
Spécial IUFM

Le dossier et la question de synthèse

Marie-Laure Elalouf

IUFM de Versailles-Université Paris X-Nanterre

L'arrêté du 10 mai 2005 a modifié la première épreuve d'admissibilité au concours de professeur des écoles dans les termes suivants :

« Première épreuve d'admissibilité : une épreuve écrite de français

A partir d'un dossier composé de textes et de documents relatifs à l'acquisition et à l'enseignement de la langue française, le candidat :

- effectue une synthèse à partir d'une question relative au dossier ;
- traite un thème ayant trait à la grammaire ;
- répond à une question complémentaire sur la mise en situation d'enseignement d'une ou plusieurs notions abordées dans le dossier.

Durée de l'épreuve : 4 heures ; coefficient : 3

L'épreuve est notée sur 20 : 8 points sont attribués à la synthèse, 4 au thème relatif à la grammaire et 8 à la question complémentaire.

Toute note égale ou inférieure à 5 sur 20 à l'épreuve d'admissibilité écrite de français est éliminatoire.

Dans chaque épreuve écrite, il est tenu compte, à hauteur de trois points maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats. »

Ce remaniement, dont la portée est encore difficilement mesurable, s'accompagne de la publication d'un programme :

« - Langue et discours, langage oral et langage écrit (l'ensemble des notions sur le discours doit s'appuyer sur une compréhension minimale des distinctions énonciation et énoncé, système d'énonciation, langage, métalangage, qui ne sont pas au programme de l'école primaire).

- Repères sur le développement du langage oral (langage d'action, langage d'évocation).
- Les dimensions fonctionnelles et culturelles de l'écrit, les usages scolaires de l'écriture.
- L'acte de lecture : aspects psychologiques et sociologiques.
- L'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture) dans les différents cycles de l'école primaire.
- La lecture des textes littéraires.
- Système phonologique du français.
- Système orthographique du français.
- Morphologie du français, syntaxe dans la phrase et dans le texte.
- Le lexique (points de vue sémantique et morphologique).
- Écriture, production de textes, textes utilisés dans les différents champs disciplinaires de l'école primaire.
- Les troubles du langage. »

Les manuels disponibles à la rentrée 2005 ont fait des choix divers. L'examen de quatre d'entre eux fait apparaître différentes stratégies.

(1) JP. Viala, *Le français au concours de professeur des écoles*, Hachette éducation, 2004.

(Pas de nouvelle édition en 2005)

(2) S. Ferrando, *Le français pour les professeurs des écoles*, Vuibert, 2005

(3) M. Dhers, P. Dorngé, C. Garcia-Debanc, C. Pierson, A. Séguy, *Français, tomes 1 et 2*, Hatier, 2005.

(4) G. Roquefort & F. Ventresque, *Concours externe professeur des écoles, Français, nouveau concours*, Scéren, CRDP de Montpellier, 2005.

- (1) et (2) reconduisent les annales anciennes, au risque de ne pas préparer les candidats à des changements, qui, sans être radicaux, n'en sont pas moins réels, comme le confirment la note de cadrage publiée sur le site du Ministère à l'automne et les sujets zéro, consultables depuis la fin décembre, et dont on attend à cette heure la correction.
- (3), sans procéder à une refonte totale, propose un avertissement substantiel, avec les textes officiels commentés, une bibliographie complémentaire et une mise en relation des chapitres avec le programme de l'épreuve écrite. C'est sans doute la solution la plus sage dans l'attente d'une régulation par les sujets de la session 2006.
- (4) affiche une conformité presque officielle au nouveau concours par leur titre, ce qui mérite examen à la lumière des récents textes de cadrage.

Dans un premier temps, nous étudierons la façon dont chacun des quatre ouvrages cités traite le programme officiel, puis nous étudierons comment le dernier ouvrage interprète les nouveaux textes. Enfin, nous montrerons comment peut être constitué et traité un dossier, en fonction des informations dont on dispose aujourd'hui.

I. Le programme du concours

Programme	Hachette (1)	Vuibert (2)	Hatier (3)	CRDP (4)
Langue/ discours langage oral et langage écrit	Ch. 7 (2 p.) Ch 8, 9 (11 p.)	P3, Ch.1 (1 p.)	T.1, Ch. 5, 6, 7 (59 p.)	
Repères sur le développement du langage oral	Ch. 7 (3p.)		T.1, Ch. 10, 11, 12 (62 p.)	
Dimensions fonctionnelles et culturelles de l'écrit, Usages scolaires de l'écriture	Ch 14 & 15 (10 p.)		T.1, Ch. 8 (27 p.)	Sujet 8 (14 p.)
Acte de lecture : aspects psychologiques et sociologiques	Ch. 11 & 12 (16 p.)		T.1, Ch. 13 (20 p.)	
L'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture) dans les 3 cycles	Ch. 13 (8 p.),	P2, Ch 4, 5 (24 p.)	T.1, Ch. 15, 16, T.2, 17, 18 (120 p.)	Sujet 4 (21 p.)

	Hachette (1)	Vuibert (2)	Hatier (3)	CRDP (4)
La lecture des textes littéraires			T.1, Ch. 14, T.2, Ch. 19, 24 (62 p.)	Sujet 5 (19 p.)
Système phonologique du français	Ch. 7 (3 p.)	P. 2, Ch 1 (9 p.)	T.1, Ch. 9 (22p.)	
Système orthographique du français	Ch 27 (12 p.)	P. 2, Ch 3 (8 p.)	T.2, Ch. 30 (21p.)	Sujet 3 (11 p.)
Morphologie du français, syntaxe dans la phrase et dans le texte	Ch 28 (14 p.) Rien sur la morphologie verbale, sauf corrigé de sujet	P.1, Ch. 2 (74 p.) Rien sur la morphologie verbale	T.2, Ch. 25, 26, 27, 28, 29, 31 (112 p.)	Sujets 2, 7 (28 p.)
Le lexique (points de vue sémantique et morphologique).	Ch 29 (5 p.)	P. 2, Ch 2 2 (12 p.)	T.2, Ch. 32 (29 p.)	
Écriture, production de textes, textes utilisés dans les différents champs disciplinaires de l'école primaire	Ch 17, 18 (8 p.), Ch19 à 25 (42 p.)	P. 2, Ch 2, 4, 5 (60 p.)	T.2, Ch. 20, 21, 22, 23 (83 p.)	
Les troubles du langage			Bibliographie et webographie (1 p.)	

Seul l'ouvrage de chez Hatier (3) couvre la totalité du programme par des exposés théoriques illustrés d'exemples pris aux trois cycle de l'école primaire, et se terminant par un sujet corrigé. Pour cet ouvrage, on se reportera au compte rendu toujours d'actualité de Carole Tisset sur le site www.e-bims.org (français, ouvrages de référence, 1998).

Le manuel (1) embrasse la quasi-totalité des sujets, mais leur traitement, beaucoup plus rapide, ne permet pas d'asseoir des connaissances assez solides sur la langue (rien sur la morphologie verbale par exemple) et l'absence de référence à la lecture des textes littéraires révèle une prise en compte insuffisante des programmes de 2002. À cette même absence s'ajoute dans le manuel (2) une non prise en compte des aspects psychologiques et sociologiques du développement langagier et des acquisitions scolaires et une présentation de la syntaxe se situant d'emblée dans une théorie linguistique, la grammaire générative transformationnelle, sans que des passerelles soient jetées entre cette description de la langue et la grammaire scolaire plus ou moins connue des candidats.

L'ouvrage du CRDP n'aborde les questions au programme qu'à travers les corrigés de sujets, c'est-à-dire dans le cadre d'une analyse particulière dont les fondements restent souvent implicites. Par ses lacunes, il se révèle, malgré sa mention « conforme au nouveau

concours », le moins adapté à une préparation solide. Mais peut-être son atout est du côté des savoir-faire développés. Qu'en est-il ?

2. Les nouvelles épreuves dans le manuel du CRDP

La constitution des dossiers répond aux exigences de la note de cadrage :

- pour la taille (5 à 8 pages, taille jamais dépassée, plutôt inférieure) ;
- pour le nombre de textes proposés à la synthèse (4 textes au plus, n'atteignant jamais 4 pages en tout) ;
- pour l'origine des textes (issus de la recherche, de sa vulgarisation ou de textes officiels) ;
- pour l'origine des documents (extraits de manuels, productions d'élève, travail préparatoire du maître).

