

CORRIGE

Ces éléments de correction n'ont qu'une valeur indicative. Ils ne peuvent en aucun cas engager la responsabilité des autorités académiques, chaque jury est souverain.

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

FRANÇAIS

Épreuve d'admissibilité - Durée : 4 heures

PROPOSITIONS DE CORRECTION - Sujet 1

PREMIER VOLET (12 points)

Première épreuve (8 points)

Notes prises pour la synthèse

(analyse préparatoire des documents)

Document 1 : B.O.E.N. n° 1, *Cycle des apprentissages fondamentaux*, hors-série, M.E.N., 14 février 2002.

- Écrire et se familiariser avec la culture écrite.

Accès au langage d'évocation.

Familiarisation avec l'écrit par la lecture orale du maître.

- Correspondance graphème phonème.

Commencée en maternelle et à poursuivre en CP. Poursuivre le travail oral pour distinguer les sons.

- Complémentarité de la lecture et de l'écriture.

Alternance entre lecture et écriture dans chaque séquence. « Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire ».

Accès à la littérature comme base culturelle sans laquelle lire et écrire ne seraient que des mécanismes sans signification.

Document 2 : Garcia-Debanc C., « Faire écrire les élèves dès le début CP », in *Le Manuel de lecture au CP*, Observatoire National de la Lecture, SCEREN, Éditions Hatier, pp 67 à 69, sept. 2003.

- Mettre en place les activités d'écriture de textes avant même que les élèves sachent écrire des mots.

Écriture dans des projets ayant sens pour l'enfant.

Faire l'expérience de la diversité des situations et faire des hypothèses sur le fonctionnement du système orthographique.

Il s'agit d'apprendre à quoi sert l'écriture, à différencier les textes et analyser comment fonctionne le système alphabétique du français.

- L'auteur distingue trois fonctions dans l'écriture.

La communication différée dans l'espace et dans le temps, adressée à un destinataire connu ou non.

Un outil de travail pour conserver la mémoire des informations ou pour classer. L'écriture organise les connaissances et constitue un instrument pour le travail scolaire.

L'écriture littéraire narrative permet la construction de l'imaginaire et contribue à la construction de la personne.

- Deux modalités pour entrer dans l'écriture.

La dictée à l'adulte : elle amène l'enfant à reformuler et à prendre conscience de la spécificité de l'écrit ainsi que des possibilités de révision.

L'écriture tâtonnée ou inventée : l'enfant essaie d'écrire en mémorisant les référents de la classe ou en faisant des hypothèses à partir de ses connaissances lexicales par décomposition phonographique.

Document 3 : Gombert J.E., Colé P., Valdois S., Goigoux R., Mousty P., Fayol M., *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan, 2002.

Quelle est la place de l'écriture dans l'accès à la conscience des phonèmes et à la maîtrise du code ?

- La compréhension du principe alphabétique est nécessaire à l'entrée au CP afin que l'élève comprenne rapidement que le phonème est une unité abstraite correspondant à des lettres ou groupes de lettres de l'écrit.

- Les activités d'écriture facilitent la prise de conscience du principe alphabétique car elles obligent l'élève à analyser le mot dans ses constituants phonémiques et à établir les correspondances vers l'écrit.

- La pratique de l'écriture permet d'automatiser les connaissances des correspondances phonographémiques. Les activités d'écriture sont à concevoir en étroite relation avec la découverte du code dans une progression adaptée.

Document 4 : Hébrard J., Clesse C., Chartier A.M., *Lire, écrire : produire des textes*, Paris, Hatier, 1998.

- L'énonciation se travaille d'abord à l'oral puis en dictée à l'adulte et enfin en écriture autographe. On peut ainsi familiariser l'élève avec la production de texte.

- La production écrite demande du temps mais il faut accepter cette lenteur. Il importe donc que la progression amène à diversifier les thèmes des textes mais en stabilisant les dispositifs d'apprentissage pour que l'élève construise des repères et se sente à l'aise dans la production de texte.

- Il faut s'appuyer sur la permanence de la structure du récit au CP tout en allant au CE1 vers la découverte d'autres types de textes pour accéder à une écriture autonome.

