est~~ l'autre chevalier aussi. ~~Mes~~
~~le~~ le roi ne voulait pas.
 Et lors le roi promit qu'il donnera sa fille
 au chevalier le plus fort.
 Alors Harold et ~~Guillaume~~ Guillaume monte à
 cheval. Guillaume ~~peut~~ ^{peut} ~~font~~ ^{font} Harold tombe du
 cheval.

Il était une fois, dans un village tranquille vivait un petit garçon qui s'appelait Guillaume, il habitait à Bayeux au Moyen-Âge, il voulait devenir chevalier. À 8 ans, il quitta sa famille. Après il devint page, ensuite écuyer, et après il passa la cérémonie d'adoubement et Guillaume devint chevalier. Maintenant Guillaume veut épouser la princesse Anne, mais Harold l'autre chevalier aussi. Mais le roi ne voulait pas. Alors le roi promit qu'il donnera sa fille au chevalier le plus fort. Alors Harold et Guillaume montèrent à cheval et firent le tournoi. Harold tomba du cheval. Guillaume peut épouser Anne.

Document écrit par Camille (7 ans) à la fin du 2^e trimestre de CE1.

La consigne était : « Raconter l'histoire d'un jeune paysan qui veut devenir chevalier pour épouser la princesse ».

Comprendre des récits historiques

A

Le faucon déniché

Martin a un secret : il cache un jeune faucon qu'il réussit à apprivoiser¹. C'est une aventure dangereuse car, en ce temps-là, un petit paysan risque la prison s'il garde pour lui l'oiseau réservé aux chasses du seigneur*. Mais Martin s'en moque, il refuse de se soumettre et rien ne l'arrêtera.

1. Martin a appris au faucon à ne plus avoir peur de lui.

Extrait
de
roman

Jean-Côme Noguès, illustrations de Chantal Cazin, *Le Faucon déniché*, Le Livre de poche Jeunesse, © Éditions Hachette Livre.

B

L'architecte

Le personnage était décidément étrange et Gauthier commençait à s'y intéresser. Il désigna du menton le sac en toile grossière posé dans l'herbe :

- Que traînes-tu là-dedans ?
- Mes instruments de travail. Une équerre, un compas et de quoi dessiner des plans. (...)
- As-tu seulement un nom ?
- Sur le dernier chantier où j'ai travaillé, ils m'appelaient le Tolosan. (...) Le monde change et les seigneurs croisés¹ ont ramené d'Orient² de nouvelles visions, d'autres idées.
- C'est là ce que je veux. Des tours semblables à celles que le roi Philippe fait élever partout dans son royaume, des fossés qu'on ne pourra sauter d'une enjambée, des merlons, des parapets, des créneaux, des poternes, un chemin de ronde et un pont-levis ! Et que dame Sybille, mon épouse, ne vienne pas me dire que la pierre entretient le froid plus que le bois.

1. Chevaliers qui ont participé aux croisades. - 2. Pays à l'est du bassin méditerranéen.

Jacqueline Mirande, *6 récits d'un château fort*, Coll. « Castor poche », © Éditions Flammarion, 1998.

L'astérisque renvoie à un lexique en fin d'ouvrage.

L'hommage¹

Le vassal*, tête nue et sans armes, met genoux à terre et place ses mains jointes dans celles de son suzerain*. Celui-ci le relève et l'embrasse en signe d'amitié. Puis le vassal, la main posée sur les objets sacrés, prononce son serment :

« Je jure que je serai fidèle à mon seigneur en tout. Je jure que je n'agirai ni par mon conseil, ni par mon fait, en sorte que mon seigneur perde la vie, l'honneur ou les membres, ou bien soit fait prisonnier ou perde ses forteresses ou ses biens. »

Le suzerain remet ensuite un gage² au vassal, symbolisant la terre qu'il lui concède.

1. Engagement de fidélité et d'obéissance du seigneur envers son suzerain. – 2. Quelque chose qui représente la terre donnée.



Documentaire

Formule d'hommage, d'après Pierre de Belleperche, *Tractatus de Fendis*, XIII^e siècle.



1 Doc. **A**

○ Quel est le secret de Martin ? Que risque-t-il de lui arriver ? Pourquoi ?

2 Doc. **B**

○ Comment se nomment les personnages de l'extrait ? Qui sont-ils ?
○ Décris le château que le seigneur veut construire.

3 Doc. **C**

● Cite les trois étapes de la cérémonie de l'hommage.



1 Doc **A**

○ Quelle indication du texte permet de dire que cette histoire se déroule dans le passé ?

2 Doc. **B** et **C**

● Recherche l'époque à laquelle ces textes ont été écrits. Que remarques-tu ?

3 Doc. **A**, **B** et **C**

○ Sur une copie de chaque texte, colorie en bleu les passages où l'on parle des personnages et en rouge tout ce qui évoque le Moyen Âge.

● Pour chaque texte, indique s'il nous raconte une histoire ou s'il nous informe sur le Moyen Âge. Justifie ta réponse.

Extrait du manuel « Mon bibliotexte : Analyse d'un outil pédagogique »,
Lire en histoire, géographie, éducation civique, sciences.
Cycle 3, Éditions Bordas, 2001, pp. 24-25.

Chaque activité est repérée en fonction de son niveau de difficulté :

○ Niveau 1 : CE2, CM1 ou travail guidé

● Niveau 2 : CM1, CM2 ou travail autonome