Toutefois, on note que ces dossiers s'écartent des recommandations officielles sur certains points :

- plusieurs textes proposés à la synthèse comportent des coupes qui nuisent à leur cohérence ;
- la terminologie qui distingue *textes* pour la synthèse et *documents* pour la question complémentaire n'est pas respectée : tout est appelé indifféremment *document*, ce qui peut induire les candidats en erreur ;
- certains dossiers ne comportent pas de documents (sujets 1 et 4) ;
- 6 sujets sur 8 concernent le cycle 3, avec une préférence pour le cours moyen, un sujet concerne le cycle 2 et pour un autre le niveau est laissé au choix du candidat (tous deux sans documents).

Le travail de synthèse est introduit par une question, assortie d'une consigne rappelant que l'on attend un développement objectif. Toutefois, certains textes se prêtent mal à l'exercice : interview passant en revue des sujets certes reliés sur le plan thématique mais de façon peu construite (pp. 82-83), extrait du journal des instituteurs ne comportant pas moins de 8 coupes et juxtaposant de nombreuses citations (p. 84-85). Comment saisir la logique d'un texte de S. Karabétian comportant 12 coupes ? (p. 99-101). Les corrigés ont la taille requise, mais comportent parfois peu de reformulation.

Le *Thème de langue* aborde des questions grammaticales sans surprise, à partir d'un extrait du dossier. Aucune question ne porte sur un texte d'enfant, alors que le texte de cadrage laisse cette possibilité offerte. On note quelques corrections discutables comme la confusion entre l'anaphore stylistique et linguistique p. 93 (*reprise anaphorique de la préposition « sur »*). On relève un sujet atypique qui ne correspond pas à la finalité de l'épreuve, ici rappelée : « Il s'agit de s'assurer que les candidats dominent suffisamment les notions essentielles qui rendent compte du fonctionnement de la langue pour pouvoir les intégrer à leur enseignement futur. Il leur sera demandé de mobiliser leurs connaissances pour définir, classer, décrire des faits de langue, en justifiant les choix effectués ». À la place de ce travail d'observation et d'analyse, on demande aux candidats de disserte sur une question de spécialistes : « On oppose souvent une grammaire centrée sur le sens à une grammaire centrée sur la forme, une grammaire dite « mentaliste » à une grammaire dite « formelle ». Quel sens peut prendre ce débat dans l'esprit d'un futur professeur des écoles ? »

On retrouve le même type de sujet à haut risque dans la question complémentaire du sujet 4 : « Au-delà de la vieille querelle des méthodes de lecture, un débat s'est instauré sur les

places et les priorités respectives, dans l'apprentissage de la lecture à l'école, de « l'apprentissage du code » et de « la construction du sens ». Au stade où vous en êtes de votre formation, que pensez-vous de ce débat ? Quel serait votre comportement de professeur des écoles si vous deviez enseigner au second cycle et plus particulièrement, au cours préparatoire ? Répondez en toute liberté de pensée mais en argumentant le plus rigoureusement possible ». La définition de la question complémentaire est de développer une réflexion sur une situation d'enseignement, reconstruite à partir de documents, non de prendre part à un débat délicat sans expérience professionnelle...

Par ailleurs, si le décret décrit cette question comme « la mise en situation d'enseignement d'une ou plusieurs notions abordées dans le dossier », le document de cadrage précise : « On n'attend pas que cette réflexion sur le traitement des situations professionnelles soit totalement aboutie. Le candidat devra néanmoins faire preuve de connaissances suffisantes pour, par exemple :

- analyser des productions d'élèves et situer la place et le niveau de traitement de la notion ;
- comparer des extraits de manuels et faire un choix raisonné d'activités ;
- choisir parmi des supports proposés (ensemble d'exercices...) ceux qui sont pertinents pour l'enseignement de la notion à un niveau donné, et en organiser l'utilisation en justifiant les choix et l'enchaînement des activités ;
- analyser une mise en situation à l'école maternelle ou à l'école élémentaire (par exemple, transcription d'un dialogue à l'école maternelle, projet d'écriture, épreuves d'évaluation, préparations d'un enseignant...) d'une ou de plusieurs notions relatives au français. »

Or, l'ouvrage du CRDP propose en sujet 1 une mise en situation à construire entièrement, sans documents à l'appui : « Dans quel contexte, à quelles conditions et selon quelles modalités estimeriez-vous opportun d'introduire des activités théâtrales dans votre classe (vous en préciserez le niveau) ? ». Le sujet 6 demande une mise en situation à partir du seul poème d'Eluard « Liberté », sans paratexte pédagogique et quand des documents sont proposés, leur choix est parfois discutable, comme cette comptine archaïsante pour travailler sur la fonction sujet :

« Rosie, Rosa, Roselette
Petite bouchette
Prête-moi ta houlette,
Tes moutons te garderai
Si un baiser veux me donner. »

Au total, la mention « conforme au nouveau concours 2006 », semble pour le moins hâtive ; elle peut induire les candidats en erreur. Il est à espérer qu'une version remaniée soit publiée en 2006.

3. Un dossier virtuel

S'il fallait élaborer un dossier virtuel, on insisterait sur la nécessaire cohérence entre les textes choisis pour la synthèse, la question posée sur ces textes et les documents de la question complémentaire, le thème de langue pouvant prendre appui sur l'un des éléments du dossier.

Si l'on retient pour la question complémentaire un extrait du manuel *Le Français à la découverte de l'histoire-géographie*, comme l'a proposé Carole Tisset (Cf. Question

complémentaire, p.), on pourrait construire un dossier autour de la maîtrise du langage et de la langue française en proposant pour la synthèse

- un extrait de *La main à la Pâte*¹ ;
- un passage du guide pédagogique d'un manuel centré sur la lecture documentaire² ;
- un article de l'observatoire national de la lecture dans les différentes disciplines³ ;
- et éventuellement un extrait des documents d'accompagnement des programmes⁴.

La question pourrait être : « **En quoi la lecture dans les différentes disciplines concourt à l'apprentissage continué de la lecture au cycle 3 ?** »

Le thème de langue pourrait porter sur le texte proposé dans le manuel :

Le 30 octobre

Bonjour les Terriens,

La Terre est toujours aussi belle vue de l'espace, mais attention, elle est fragile et il faut donc la préserver. Depuis la Station, je vais observer encore une fois les cinq autres planètes que nous pouvons voir d'ici : Mercure, Vénus, Mars, Jupiter et Saturne. On les distingue plus clairement que depuis la terre puisqu'il n'y a pas d'atmosphère.

Claudie Haigneré, *Carnet de bord Andromède*, PEMF

On pourrait demander au candidat :

Classez les énoncés de ce texte, en vous appuyant sur ce qui les caractérise du point de vue de l'énonciation.

Il s'agirait d'abord de définir les termes du sujet. On pourrait s'appuyer sur le premier chapitre de *Pour enseigner la grammaire* (R. Tomassone, Delagrave, 2002) qui définit l'énonciation comme un acte de langage produit par un locuteur, adressé à un destinataire et réalisé « dans une situation particulière caractérisée par

- ses participants (le locuteur et le destinataire) ;
- un lieu et un moment qui constituent le cadre spatio-temporel de l'énonciation ;
- un environnement particulier. » (op.cit. pp. 20-21)

Le candidat pourra ensuite distinguer :

- (I) ce qui relève d'une situation d'énonciation donnée : Claudie Haigneré écrit pour elle même un carnet de bord qui prend la forme de lettres adressée aux terriens :

Le 30 octobre

Bonjour les Terriens,

La Terre est toujours aussi belle vue de l'espace, mais attention, elle est fragile et il faut donc la préserver. **Depuis la Station, je vais observer encore une fois les cinq autres planètes que nous pouvons voir d'ici : Mercure, Vénus, Mars, Jupiter et Saturne.** On les distingue plus clairement que depuis la terre puisqu'il n'y a pas d'atmosphère.

Claudie Haigneré, *Carnet de bord Andromède*, PEMF

¹ *La main à la Pâte, les sciences à l'école primaire* présenté par G. Charpak, Flammarion, 1996.

² D. Roure, *Mon bibliotexte C3*, Bordas, 2001.

³ Jean-Louis Chiss, « proposer une didactique de la lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, ONL, MEN, 1996.

⁴ *Lire et écrire au cycle 3*, MEN, CNDP, 2003.