Une première proposition de plan

Introduction : problématique et plan

1. Apprendre à écrire pour mieux lire

La maîtrise du code

Le principe alphabétique

Les correspondances graphèmes-phonèmes

2. La maîtrise de l'écriture

Moyen de communication

Outil pour penser

Moyen d'expression

3. La démarche d'apprentissage pour mener à une production autonome

La dictée à l'adulte

L'écriture tâtonnée

L'écriture narrative

Conclusion : mener en interaction les apprentissages de lecture et d'écriture pour donner une place à l'écriture autonome

Autre proposition de plan

1. Ecrire pour lire, écrire et lire
 - L'écriture accompagne et même précède la lecture.
 - C'est un exercice motivant.
 - Elle aide à l'acquisition des phonèmes, à prendre conscience des contraintes de la langue écrite et de l'organisation des textes.
 - Lecture et écriture s'entremêlent et interagissent dans les exercices recommandés.
2. Sens et fonctions de l'écriture
 - Trois fonctions, communication, organisation, création, indispensables au futur adulte.
 - L'écriture ne doit pas être pur mécanisme, il faut donner du sens à l'activité.
 - La capacité d'écrire est la base du dialogue intérieur, donc de la conscience individuelle.
3. Un enseignement à construire selon une progression rigoureuse
 - L'acquisition de l'écriture s'étale sur le cycle 2, le cycle 3, le collège.
 - Les auteurs conseillent certaines démarches d'apprentissage : dictée à l'adulte, échange oral.
 - Il faut accepter la lenteur, une certaine routine.

Proposition de rédaction

(à partir de ce dernier plan)

Le cycle 2 est celui des apprentissages fondamentaux ; parmi ceux-ci, la lecture et l'écriture, qu'on abordait traditionnellement l'une après l'autre. Aujourd'hui on les rapproche, et l'apprentissage de l'écriture est considéré comme un support de l'apprentissage de la lecture. C'est ce qu'exprime l'introduction à la partie "Maîtrise du langage et de la langue française" des programmes de 2002 ; déjà en 1998 J. Hébrard, C. Clesse et A.M. Chartier, dans *Lire, écrire, produire des textes*, appuyaient leurs propositions d'exercices sur ce principe ; plus récemment, les auteurs de *Enseigner la lecture au cycle 2* insistent sur l'utilité des exercices d'écriture au début du CP pour l'acquisition du code ; Claudine Garcia-Debanc, dans "Faire écrire les élèves dès le début du CP", au titre éloquent, extrait de l'ouvrage collectif *Le manuel de lecture au CP*, détaille les profits qu'on tire d'une pratique précoce de l'écriture. S'il est nécessaire d'écrire tôt et de mener cet apprentissage en même temps que celui de la lecture, il importe de voir quelles fonctions de l'écriture l'enfant devra d'emblée découvrir, et de réfléchir à la progression dans cet apprentissage.

"Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire" : cette formule des programmes de 2002 résume la préoccupation commune à tous les auteurs. L'erreur consisterait à croire que l'enfant ne doit écrire que lorsqu'il maîtrise la grammaire et l'orthographe, ce qui s'acquiert surtout par la lecture. Au contraire, Cl. Garcia-Debanc préconise de faire écrire les enfants "avant qu'ils sachent écrire les mots". Elle insiste sur leur motivation, due au fait qu'ils voient dans l'écriture une activité plus "spectaculaire" que la lecture.

La pratique de l'écriture les fait progresser dans l'acquisition du code et prendre conscience des phonèmes, plus que par la seule activité de lecture (texte 3) ; elle aide à découvrir la diversité des écrits, leur typologie, et à les différencier (texte 2) ; il s'agit là d'objectifs assignés par les programmes de 2002.

Les enfants qui écrivent sont amenés à lire : la "dictée à l'adulte", et l'écriture "tâtonnée" que préconisent Hébrard, Clesse et Chartier et que C. Garcia-Debanc analyse plus longuement, impliquent un passage constant de l'échange oral à la transcription ; on s'aide souvent des textes affichés ou lus antérieurement. Oral et écrit, lecture et écriture, sont concrètement liés.

L'écriture est décrite par Garcia-Debanc selon ses trois fonctions, la communication différée dans le temps et l'espace, le travail de mémorisation et d'organisation des connaissances scolaires, la créativité verbale et poétique. Elle développe donc des éléments essentiels constituant la future personnalité adulte.