- (2) ce qui échappe au cadre de cet échange fictif dans la mesure où cette lettre est un moyen ludique pour communiquer des informations de portée générale :

Le 30 octobre

Bonjour les Terriens,

La Terre est toujours aussi belle vue de l'espace, mais attention, **elle est fragile et il faut donc la préserver**. Depuis la Station, je vais observer encore une fois les cinq autres planètes que nous pouvons voir d'ici : Mercure, Vénus, Mars, Jupiter et Saturne. **On les distingue plus clairement que depuis la terre puisqu'il n'y a pas d'atmosphère.**

Claudie Haigneré, *Carnet de bord Andromède*, PEMF

Il s'agira enfin de caractériser les énoncés de (1) par

- la présence de déictiques interprétables par rapport au *je, ici, maintenant* du scripteur : *je ; nous* (*je+* les autres membres de l'expédition), *ici*,
- le choix des temps : présent de l'énonciation : *la terre est toujours aussi belle* (il faut sous-entendre *que les jours précédents*), auxiliaire *aller + infinitif* indiquant que le procès est envisagé avant son commencement,
- la présence de phrases non verbales qui appellent une paraphrase où apparaîtraient des déictiques : *nous sommes le 30 octobre, Je salue les terriens, faites attention, je signe Claudie Haigneré.*

En revanche dans les énoncés (2), on note :

- l'absence de déictique : le référent de *on*, bien qu'incluant *nous*, est indéterminé, (*je+* les autres membres de l'expédition + toute personne qui se trouverait ici) ;
- le présent de vérité générale : *elle est, il faut, on distingue, il n'y a pas ;*
- la présence de connecteurs argumentatifs qui soulignent des relations de cause à conséquence présentées comme atemporelles: *donc, puisque ;*
- l'absence de phrases non verbales.

Pour réaliser ce classement, on retiendra les conseils et les références bibliographiques donnés pour les deux thèmes de langue plus spécifiquement traités. Dans chaque cas, ce thème de langue est traité à partir de textes d'enfants, ce que l'actuel concours n'interdit pas, et qui requiert tout autant l'observation et l'analyse des faits de langue.

Thème de langue

Grammaire

Colette Corblin

IUFM de Versailles - LEAPLE

I. Conseils méthodologiques

Pour traiter une question grammaire se rapportant à une production d'élève :

- Il convient d'étudier les faits de langue à l'échelle de la phrase et à l'échelle du texte. Ainsi, les accords défectueux (entre le verbe et le sujet, le nom et l'adjectif ...) s'analysent dans le cadre de la phrase. L'emploi du lexique s'étudie dans les deux domaines : phrase et texte. Des faits de langue comme l'ordre des mots, l'usage des pronoms et des termes de reprise, l'usage des temps verbaux, l'organisation des étapes d'un récit ou d'une explication, s'analysent dans le cadre du texte.
- Il est nécessaire de connaître les programmes scolaires et les notions qui sont abordées au niveau du cycle concerné.
- Il est recommandé de réécrire un passage défectueux, ou de suggérer comment l'améliorer ; on peut alors proposer une hypothèse pour expliquer l'erreur, dans la perspective du développement des compétences de l'enfant.

Conseils pour rédiger la réponse.

- Reprendre l'énoncé même de la question de grammaire, car celui-ci indique les rubriques à traiter, de façon plus ou moins détaillée. (Si la consigne demande de traiter une seule rubrique, large, comme « l'usage des temps », il faut donc élaborer les sous rubriques pertinentes : temps dans les dialogues, temps dans les passages narratifs, chronologie des événements de l'histoire, aspect accompli etc.).
- Organiser un plan avec ces rubriques, en les classant par ordre d'importance au regard du texte à analyser.
- Procéder en partant des erreurs les plus importantes pour aller aux erreurs les plus légères ; cela permet de ne rien oublier d'essentiel, et de conclure sur une appréciation qui met plutôt en valeur les réussites ou les acquis.
- Rédiger ensuite une introduction qui présente le plan suivi.
- Conclure sur l'ensemble de la question dans une perspective d'enseignement.

2. Ouvrages à consulter

Pour trouver une présentation claire de la syntaxe des phrases dans le cadre de l'énonciation :

- Genevay E. (1994), *Ouvrir la grammaire*, LEP Lausanne.

Pour aborder l'articulation un peu complexe des faits de langue, de la phrase au texte :

- Tomassone R. (1996, nouvelle édition 2002) *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave Pédagogie.

Pour se rendre compte des activités mises en œuvre à l'école, et connaître les progressions possibles dans les apprentissages :

- Tisset C. (2005), *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*, Hachette Education.

3. Exemple

Ayant à écrire d'après la consigne suivante : " Imagine et écris une suite à ce début d'histoire :

Paul marchait vite, tenant sa petite sœur Julie par la main. Quand ils sortirent de la forêt, ils aperçurent une grosse clé qui luisait au milieu du sentier.

Voici comment deux élèves de CMI enchaînent leur texte :

A- Paul et sa petite sœur alla voir la grosse clé. " Elle est superbe belle, cette clé ! disait la petite sœur ". Ils prirent la clé et rentrèrent chez eux, Paul alla voir sa mère, elle dit :

" Où tu là trouvé ?

- Sur le sentier quand on est sortie de la forêt.

Elle est très belle.

Tu crois qu'on peut ouvrir quelque chose ?.../...

B- Quand Paul et Julie arriva au milieu du sentier où la grosse clé luisait, est Julie prit la grosse clé avant que Paul puisse l'examiner. Comme il n'était pas très content de ne pas avoir pu l'examiner, Paul arracha la grosse clé des mains de Julie

" - Cette clé est à moi ! dit Paul "

" - Non elle est à moi ! je l'ai prit en premier ! dit Julie ".../...

Vous évalueriez ces deux extraits selon des rubriques portant sur le vocabulaire, la formation des phrases, l'emploi des temps verbaux.

Corrigé commenté

Évaluer ces deux extraits d'écrits scolaires conduit à les comparer selon des critères appropriés aux savoir-faire que les élèves ont acquis en cours de Cycle 3. L'orthographe, en particulier les erreurs concernant la morphologie verbale, ne fait pas l'objet d'une rubrique : la qualité des textes est relativement bonne de ce point de vue. Considérés comme des textes narratifs, les deux enchaînements sont réussis dans la mesure où ils respectent les données de l'univers de fiction qui est proposé, et où ils constituent une suite immédiate cohérente avec le texte inducteur ; néanmoins de nombreux points les opposent.

I - L'emploi des temps verbaux

- a) Dans chaque extrait, les temps des verbes s'harmonisent dans le respect de la narration classique au passé simple et à l'imparfait, où l'imparfait dans le texte B est la forme requise (mais non obligatoire) dans la proposition subordonnée relative : *où la grosse clé luisait*, et obligatoire dans la proposition subordonnée de cause : *Comme il n'était pas content*.

Cependant, le texte A commet une erreur : *disait Julie*. Le A traite le fait de *dire* comme un cadre ou un arrière-plan ouvert qui contiendrait les déroulements des autres procès. Or il est clair que les commentaires du personnage succèdent à la découverte et précèdent le procès de *prendre* : *dire* est un procès de premier plan, à exprimer au passé simple. Cette erreur d'emploi de la forme se double d'une erreur importante pour l'accord entre le sujet au sens pluriel et le verbe *alla*.

- b) Le texte B n'est pas exempt de la même erreur d'accord : *Paul et Julie arriva...* Cependant, il révèle une bonne maîtrise de l'emploi du subjonctif en subordonnée: *avant que Paul puisse l'examiner*. Certes, une concordance de la langue soutenue aurait peut-être écrit un subjonctif imparfait...mais ici, l'enfant use du mode adéquat, le subjonctif, au présent. De même, plus loin, l'usage de l'infinitif passé de l'auxiliaire *pouvoir* : *de ne pas avoir pu l'examiner* révèle une bonne maîtrise des formes et un jeu sur la chronologie de l'avant (intention d'examiner) et de l'après (impossibilité d'examiner).
- c) L'enchaînement des événements du récit donne lieu enfin à une comparaison sur le plan de la granularité temporelle : le texte A ne s'attarde pas sur la découverte de la grosse clé, objet étrange, même si Julie prononce des commentaires sur la beauté de l'objet. Le narrateur accélère le tempo narratif, niant en quelque sorte la fonction suggérée de cette clé dans le récit : *ils prirent la clé, rentrèrent chez eux, Paul alla voir sa mère...* Au passage, il faut noter que le second personnage est oublié et que le texte perd un peu de sa cohérence. En revanche, le texte B étend la description de la scène où les deux enfants se disputent la clé dans un enchaînement temporel de granularité fine : malgré ses maladresses, l'enchaînement adopte le point de vue initial qui confère de l'importance à la clé, objet étrange, objet de curiosité et de convoitise, dans un enchaînement logique et un ralenti chronologique mieux maîtrisés.

Si les deux débuts de textes révèlent des défaillances concernant les accords entre le sujet et le verbe, le texte B montre des compétences plus élaborées que dans le A pour la mise en scène temporelle des événements du récit.