Sans faire apparaître ces fonctions, les programmes 2002 rejoignent le texte 2 en indiquant la nécessité d'entourer l'enfant de livres intéressants, "base culturelle sans laquelle parler, lire et écrire ne seraient que des mécanismes sans signification". Mais le texte 4 va plus loin encore : "Celui qui a accédé à une écriture autonome est devenu capable d'un monologue intérieur". L'écriture apparaît comme l'outil d'un véritable développement de la personne et de la liberté intellectuelle.

Ce n'est évidemment pas en quelques jours ni en quelques mois que l'écriture sera maîtrisée. Tous les textes insistent sur la nécessité d'une continuité des acquisitions sur plusieurs années : le travail engagé dès la grande section de maternelle se poursuit au CP, qui ne doit donc pas être considéré comme le lieu du démarrage d'un nouvel apprentissage (texte 2), même s'il apparaît comme l'étape centrale dans l'acquisition du code grapho-phonologique dans *Enseigner la lecture au cycle 2*. Les programmes de 2002 indiquent clairement que le processus de familiarisation avec la culture de l'écrit se poursuivra en cycle 3 et même au collège.

Concrètement, les chercheurs donnent à l'enseignant un certain nombre de conseils sur les modalités d'apprentissage : tous préconisent la dictée à l'adulte, l'échange oral, les tentatives en autonomie. Hébrard, Cesse et Chartier insistent sur la nécessité de la patience ; il faut accepter la lenteur des progrès, celle de l'écriture des jeunes élèves, et mettre en place des situations stables pour aider les enfants à acquérir les gestes et techniques de base, tout en variant les thèmes. Comme l'indique clairement Garcia-Debanc, le processus d'acquisition est complexe et global. Il faut laisser l'élève découvrir et parfois peiner, car c'est ainsi qu'il comprendra comment fonctionne le système orthographique et alphabétique du français : l'accord là-dessus est total entre les deux textes les plus récents. Tous insistent aussi sur la nécessité de recourir à des exercices ayant "du sens" pour l'enfant.

Ces propositions ne sont pas exclusives. On peut imaginer d'autres types d'organisation.

Grille de critères d'évaluation pour la note de synthèse

Cette grille n'est pas à considérer de manière absolue. Elle n'est qu'un instrument au service de la mise au point de critères d'évaluation pour la note de synthèse, elle est proposée pour aider au dialogue entre les correcteurs et éventuellement leur permettre d'affiner le barème proposé. Elle met l'accent aussi bien sur les critères de réussite que sur les facteurs de pénalisation. On évitera de la considérer d'une manière trop analytique, ce qui pourrait conduire à un émiettement formaliste de l'évaluation.

Introduire, organiser, conclure.	<p>1. Introduction : thème, propos identification problématique des documents du dossier, plan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trop longue : enlèvement descriptif. • Aucune annonce de plan. • Documents non datés, mal identifiés, pas mis en relation. 	<p>2. Organisation, <i>plan</i> pertinent annoncé et respecté, <i>progression</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confusion. • Plan stéréotypé ou mal adapté. • Pas de progression des idées sur l'ensemble du devoir, ou à l'intérieur de chaque partie. 	<p>3. Compréhension, distance critique, <i>problématisation</i> et connaissance implicite des Instructions officielles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contresens. • Problématisation absente, partielle ou plaquée. 	<p>4. Conclusion : <i>bilan objectif</i> en quelques lignes, résumé des enjeux de formation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas de conclusion • Elargissement verbeux et généralités convenues.
Pertinence du compte rendu de lecture.	<p>5. <i>Référenciation</i> permanente, précise et variée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction des documents à un simple numéro, ou à un prénom. • Référenciation absente, trop discontinue ou trop floue. 	<p>6. Compte rendu de lecture <i>objectif</i> : bien « centré » sur les documents.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jugements de valeur personnels, absence d'objectivité. 	<p>7. Lecture <i>intégrale</i> du dossier : tous les documents sont exploités.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dossier réduit aux idées les plus simples, au pped¹. • Lecture partielle. • Évitements du ou des document(s) complexe(s). • Nuances et oppositions non mises en valeur. 	<p>8. Travail de <i>reformulation</i> de l'essentiel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montage de citations ou paraphrase. • Vocabulaire inadéquat.
	<p>9. Mise en relation <i>des documents</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposé linéaire et « juxtaposition » aveugle des analyses : catalogue d'idées sans comparaison. 	<p>10. Art des <i>transitions</i>, balisage interne.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas de lien entre les idées. 	<p>11. Écriture homogène, adaptation au dossier et « <i>congruence</i> »².</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Traduction » en langage familier. • Pas de reprise des mots clés du métalangage spécifique au dossier 	<p>12. Concision.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Synthèse longue et « verbeuse ». • Répétitions et paraphrase. • Confusion entre concision et simplification outrancière.
Lisibilité	<p>13. Syntaxe : cohérence des phrases et des enchaînements, progression des idées.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phrases trop longues, constructions non maîtrisées. • Phrases inachevées, style télégraphique. • Absence de connecteurs et de liens logiques. 	<p>14. <i>Correction</i> orthographique : <i>accords, accents, ponctuation...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Négligence orthographique permanente. • Absence manifeste de relecture. 	<p>15. <i>Lisibilité</i> de l'écriture et clarté de la mise en page : alinéas, blancs...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation compacte, en un seul bloc. • Écriture illisible... 	