2- Le lexique

- a) À moins de considérer la répétition comme un effet de style intentionnel , au titre de l'anaphore rhétorique, la répétition des termes comme *la grosse clé*, trois fois en trois lignes dans le texte B est à mettre au compte d'une sorte de difficulté à trouver une autre désignation de l'objet, voire une nouvelle caractérisation. Cet emploi répété fait penser à une lexicalisation, figée, de *grosse clé* qui équivaldrait à *clé*. Là aussi, le recours aux anaphores grammaticales: *elle, la, celle-ci* , ou bien aux anaphores lexicales : *cet objet, cette chose brillante* aurait pu être une ressource, mais l'élève ne l'a pas utilisée. Par ailleurs, l'auteur du texte B use de verbes moins fréquents que *voir* ou *prendre* présents dans le A, tels que *examiner, arracher*.
- b) Le texte A montre des faiblesses au niveau de l'usage des adjectifs : la répétition de *belle*, adjectif qualificatif évaluatif courant, en est une, mais c'est surtout la construction de l'intensité : **elle est superbe belle !* qui révèle une confusion entre la syntaxe de l'adjectif *belle* modifié par un adverbe *très* ou *super* : *elle est super belle !*, forme de langage oral familière à l'enfant, avec une forme qui pourrait être : *elle est belle...superbe !* succession de deux adjectifs, après une pause, qui marquerait un réajustement du jugement du personnage, une gradation dans l'attribution de beauté.

Les deux textes ne manifestent pas la même habileté narrative en ce qui concerne le vocabulaire ; le texte B use d'un lexique verbal plus recherché et plus proche de la langue

des histoires lues, même s'il présente des maladresses, en particulier dans la façon de désigner l'objet qui fait problème.

3- La formation des phrases

- a) La ponctuation défectueuse du dialogue engagé dans le texte A rend la compréhension un peu difficile : on ne sait à qui attribuer les paroles, par manque de tiret ou de guillemets. En outre aucune incise ne vient préciser qui prend la parole dans l'échange entre Paul et sa mère : *elle est très belle.../.../ merci ... tu crois qu'on peut ouvrir quelque chose ?* La ponctuation des propositions de la suite : *Ils prirent la clé et rentrèrent chez eux, Paul alla voir sa mère, elle dit ...* fait perdre de la cohérence à la narration en ne distinguant pas suffisamment les épisodes. On avait pu noter la maladresse de l'enchaînement d'événements qui se suivent sans appartenir à une vraie séquence temporelle homogène et plausible. Le fait de rétablir une ponctuation aiderait à scinder les épisodes et pourrait constituer une première amélioration : « Ils prirent la clé et rentrèrent chez eux. Paul alla voir sa mère. Elle lui dit : ... ». L'incise qui présente les commentaires de Julie est incluse dans les guillemets, fait qui se produit aussi dans le texte B.
- b) La mise en scène du dialogue est plus satisfaisante dans le texte B, mis à part le fait que l'incise est aussi incluse dans les guillemets. La formation des phrases révèle comme fait majeur une erreur de construction importante : - *Quand Paul et Julie arriva au milieu du sentier ou la grosse clé luisait, est Julie prit la grosse clé avant que Paul puisse l'examiner* : La présence du *est* est une aberration, sans doute une forme pour *et*, qui rend la phrase incorrecte. Soit le *quand* en tête est en trop, ce qu'il faudrait corriger en *Paul et Julie arrivèrent...et Julie prit...*, soit le lien coordonnant *et* est en trop, ce qu'il faudrait corriger en *Quand Paul et Julie arrivèrent..., Julie prit la clé*. Manifestement deux structures de phrases complexes se télescopent ici, source d'incorrection syntaxique. En revanche, la deuxième phrase complexe est bien formée : *Comme il n'était pas très content de ne pas avoir pu l'examiner, Paul arracha la grosse clé des mains de Julie*, et révèle une bonne maîtrise des structures subordonnées. L'élève manifeste une réelle compétence dans l'élaboration des phrases longues et complexes, une compétence encore fragile comme le témoigne la construction précédemment étudiée. À cet égard le texte A ne révèle pas de compétence dans la manipulation des structures complexes ; du moins elles ne se manifestent pas spontanément à l'occasion de l'exercice d'écriture.

En somme, les deux textes présentent des similitudes quant à la ponctuation du dialogue, l'usage du lexique ; mais ils révèlent des états différents de compétences narratives, le B usant de structures plus variées et dans l'ensemble mieux maîtrisées que le A.

Thème de langue Orthographe

Josette Isidore-Prigent
IUFM Orléans-Tours

I. Conseils méthodologiques

Pour traiter la question :

- Identifier les notions en jeu. Dans le cas où la question de langue porte sur l'analyse d'erreurs dans un texte d'élève, il est nécessaire de déterminer le ou les domaine(s) linguistique(s) dont relèvent les erreurs, pour en ordonner l'analyse. Pour expliquer les erreurs d'orthographe, on se référera explicitement à la théorie la plus largement partagée actuellement, celle du pluri-système graphique de Nina Catach.
- Situer le savoir scolaire envisageable au niveau de classe de l'élève, en s'appuyant sur la connaissance des programmes en vigueur.
- Se référer à la connaissance du développement psycholinguistique de l'enfant, pour situer les erreurs dans une dynamique d'apprentissage et pour formuler des hypothèses sur les mécanismes impliqués dans la genèse des erreurs.

Pour rédiger la réponse :

- Rendre visible la logique du sujet traité, en répondant dans l'ordre des questions posées.
- Rappeler la question dans une brève introduction avant d'y répondre.
- Organiser la réponse de la façon la plus fonctionnelle possible, dans un souci de lisibilité pour les correcteurs et de rigueur dans le traitement de la question.
- Proposer une correction des erreurs.
- Justifier les choix effectués pour le classement et l'analyse des faits de langue.
- Conclure, même brièvement, sur l'ensemble de la question dans une perspective d'enseignement.

2. Ouvrages à consulter

- **Haas, G. (2004), *Orthographe au quotidien*, SCEREN, CRDP de Bourgogne.** Destiné aux enseignants de cycle 3, cet ouvrage récent propose une démarche didactique de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Pour la préparation des sujets d'orthographe au concours, il peut fournir un appui efficace. Replacées dans le cadre général du fonctionnement du système orthographique, toutes les activités sont introduites par une fiche « Repères théoriques » qui explique le fonctionnement linguistique de la question abordée et recense les principales erreurs et difficultés des élèves sur ce point.

• **Jaffré, J-P. et Fayol, M. (1997), *Orthographes. Des systèmes aux usages*, coll. Dominos, Flammarion.**

À un niveau plus théorique, cet ouvrage bref propose une réflexion sur les orthographes. La première partie, rédigée par J-P. Jaffré (linguiste), présente les systèmes d'écriture (dont le système alphabétique) à travers leurs principes d'organisation et les solutions graphiques qu'ils proposent. La seconde partie, écrite par M. Fayol (psychologue), éclaire les aspects cognitifs du traitement des orthographes, en s'intéressant plus particulièrement à leur apprentissage et aux erreurs qu'elles génèrent.

3. Exemple

- 1) Relevez, corrigez et classez les erreurs contenues dans ce texte d'une élève de CMI.
- 2) Analysez ces erreurs en cherchant à identifier leurs sources possibles.

Nom, prénom

Sandry

ORTHOGRAPHE
GRAMMATICALE

Date: 27/05

1. Réécris le texte suivant en remplaçant le nom de « Poil de Carotte » par le nom de deux héroïnes.

2. Trace des flèches pour justifier les modifications effectuées.

Poil de Carotte est le nom d'un petit garçon qui voudrait être aimé. Il est intelligent, attachant, mais il n'est pas très gentil, il peut même être très cruel et aussi menteur pour gagner du temps.

Son père l'aime bien mais sa mère lui paraît insensible et il est malheureux de ne pas l'aimer. Il se sent complice de son père. Il ressemble à beaucoup d'enfants.

Laure et Lucy sont deux noms
des petite fille qui voudrait être
aimé. Elles sont intelligente, attachante
mais il n'est pas très gentille,
elles peuvent même être très cruelle
et aussi menteuse pour gagner du
temps. Leur père l'aime bien
mais leur mère lui paraît in-
sensible et il est malheureux de ne pas
l'aimer. Elles se sentent complice de leur
père. Elles ressemblent à beaucoup d'enfants

Corrigé commenté

- 1) L'exercice demande d'opérer des transformations en genre et en nombre sur un texte - source. Le classement des erreurs rend compte a) de ces deux types de variation ; b) des classes de mots concernées par ces transformations.