¹ Plus petit commun dénominateur...

² Terme qui désigne le fait que le vocabulaire employé, que le registre de langue et l'ambition du propos sont en accord avec la nature des documents du dossier.

PREMIER VOLET

Seconde épreuve (4 points)

Analyse de la production d'élève

1) Orthographe : réussites

- pluriel des noms communs (terminaison en s ou x) avec des déterminants courants ;
- accord verbe /sujet au présent (3^{ème} personne du singulier) ;
- expressions et mots outils correctement orthographiés : il y a, sans, que, qui, pour... ;
- ponctuation : majuscules, points ;
- orthographe lexicale : herbe, lion, roi...

2) Organisation du texte et mise en page : réussites

Respect global des normes du texte documentaire :

- insertion d'un dessin à vocation d'illustration au sein du texte ;
- mise en valeur du titre du texte et de la conclusion ;
- retours à la ligne définissant des unités de savoirs sur le lion.

Bonne organisation de la page.

3) Mobilisation des connaissances : réussites

On peut supposer que l'enfant connaît l'univers du lion : gazelle, herbe (savane ?) et son comportement (chasse). Sur le plan culturel, il sait que le lion est représenté comme le roi des animaux .

4) Orthographe : erreurs

Erreurs à dominante extragraphique

- omission d'un mot : (*des*) animaux ;
- omission d'une lettre : *cahent* pour cachent.

Erreurs à dominante phonogrammique

- n'altérant pas la valeur phonique : *sertaint* pour certains ; *sertenet* pour certaines ;
- altérant la valeur phonique : *gazéles* pour gazelles ; *sertenet* pour certaines ; *seten* pour sentent.

Erreurs à dominante morphogrammique

- morphogrammes grammaticaux : *sa proit le voi* pour sa proie le voit ; *sertaint zoo* pour certains zoos ; *sertenet proit* pour certaines proies ; *sertenet proit seten* pour certaines proies sentent ; *le lion et là, le lion et le roi* pour le lion est là, le lion est le roi ;
- morphogrammes lexicaux : *proit* pour proie.

5) Organisation du texte et mise en page : erreurs

- Ordre des phrases deux, trois et quatre à reprendre : on pourrait aider l'élève en lui proposant un cadre du type « fiche d'identité de l'animal » ;
- structure « pour pas que » à reprendre ;
- place de la virgule à revoir ;
- différenciation phrase de conclusion du texte et légende du dessin à éclaircir.

SECOND VOLET (8 Points)

Analyse d'un outil pédagogique

Question 1

Regroupez les activités proposées selon les objectifs visés.

Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage et les activités correspondantes sont les suivantes :