Erreurs sur la transformation du genre (masculin/ féminin)		
	Relevé	Correction
Verbe	<i>aimé (l. 3)</i>	<i>aimé<u>es</u></i>
Adjectif	<i>malheureux (l. 9)</i>	<i>malheureu<u>ses</u></i>

Erreurs sur la transformation du nombre (singulier/ pluriel)		
	Relevé	Correction
Déterminant	<i>deux (l.1) des (l. 2)</i>	les de
Nom	<i>fille (l. 2)</i>	<i>fil<u>les</u></i>
Adjectif	<i>petite (l. 2) intelligente (l. 3) attachante (l. 3) gentille (l. 4) cruelle (l. 5) menteuse (l. 6) malheureux (l. 9) complice (l.10)</i>	<i>petit<u>es</u> intelligent<u>es</u> attachant<u>es</u> gentill<u>es</u> cruell<u>es</u> menteu<u>ses</u> malheureu<u>ses</u> complic<u>es</u></i>
Verbe	<i>aimé (l. 3) peuve (l. 5) aimes (l. 7) se sente (l. 10)</i>	<i>aimé<u>es</u> peuven<u>t</u> aime se senten<u>t</u></i>

- 2) Les marques de flexion (genre et nombre) relèvent du domaine des morphogrammes grammaticaux et verbaux. Pour parvenir à noter les marques du genre et du nombre, le scripteur doit :
- identifier les classes de mots, les marques du genre et du nombre étant déterminées par l'organisation des mots en classes (la morphologie).
 - associer des suites de mots régies par les variations du genre et du nombre pour constituer différentes chaînes d'accord (morphosyntaxe)
 - noter les marques d'accord. Ces marques n'ont pas toujours de correspondant phonologique.

Erreurs sur la transformation du genre (masculin / féminin)

L'accord en genre est commandé par le nom qui « dicte » le genre aux constituants du groupe nominal (déterminant, adjectif) et au participe passé des verbes conjugués avec « être ».

Les erreurs liées à la modification du genre sont peu nombreuses (2 sur 9 accords à réaliser).

- « aimé » : l'accord en genre relève d'une double difficulté : la « tête d'accord » (filles) est très éloignée et masquée par le pronom relatif « qui » ; la marque du genre sur le participe est seulement écrite (ajout d'un « e » graphique au féminin).

- « malheureux » : l'erreur semble davantage liée à la gestion de l'écrit. Dans un premier temps, l'élève ne modifie pas l'énoncé du texte - source « il est malheureux ». La relecture la conduit à transformer « il est » en « elles sont », en oubliant l'accord en genre (et en nombre) de l'adjectif attribut.

Erreurs sur la transformation du nombre (singulier/ pluriel)

Les erreurs sur les déterminants sont « atypiques » par rapport aux problèmes d'accord.

- « deux » (pour « les ») : la substitution d'un adjectif numéral à un article défini paraît relever d'un « brouillage » avec la formulation de la consigne (« le nom de deux héroïnes »).
- « des » pour « de » (les noms **de** petites filles) : l'élève opère la transformation de l'article indéfini (« un » → « des »), mais ne prend pas en compte la préposition « d' ». Or au pluriel, « d' » devient « de » et empêche la réalisation du pluriel de l'article indéfini. Cette règle linguistique paraît hors de portée pour une élève de cycle 3.

L'accord en nombre demande de réaliser deux chaînes d'accord. La première, dans le groupe nominal, entre le déterminant et les autres constituants (nom et adjectif) ; la seconde, entre le groupe nominal et le groupe verbal (verbe et attribut). Le classement des erreurs fait apparaître plusieurs zones de difficulté.

- Erreur d'accord dans le groupe nominal : malgré le fléchage qui relie déterminant, adjectif et nom (« des petite fille »), l'élève ne marque pas l'accord en nombre.
- Erreurs d'accord entre le groupe nominal et le groupe verbal : beaucoup plus nombreuses, elles concernent les attributs du sujet d'une part, les verbes d'autre part. Aucun adjectif attribut n'est accordé en nombre, alors que l'élève effectue les transformations pour le pronom sujet (« elles »), note les accords en genre de ces adjectifs et matérialise par fléchage les chaînes d'accord entre pronom sujet et adjectif attribut (dans les lignes 1 à 5 du texte). Il semble y avoir surcharge cognitive, l'élève ne parvenant pas à associer les marques du féminin et du pluriel sur ces mots.
- Erreurs sur les verbes.
 - « aimé » : l'accord en nombre de ce participe présente les mêmes difficultés que celles de son accord en genre, l'éloignement de la tête d'accord et la présence du pronom relatif. L'élève ne repère pas ce participe comme un mot à transformer en genre et en nombre.
 - « peuve » – « se sente » : la variation en nombre du verbe est bien repérée par rapport à celle du pronom sujet (« elles ») et, à l'oral, les formes produites correspondent à ce qui est attendu (3^{ème} personne du pluriel) ; seule la marque écrite du pluriel des verbes (« -nt ») est omise.
 - (il les) « aimes » : l'erreur vient d'un mauvais repérage de la chaîne d'accord, comme le montre le fléchage reliant « les » à « aimes ». Le pronom est confondu avec un déterminant, le verbe avec un nom.

Conjuguant deux principes de fonctionnement de l'écrit (genre et nombre), l'exercice de transformation se révèle difficile. L'élève de CMI maîtrise relativement bien la variation en genre, d'autant que les marques du féminin sont souvent perceptibles à l'oral. Les marques d'accord en nombre (« s » - « nt ») ne le sont pas et les relations entre groupe nominal et groupe verbal posent problème. Malgré la relecture et les rectifications

apportées, la gestion des savoirs morphographiques est encore peu assurée. Pour en acquérir la maîtrise, comme le demandent les programmes pour le cycle 3, on pourrait proposer à l'élève des activités favorisant le raisonnement et la réflexion sur les difficultés rencontrées.

Question complémentaire

Carole Tisset

IUFM de Versailles - Université Paris X – Nanterre

I. Conseils méthodologiques

Pour traiter la question :

- identifier dans quel champ de compétences se situe la séance du manuel : Littérature (dire, lire, écrire), observation réfléchie de la langue, Maîtrise du langage et de la langue française ;
- une fois le champ déterminé, chercher quelles compétences sont visées, en s'appuyant sur les programmes en vigueur en n'oubliant pas de bien regarder le niveau scolaire auquel s'adresse le(s) document(s) (si celui-ci vous est donné); il se peut qu'une des questions porte sur l'identification du niveau en fonction des compétences visées ;
- connaître les grandes étapes d'une séquence d'apprentissage : pré-requis et/ou évaluation diagnostique, observations, découverte, synthèse, exercices de systématisation, évaluation finale ;
- pour analyser le(s) document(s), chercher d'abord ce qui est compatible avec les programmes et instructions ;
- réfléchir sur l'adéquation entre les apprentissages ciblés et les propositions de mise en œuvre ; la critique ne doit pas nécessairement être toujours négative ; on doit relever tous les points positifs.
- S'il est demandé une proposition d'emploi des pages du manuel, ou l'adjonction d'un exercice, ou un prolongement, il convient de réfléchir en termes d'acquisition dans la maîtrise du français, en particulier si les supports sont dans une autre discipline car il arrive que le français ne soit pas effectivement ciblé.

2. Ouvrages à consulter

- *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, Savoir Livre, 1992.
- *Lire au CP*, document d'accompagnement des programmes de 2002, CNDP, 2003.
- *Lire et écrire au cycle 3*, document d'accompagnement des programmes de 2002, CNDP, 2003.

Pour approfondir la question du français transversal, on se reportera à :

- Repères n° 17, « L'oral pour apprendre », INRP, 1998.
- *Enjeux n° 20*, « Le français transdisciplinaire », Namur, Belgique, 1990.

Pour les fondements théoriques, on pourra consulter :

- BRONCKART J.P., 1996, *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

3. Exemple

Document : « Le Français à la découverte de l'histoire-géographie », Manuel de français, Collection « Les Ateliers Hachette », CE2, Hachette Education, 2005, p.20-21.

Vocabulaire

Les mots de la planète

Objectif : Découvrir les familles de mots utilisés pour décrire la Terre

Cherchons ensemble

- Observe ce globe et ce planisphère.
- Quels sont les continents que tu vois sur le planisphère mais que tu ne vois pas sur le globe.
- Nomme les cinq océans.

Doc. 1 : Le globe terrestre

La terre a la forme d'un globe arrondi aux pôles.

Doc. 2 Un planisphère

Cette carte et une représentation à plat de la surface de la Terre.