- Apprendre à identifier des mots par la voie indirecte par des activités visant à :
 - renforcer la capacité de l'élève à segmenter un texte en mots et en phonèmes : *lecture de mots contenant le son [r] ; lecture des mots de la rubrique « Je lis » ; écoute et identification du phonème ;*
 - renforcer la conscience phonique : *comptine, exercices 2 et 4. Remarque : toutes les syllabes proposées dans l'exercice 4 ont une signification ;*
 - analyser le matériel graphique (mots – syllabes – lettres) : *mot mystérieux, exercice 3 (reconnaissance du graphème r dans différents types d'écriture) ;*
 - combiner des lettres pour former de nouveaux mots : *exercice 8 ;*
 - associer deux types d'écriture : *exercice 7 ;*
 - déchiffrer des mots : *exercices 5 et 6. Faire remarquer la place du phonème dans le mot et la façon d'obtenir des mots nouveaux en changeant la place d'une lettre par exemple.*
- Commencer à identifier les mots par la voie directe :
 - mémoriser la forme orthographique des mots et constituer un capital orthographique : *lecture entraînement de mots et de groupes de mots relevés dans les textes précédents (rubrique : « Je sais déjà lire ») et de séries de mots rangés par classes grammaticales (rubrique : « je retiens »). Il s'agit bien entendu de simplement faire fonctionner la langue dans une grammaire implicite.*
- Comprendre des textes écrits courts faisant appel à des connaissances ou à des expériences des élèves :
 - reconstituer une phrase syntaxiquement correcte en retrouvant l'ordre des mots : *exercice 10 ;*
 - comprendre une phrase simple et traiter des informations : *exercice 1.*
- Ecrire un texte simple de deux phrases en empruntant des mots connus :
 - mobiliser ses connaissances (emprunt de mots, fusion de syllabes, encodage...) : *exercice 11 ;*
 - écrire en respectant les normes de la cursive minuscule et majuscule : *exercice 9.*
- S'exprimer oralement :
 - échanger avec le maxi-débat : *est-ce que les dinosaures existent ? Ce débat peut s'inscrire dans la demi-heure de débat hebdomadaire ;*
 - s'exercer : oral scolaire (dialogue didactique) ;
 - lire l'image.

Question 2

Analysez la pertinence de cet outil en référence aux programmes du cycle 2. Jugez-vous utile de faire des apports complémentaires. Si oui, lesquels ?

1) Analyse

Cet outil présente un texte et son illustration que les élèves ont découverts dans un premier temps, accompagnés par leur enseignant. Le texte est court, simple en ce qui concerne la syntaxe et le lexique. L'univers sémantique est connu des enfants : personnages, caractères... **Le texte est composé d'une partie de mots connus et de mots nouveaux qui vont permettre la découverte d'un nouveau phonème et de sa graphie [r]:** dinosaure, cri, rit, sur, vert, peur, derrière, gros, alors, faire.

Le document propose ensuite une série d'exercices diversifiés visant prioritairement :

- la maîtrise du code alphabétique ;
- la compréhension d'énoncés courts et explicites, des apprentissages incontournables au cours préparatoire.

La fréquence, la répétitivité et la diversité de ces exercices est importante pour ancrer ces savoirs et savoir-faire.

Le document articule des activités de lecture et des activités d'écriture car c'est l'interaction et la complémentarité de ces deux types d'activités qui permettent de renforcer les savoirs sur le code et sur le fonctionnement de la langue écrite.

Il est construit selon une progression.

2) Apports complémentaires

La méthode de lecture dont est issu ce document présente un programme relativement équilibré mais il conviendra de compléter son utilisation pour répondre à l'ensemble des exigences des programmes du cycle 2 en menant des activités visant :

- la compréhension de textes plus complexes lus à voix haute par l'enseignant. Le texte du manuel ne permet pas cet enseignement.
- l'acculturation.

Ces activités seront conduites à partir de textes de littérature de jeunesse et de textes documentaires.

Elles permettront également de proposer **des situations d'écritures supplémentaires** car le document n'en propose peut-être pas suffisamment : situations d'écriture autonome et situations de dictée à l'adulte (découverte du monde, connaissance de la littérature de jeunesse).

Ici, il est possible de proposer la lecture oralisée de textes documentaires en relation avec la préhistoire et les dinosaures.

D'autres activités peuvent être proposées pour adapter ce document à des contextes pédagogiques variés :

- apport d'outils (jeux de lettres, référentiels, étiquettes, matériel de phonologie...) venant enrichir le manuel,
- proposition d'actions pédagogiques différenciées : degré de guidage du maître différent selon les élèves ou groupes d'élèves, supports pédagogiques variés : manuel, tableau, texte projeté, affiches..., aménagement des exercices selon les besoins (exemple : pour réaliser l'exercice 8 : avoir la possibilité de manipuler des lettres magnétiques), apports complémentaires (fichiers...).

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

FRANÇAIS

Épreuve d'admissibilité - Durée : 4 heures

PROPOSITIONS DE BARÈME - Sujet 1

Premier volet

première partie	8 points	}	12 points
seconde partie	4 points		

Second volet

première question	4 points	}	8 points
deuxième question	4 points		