1. Parmi la liste de mots ci-dessous, recopie ceux qui appartiennent à la famille du mot *terre*.
terrasse – terrible – territoire – terrain – terrier – terrifiant – enterrer – terreur

2. Cherche l'intrus qui n'appartient pas à la famille du mot en **vert** (aide-toi du dictionnaire si nécessaire).

- **planète** : planétarium - planer – planétaire – planétologie
- **planter** - planisphère – planification – planeur
- **espace** : spatial – espèce – spacieux – espacement

3. Cherche dans un dictionnaire les autres sens du mot *carte*.

- *Carte* : représentation à plat d'un espace géographique.
- *Carte* : ...

4. Trouve deux mots de la même famille que *géographie*.

5. Associe à chaque mot de la liste n°1 un mot de la liste n°2 qui appartient à la même famille.

- Liste n°1 : continent – Amérique – océan – globe – Asie – pôle – Europe
- Liste 2 : global – polaire – continental – européen – océanique – américain

→ JE RETIENS

- La géographie est une science qui étudie la Terre, ses paysages et ses habitants.
- Les géographes utilisent des mots précis pour décrire l'espace terrestre : un océan, un continent, un pôle, l'équateur...

Orthographe : les sons [p] et [b]

Objectif : Distinguer graphiquement deux sons phonétiquement proches.

Cherchons ensemble

- Lis le texte et relève les mots où tu entends le son [p] et ceux où tu entends le son [b]. Que constates-tu ?
- Observe le mot en **vert**. Que remarques-tu ?

Le 30 octobre

Bonjour les Terriens,

La Terre est toujours aussi belle vue de l'espace, mais attention, elle est fragile et il faut donc la préserver. Depuis la Station, je vais observer encore une fois les cinq autres planètes que nous pouvons voir d'ici : Mercure, Vénus, Mars, Jupiter et Saturne. On les distingue plus clairement que depuis la terre puisqu'il n'y a pas d'**atmosphère**.

Claudie Haigneré, *Carnet de bord Andromède*, PEMF.

1. Recopie le tableau et classe ces mots.

L'espace – beaucoup – une planète – surprendre – briller – parler – un globe – un tube – l'apesanteur – une combinaison

On entend le son [p]	On entend le son [b]
.....

2. Recopie le tableau et classe ces mots.

une sphère – Pacifique – paisible – une photographie – une hase – un pôle – un hémisphère – répartir

On entend le son [p]	On n'entend pas le son [p]
.....

3. Recopie et complète ces mots avec **p** ou **b**.

s...atial – nom...reux – Ju...iter - ...ilote – assem...ler - ...rès – em...arquer

4. Connais-tu ces pays ? Recopie et complète-les avec la lettre qui convient.

La ...elgique – la ...ologne – l'Es...agne – le ...ortugal - le Luxem...ourg – le ...érou – le ...résil – le Ja...on – la ...ulgarie

5. Recopie et complète ces mots avec **p** ou **pp**.

a...eler – a...rendre – un a...areil – un dé...art – a...ercevoir – attra...er

→ JE RETIENS

• Le son [p] s'écrit **p** : une planète – la température.

Les mots commençant par **ap-** prennent deux **p** : **app**areiller – **app**liquer ...

Sauf quelques exceptions comme **a**percevoir – **a**platir ...

• Le son [b] s'écrit **b** : **b**leu – **dé**barquer.

Questions

- 1)
 - a) Quelle est la discipline support de ces deux pages ?
 - b) Comment expliquez-vous son utilisation en Français ?
- 2) Pouvez-vous retrouver à quelles compétences générales ou spécifiques sur la maîtrise du langage et de la langue française correspondent ces deux pages ?
- 3) Quels apprentissages sont mobilisés dans ces deux pages ?
- 4) Quelles réflexions vous inspirent les résumés appelés « je retiens » ?

Corrigé commenté

- 1)
 - a) Quelle est la discipline support de ces deux pages ?
La géographie sert de support à des deux pages puisqu'on voit le globe terrestre, un planisphère p.20 ainsi qu'une image de synthèse de planètes et un extrait de carnet de bord d'astronaute p.21.
 - b) Comment expliquez-vous son utilisation en Français ?
Le programme 2002 préconise de construire la maîtrise du langage et de la langue française dans les activités de français mais aussi dans d'autres apprentissages relevant d'autres domaines, comme la géographie.
- 2) Pouvez-vous retrouver à quelles compétences générales ou spécifiques sur la maîtrise du langage et de la langue française correspondent ces deux pages ?

Ces deux pages ne correspondent à aucune des compétences générales énoncées dans les programmes puisqu'elles présentent des exercices de vocabulaire et de codage alphabétique. Les compétences générales pour la maîtrise du langage et de la langue française sont corrélées à des activités verbales, au savoir lire et comprendre, lire et consulter différents supports, copier, orthographier, rédiger, mettre en page.

Elles ne correspondent pas non plus aux compétences spécifiques de la géographie car il y est dit que l'élève doit « utiliser » le lexique et il n'est pas spécifié de travailler sur le code qui relève du cycle 2.

- 3) Quels apprentissages sont mobilisés dans ces deux pages ?

La page 20 fait travailler les familles dérivationnelles ; la page 21 sur les paires phonologiques minimales.

- 4) Quelles réflexions vous inspirent les résumés appelés « je retiens » ?

Il n'y a aucune relation entre la définition donnée de la géographie et les activités sur le vocabulaire. Certes, les géographes comme tous les scientifiques utilisent des mots précis mais les auteurs n'ont pas travaillé sur la précision du lexique.

Travailler sur la confusion p/b relève du cycle 2. Il n'y a aucun lien entre le résumé et un contenu quelconque en géographie. Apparaît une règle orthographique qui n'a pas été construite dans la page mais mobilisée comme déjà acquise : « les mots commençant par – ap... ». Cette règle provient d'un type d'apprentissage du siècle dernier sans rapport avec les démarches d'aujourd'hui et les instructions de 2002.

Le Français aujourd'hui n° 150 – septembre 2005
« VOIX. Oralité de l'écriture »
Coordination : Serge Martin et Philippe Păini

Sommaire :

Problèmes

Arnaud Bernadet : « La voix et la machine »

Jérôme Roger : « Péguy : La voix hors-programme »

Henri Meschonnic : « Embibler la voix »

Gérard Dessons : « Ne pas avoir l'accent qu'on a »

Ici

Philippe Păini : « Entendre clairement ce qui nous trouble »

Patrick Joole & Christine Plu : « Entendre la littérature à l'école et au collègue »

Laurent Mourey : « Une voix pleine de voix »

Serge Martin : « Donner la parole aux sans-voix »

Ailleurs

Denis Laborde : « Sculpter la voix, décentre l'écoute : l'opéra selon Steve Reich »

Serge Ritman : « Quand les poètes lisent, qu'est-ce qu'ils écoutent ? »

Philippe Păini : « Une conversation sur la voix au théâtre »

Chroniques

Poésie : « Ludovic Degroote ou l'écoute du silence dans la voix » par Serge Martin

Littérature de jeunesse : « Jean Molla. Voix de traverse » par Mathilde et Éric Barjolle

Notes de lecture

I. Conseils méthodologiques

- **Conseils de préparation** : se construire une culture de la Littérature de jeunesse (dorénavant LJ)

L'ambition de l'épreuve impose une préparation pendant toute l'année, centrée essentiellement sur la **lecture de nombreux ouvrages LJ**, grâce à des emprunts en bibliothèque. Noter sur des fiches (ou sur un document réalisé en traitement de texte qui évolue au fil des lectures) les noms des auteurs et les titres des ouvrages lus paraît nécessaire : il faudra en effet pouvoir en citer quelques-uns à l'occasion du dialogue avec le jury.

On attendra de vous une réflexion sur les **enjeux de la littérature** (dont celle destinée à la jeunesse) : avant toute scolarisation, celle-ci entretient des rapports singuliers avec chacun, joue un rôle dans la construction de soi, des rapports entretenus avec le monde et avec autrui, avec la langue aussi. Cette réflexion peut être menée à partir d'extraits d'annales (synthèses des années précédentes), ou mieux de lectures plus complètes. Ces apports deviendront d'autant plus significatifs que vous saurez les intégrer à une réflexion plus personnelle sur vos rapports avec les livres, dans votre enfance ou par la suite (même s'il n'est pas question de faire reposer votre oral sur vos souvenirs familiaux ou scolaires, bien entendu).

La connaissance de l'histoire de l'édition LJ et surtout de la place préconisée pour elle à tous les niveaux de l'école primaire est une pierre de touche de l'exposé et de l'entretien : une bonne connaissance des **programmes des trois cycles** est indispensable. On s'intéressera tout particulièrement aux **documents d'accompagnement** : *Lire au CP(2)*, en particulier pp.9-24 ; *Littérature (1)* dont l'introduction, p.5 à 12, éclaire les préconisations des programmes de 2002 ; *Lire et écrire au C3*, en particulier p. 5 à 11, 26 à 37 et 41 à 43 ; enfin on consultera *Littérature (2)* qui fournit la liste officielle actuellement en vigueur : même si le choix d'un de ces ouvrages pour l'épreuve ne n'impose en rien, il paraît indispensable d'en connaître quelques-uns, soit pour les mettre en réseau avec le texte choisi si on se place au C3, soit pour répondre à des questions lors de l'entretien.

Les connaissances concernant les grands **genres littéraires** (conte, poésie, théâtre...) doivent être particulièrement approfondies quant au domaine que vous choisirez pour votre exposé, mais il est probable que le jury élargira le questionnement à d'autres supports ou types de textes.

Par exemple si vous consacrez votre exposé à l'exploitation d'une fable de La Fontaine dans une classe de cycle 3, vous devez pouvoir caractériser ce qu'est une fable et avoir réfléchi à son approche dans divers domaines d'apprentissage. Mais on peut vous interroger par exemple sur les albums que vous envisageriez au cycle I, de façon à évaluer vos connaissances dans le domaine de l'illustration et de son exploitation en classe avec de jeunes élèves, par exemple dans un album sans texte. À l'inverse, choisir pour support un album ne vous dispense pas de références sérieuses dans d'autres domaines.

• **Choix du support pour l'exposé**

L'ouvrage sur lequel portera l'exposé doit être apporté par le candidat : il importe de choisir un support dont la lecture ne prenne pas un **temps** excessif (3 à 5 minutes). Si l'on choisit un album, il est indispensable de tenir compte du temps nécessaire pour montrer les illustrations : il conviendra de vérifier (simulation chronométrée) que la lecture choisie peut être menée à bien dans les temps impartis par l'épreuve. Par exemple si le candidat choisit de baser son exposé sur l'album de Corentin *Plouf*, la lecture à haute voix et la présentation des illustrations ne peut se faire en 4 minutes, sans quoi on risque de gommer les effets du texte. Il paraît dans ce cas plus judicieux de sélectionner un extrait, comme on le ferait pour un texte plus long (conte, roman ou pièce de théâtre). Peut-être convient-il mieux ici de lire le début et la fin, en n'évoquant les péripéties centrales que par un résumé (c'est d'ailleurs le dispositif recommandé au C3 dans le cas des ouvrages trop longs pour être lus intégralement en classe). Il faudra aussi décider à quel moment sera montrée l'illustration et pouvoir au besoin justifier ce choix.

Cet ouvrage doit être vraiment digne d'intérêt, et l'exposé fournira des arguments à l'appui. Il faut donc choisir un texte (et des illustrations, le cas échéant) de grande **qualité** et avoir réfléchi sur les critères esthétiques, psychologiques, pédagogiques de ce choix. Un premier appui peut être fourni par la liste officielle destinée au cycle 3, puisque le document d'accompagnement *Littérature 2* donne quelques éléments de réponse. Mais on ne saurait se limiter à ce corpus : d'autres ouvrages ont également un grand intérêt, et les revues ou les ouvrages proposés dans la bibliographie peuvent vous aider à y prendre des repères.

Sans attendre une originalité particulière, on vous saura gré de faire un choix **personnel** : quelques ouvrages LJ font l'objet de propositions « toutes prêtes » dans des fichiers ou ouvrages didactiques, les adopter par facilité ne serait pas forcément un bon calcul. Les exemples traités en cours ou dans cet écrit comportent les mêmes risques.

• **Préparation de l'oral proprement dit**

La qualité de la **lecture à haute voix** est le premier aspect sur lequel se basera l'évaluation, et celui-ci aura certainement une importance déterminante, étant donné la place de cette activité à l'école, aujourd'hui plus que jamais peut-être. Cette lecture devra être préparée soigneusement : il est certainement profitable de s'entraîner en s'enregistrant et de se réécouter pour vérifier la clarté de l'élocution, le respect des pauses et des variations de l'intonation imposées par la ponctuation. On n'attend pas de vous un travail de comédien cependant : l'exagération serait probablement une erreur.

Le **contenu de l'exposé** ne peut être déroulé de façon rigide, identique d'un candidat à l'autre indépendamment du texte choisi. Un certain nombre d'éléments paraissent cependant incontournables : **justifier** le choix que vous avez fait, pour un niveau d'enseignement précis ; proposer des **pistes d'exploitation** du texte en harmonie avec les recommandations officielles actuelles, en particulier la mise en rapport avec d'autres livres. Des mises en **réseaux** selon un axe explicite avec d'autres livres précisément référencés doivent donc avoir été prévues.

La réussite de **l'entretien**, comme celle de la première partie de l'épreuve, repose sur votre culture (cf supra) mais aussi sur vos capacités d'écoute, de prise en compte du point

de vue d'autrui. Il vous faudra « rebondir » face aux questions ou objections du jury, difficiles à prévoir, mais qu'il faut savoir accueillir sereinement pour les exploiter au mieux.

L'entretien comme l'exposé seront évalués en fonction de leur richesse, mais la **qualité de la langue orale** dont vous ferez preuve sont également très importants, comme pour la première partie de l'épreuve d'admission.

2. Ouvrages à consulter

- **Delbrayelle, A. & Duszynski M. (2005) CERPE *L'option littérature de jeunesse*, Vuibert.**

Cet ouvrage, le seul paru à cette date dans le domaine qui nous intéresse ici, est une aide précieuse pour la préparation. Après quelques conseils de méthode, il s'organise en deux parties : « Connaissance de la littérature de jeunesse » et « Constitution d'une culture didactique », deux temps qui correspondent assez bien à l'ordre dans lequel se construit la préparation de l'épreuve. La première étape fournit une « petite histoire de la littérature de jeunesse » et, si elle n'en définit pas vraiment la « spécificité », elle donne une bonne idée de sa diversité (auteurs, thèmes et surtout différents genres). La deuxième parcourt les connaissances à (re)construire concernant la lecture littéraire (narratologie, spécificité de la poésie ou du texte de théâtre, etc...), puis les modalités de son approche à l'école primaire dans le cadre des programmes actuellement en vigueur.

L'intérêt pour l'étudiant réside, comme toujours pour cette catégorie d'ouvrages, dans le fait de réunir dans un seul volume un minimum de références. Le propos s'appuie constamment sur des extraits des programmes et des documents d'accompagnement mais aussi d'annales, et sur des citations empruntées à des ouvrages qui font actuellement référence et qu'il est difficile de lire intégralement pendant une année de concours. Au fil de la lecture et en fin d'ouvrage, on découvre aussi de très nombreuses pistes pour se procurer une documentation complémentaire dans des livres, des revues et des sites internet. Le livre offre donc une bonne vue d'ensemble des savoirs à acquérir. L'approfondissement nécessaire à l'exposé pourra se faire avec l'aide d'autres ouvrages.

- **Gourévitch (1994) *Images d'enfance : quatre siècles d'illustration du livre pour enfants*, Ed. alternatives.**

Très accessible et éclairant pour acquérir les principaux repères dans ce domaine.

- **Ros-Dupont, M. (dir.) (1999) *La lecture à haute voix du CP au CM2*, Bordas.**

L'ouvrage comporte une approche historique et évolution de l'enseignement de la lecture ; Il récits de classe ; des démarches concrètes : 43 fiches pratiques. Au-delà de la méthodologie (une partie s'intitule « pour améliorer sa diction »), la partie historique peut éclairer les étudiants sur le sens de la « performance » que l'on attend d'eux. Les récits de classe et les fiches leur fournissent des exemples précieux.

- **Giasson, J. (2000) *Les textes littéraires à l'école*, Gaëtan Morin.**

Cet ouvrage est destiné aux enseignants, pour les aider à faire vivre la littérature dans la classe à travers des dispositifs expliqués concrètement. Pour des étudiants, plusieurs chapitres très utiles, par exemple sur les critères de qualité, les genres, et quelques activités novatrices (les cercles de lecture, les réactions écrites...).

- **Tauveron, C. (dir.) (2003) Lire la littérature à l'école, Hatier.**

Difficiles d'accès pour des débutants, ces travaux, antérieurs aux programmes de 2002, éclairent sur ce qui a prévalu dans certains choix institutionnels. Il faut donc consulter cet ouvrage, pour des notions fondamentales (les divers types de réseaux, par exemple) et pour certains exemples, très parlants pour tout le monde. Dans « Les Actes de la DESCO », *La littérature au cycle des approfondissements*, CRDP de Versailles 2002 (téléchargeables sur le site de la DESCO), l'intervention de C. Tauveron, explicite bien le rôle de l'enseignant dans les divers types de débats interprétatifs.

- **Zoughebi, H. (dir.) (2002) La littérature dès l'alphabet , Gallimard jeunesse.**

Des contributions courtes, le plus souvent très abordables, parcourent à peu près tous les enjeux de la littérature à l'école. Très bon moyen de réfléchir pour des candidats au concours ! Attention cependant à la partie IV : la liste d'œuvres est dépassée et les pistes de travail d'un intérêt très inégal.

- **Gion, M.-L. (dir.) (2003) Les chemins de la littérature au C3, CRDP de Créteil Argos démarches.**

L'introduction de Marie-Luce Gion p.13-32, « Des lectures polyphoniques » présente et éclaire de façon très pertinente les perspectives actuelles. Le reste, de très grande qualité, est plus ou moins abordable pour des étudiants selon les chapitres et selon le niveau de connaissance des ouvrages dont il est question.

- **Office National de la Lecture (ONL) (2003) Livres et apprentissages à l'école.**

Outil précieux pour les récapitulatifs, cycle par cycle, des apprentissages littéraires à mener, des familles d'activités à mettre en place ainsi que pour les listes d'ouvrages conseillés (en particulier pour la présentation de réseaux et constellations). D'autres exemples très intéressants pourront être trouvés sur le site de l'ONL à la rubrique constellations, dans la partie littérature de jeunesse.

- **Léon R. (1994) La littérature de jeunesse à l'école, Hachette éducation.**

- **Léon R. (2004) La littérature jeunesse à l'école, pourquoi et comment ? Hachette éducation.**

Les deux publications se ressemblent énormément. Intérêt de l'édition 2004 : elle réfère à des ouvrages plus récents. Ensemble antérieur aux programmes 2002, pas toujours en accord avec eux, mais certains chapitres (l'humour, le conte, l'image par exemple) sont très bien faits et peuvent éclairer utilement les différents genres. Large bibliographie classée par rubriques.

- **Revue de l'AFL, Lectures expertes**

Numéros parus, qui fournissent tous une aide précieuse pour approfondir la lecture de tel ou tel ouvrage, dans divers cycles.

3. Exemple : Un poème pour le cycle 3

On choisit de présenter « Le Crapaud », de Jules Renard à des élèves du début du cycle 3. C'est l'un des 24 poèmes en prose tirés d'*Histoires naturelles* et publiés par les éditions Autrement dans *Le Sourire de Jules*, avec des illustrations de Michèle Daufresnes et des

calligraphies de Patrick Cutté. (*Littérature 2 p.62*) La lecture, si elle tire le parti nécessaire des pauses entre les versets, occupe deux minutes.

Cette brièveté permet au candidat de présenter et de commenter l'illustration de la page suivante, et même de fournir un autre exemple très court comme « Le Papillon » pour dégager les multiples intérêts de l'ouvrage :

- Ce titre fait partie des œuvres du **patrimoine**, ce qui constitue en soi une première justification du choix opéré. La préoccupation centrale est celle de bâtir une culture selon la définition donnée p.1 de *Littérature 1*.
- Lire de la poésie en prose (et non en vers réguliers, auxquels l'école a souvent réduit la poésie), et portant sur un sujet éloigné des représentations canoniques de la poésie (choisir pour thème un objet de dégoût et non un sujet élevé, ou occasion d'évocations agréables) permet d'éviter que ne se construisent chez les élèves des représentations erronées sur ce **genre**.
- On appréciera le croisement de trois **approches artistiques**, poésie, peinture et calligraphie (s'inspirant de la tradition tantôt latine, tantôt arabe). *Littérature 2* propose de rapprocher l'ouvrage d'autres productions des mêmes artistes, mais aussi d'une autre version des *Histoires naturelles*, illustrée par Yassen Grigorov.
- L'**écriture** poétique permet de voir autrement des « petites bêtes » que l'on aura pu rencontrer dans le cadre du travail en sciences et/ou dans des lectures documentaires. Ainsi les poèmes jouent sur la forme de l'animal, avec la métaphore du « billet doux plié en deux » pour le papillon, ou la comparaison évoquant le crapaud « gonflé comme une bourse d'avare ».
- La réflexion portera en particulier sur les **effets produits** : le poète évoque le sentiment que l'animal suscite en nous, mélange d'attirance et de répulsion envers le crapaud. C'est l'occasion de faire parler les élèves en confrontant leurs admirations et leurs dégoûts, de structurer le lexique permettant d'exprimer son point de vue, d'envisager un projet d'écriture : prolonger le bestiaire que constitue ce recueil en lui ajoutant d'autres **productions écrites et plastiques**.
- La **mise en voix** du texte, voire sa théâtralisation conduisent à des choix interprétatifs : ceux-ci seront l'occasion de jouer avec des sonorités (pourquoi l'accent anglais ?) et de mener un débat pour envisager **les sens possibles** de l'interrogation finale sur la laideur : « Et toi ? »
- Les **échanges** pourront faire apparaître ce que dit le poème, au-delà de ce qu'il raconte : l'évocation du « monde injuste qui le traite en lépreux » permet de mettre en évidence la valeur symbolique de l'animal. Si cela paraît opportun, **la question de l'exclusion** pourra être développée dans le cadre du « débat réglé » hebdomadaire, ou reprise à travers des lectures personnelles suivies d'un échange dans le cadre d'un **réseau** associant par exemple plusieurs albums : *Les Petits Bonshommes sur le carreau* d'Olivier Douzou et Isabelle Simon (*Littérature 2 p.12*), *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (*Littérature 2 p.8*) et *Le Mendiant*, de Claude Martinguay et Philippe Dumas (*Littérature 2 p.19*).

- Autre **mise en réseau autour du thème**, à l'intérieur du genre poétique : la lecture par l'enseignant du poème de Victor Hugo « J'aime l'araignée et j'aime l'ortie », extrait des *Contemplations (Mon premier Hugo, Milan poche, Littérature 2 p.59)* permet un rapprochement fructueux : les élèves peuvent être rendus sensibles à ce qui réunit les deux textes (intérêt pour des êtres rejetés de tous) mais aussi à ce qui différencie dans le traitement du même thème : gravité chez Hugo, humour chez Jules Renard, par exemple. L'enseignant peut aussi lire « Le Crapaud » dans *La Légende des siècles*, en « lecture feuilleton » pour faire percevoir la dimension narrative de la poésie épique, un autre traitement du même sujet, mais surtout une découverte de la prosodie classique et du texte poétique long. (cf Serge Martin qui s'insurge dans *Les poèmes à l'école* (ed. Bertrand Lacoste) : « La poésie est courte : une mode qui dure »).

- Le recueil peut également être rapproché d'**autres bestiaires poétiques**, tel celui de Jacques Roubaud, *Les Animaux de tout le monde (Littérature 2 p.64)* ou celui de Michel Serres, *Petits poèmes à cinq pattes* (Cheyne, coll. Poèmes pour grandir). Les élèves pourront, après avoir feuilleté ces ouvrages mis à leur disposition dans la classe, constituer une « anthologie personnelle » et choisir d'apprendre le poème de leur choix pour le présenter à la classe, après une préparation de la lecture avec l'aide de l'enseignant ou d'un autre élève.

- Au-delà, un réseau autour du sous-genre « **poèmes en prose** » est possible. L'enseignant peut faire découvrir aux élèves des poèmes de Francis Ponge, ainsi que les recueils proposés par la liste officielle : *Les mots du manœuvre* de Jean-Michel Bongiraud (*Littérature 2 p.55*), *C'est corbeau* de Jean-Pascal Dubost (*Littérature 2 p.58*) et *Visions d'un jardin ordinaire* de Lucien Suel (*Littérature 2 p.65*). Les deux derniers recueils fournissent également l'occasion d'aborder d'autres formes d'expression artistique : la photographie (Josiane Suel) et le travail de plasticienne de Katy Couprie (ici pour *C'est corbeau*), qui a créé pour les éditions Thierry Magnier de superbes « imagiers » abordables par des élèves plus jeunes.

Il appartient au candidat de développer une piste plutôt qu'une autre (par exemple de choisir entre les divers réseaux évoqués ici) et de préciser les dispositifs envisageables, mais parcourir l'ensemble des dimensions des programmes (langagière, artistique, culturelle) et la diversité des domaines de compétence (dire, lire, écrire) paraît indispensable.