

**PREMIER VOLET**  
(12 points)

**A1 - NOTE DE SYNTHÈSE (8 points)**

**Document 1 :** Texte extrait de Anne-Marie Chartier, *La lecture dans les trois cycles du primaire, les journées de l'Observatoire national de la lecture*, janvier 2000, MEN.

**Document 2 :** Texte extrait d'un « entretien avec Hélène Romian (V. Cormon) », in *Éducation Enfantine*, novembre 1993.

**Document 3 :** Texte extrait de Roland GOIGOUX, « Quelle maîtrise de l'écrit à six ans », in *Cahier pédagogiques, n° 352*, mars 1997.

**Document 4 :** Texte extrait d'un « entretien avec Claudine GARCIA-DEBANC (V. Cormont) », in *Éducation Enfantine*, janvier 1993.

À partir des quatre textes de ce dossier, vous rédigerez une note de synthèse en vous interdisant tout avis personnel.

**A2 - PRODUCTION D'ÉLÈVE (4 points)**

**Document 5 :** deux textes rédigés par des élèves de CP au mois de janvier. La consigne de l'enseignante était : « vous allez écrire un texte qui racontera l'histoire de votre choix. Pour cela vous utiliserez les mots que vous connaissez. Si vous ne savez plus très bien les écrire, vous pouvez regarder le tableau, votre cahier, votre carnet ou votre livre. Si vous ne trouvez pas, vous me demandez ».

Vous analyserez cette production du point de vue de l'orthographe lexicale. (2 points)

Vous indiquerez les compétences qui vous semblent maîtrisées et préciserez celles qui restent à acquérir. (2 points)

**SECOND VOLET**  
(8 points)

**B – ANALYSE D'UN OUTIL PÉDAGOGIQUE (8 points)**

**Document 6 :** texte inspiré de Catherine JORDI, *Apprendre à lire avec la BCD...*, CRDP de Nice & Nathan pédagogie, 1998.

1 Pour quel niveau de quel cycle ce document convient-il, selon vous ? Justifiez votre choix. (1 point)

2 Analysez la démarche proposée (2 points)  
et son adéquation aux programmes (1 point).

3 Proposez, pour un même niveau, une démarche de production d'écrit prolongeant cette fiche (4 points).

CODE EPREUVE :		CONCOURS EXTERNE	SPECIALITE : Professeurs des Ecoles	
SESSION 2001	SUJET	EPREUVE : Français		
Durée : 4h	Coefficient : 4	Code sujet : 01KB115	Page : 1/8	

## Document 1

*Anne-Marie Chartier*, maître de conférence, chercheur à l'INRP.

in *La lecture dans les trois cycles du primaire*, les journées de l'Observatoire national de la lecture, janvier 2000, MEN. (pp. 25-56)

Avec la dictée à l'adulte, on est dans l'oralisation de l'écriture. Elle permet ainsi de travailler des caractéristiques de la langue écrite, alors que les enfants n'écrivent pas matériellement. Quand on demande aux enfants de dicter un texte, on leur demande en fait de parler comme des livres, c'est à dire de trouver dans leur mode d'énonciation orale le registre discursif qu'ils doivent s'attendre à trouver quand ils lisent. Or, beaucoup d'enfants connaissent mal le registre discursif. Ils le découvrent quand ils entendent la maîtresse leur lire des histoires, ce qui explique que les enfants auxquels les parents lisent souvent des albums aient une avance considérable en la matière. C'est certainement un des points sur lesquels les écarts socioculturels jouent très fortement. Passer de la réception des textes lus à la production d'un texte à dicter oblige à des prises de conscience complexes concernant la spécificité des registres d'énonciation. On peut avoir très bien compris une histoire sans être capable de la raconter, mais on peut aussi savoir très bien raconter une histoire sans encore être capable de la dicter. Passer de l'histoire racontée, avec ses redondances, ses hésitations, ses ellipses, ses dislocations syntaxiques à un texte scriptible oblige à une activité de contrôle extrêmement exigeante. Par exemple, il faut passer de « et puis alors, heu, la petite fille a dit qu'elle n'était pas contente » à « Alors, la petite fille a dit qu'elle n'était pas contente » ce qui ne change rien du point de vue du sens du message ni de l'efficacité et de la communication, mais beaucoup du point de vue de la conscience des écarts entre dicible et scriptible. L'oral fonctionne en prenant appui sur le suprasegmentaire, la courbe intonative, les silences, les mimiques, ce qui se transmet en deçà ou au delà des mots. L'écriture doit trouver des voies propres pour pouvoir être lue et comprise en l'absence de l'émetteur. Ceci ne peut s'apprendre dans la conversation orale, mais seulement en nourrissant en permanence les enfants de culture écrite : leur raconter puis lire des histoires, les leur faire redire avec leurs propres mots, leur demander d'aller vers des textes dictés. En effet, il est souvent plus facile pour les enfants de commencer à dicter des textes à partir d'histoires déjà connues qu'à partir de leurs expériences vécues, pour lesquelles ils doivent trouver « les mots pour le dire ».

On peut donc dire que la dictée à l'adulte travaille non pas l'entrée en lecture écrite par l'encodage graphique (comme le font les ateliers d'écriture) mais par l'énonciation syntaxique. Les enfants n'ayant pas de problème de gestion du geste graphique ni de problème de codage orthographique peuvent découvrir et commencer de travailler dans l'oral tous les problèmes de la mise en mots, de la segmentation de la phrase, de l'enchaînement des phrases et de la cohérence textuelle. [...] On voit donc que l'ordre traditionnel des apprentissages (maîtrise du geste graphique, puis maîtrise orthographique et syntaxique, enfin production de phrases) est finalement remis en cause, à partir du moment où il existe des dispositifs pédagogiques permettant de travailler l'écrit dans l'oral.

517 mots

## Document 2

Entretien avec Hélène Romian (*V. Cormon*)  
Education Enfantine, novembre 1993 (pp. 7-9)

La langue n'est pas seulement une entité abstraite mais correspond à des pratiques sociales qui font partie de l'expérience quotidienne des enfants. L'apprentissage de l'oral et de l'écrit doit s'appuyer sur des situations de communication afin [que les élèves] saisissent le sens de la langue. Ainsi ils pourront aborder son fonctionnement complexe et abstrait. [...]

Les pratiques de lecture et de production d'écrits étaient et restent trop coupées des pratiques de l'écrit dans la communication sociale. Tout est polarisé sur un type d'écrit, en particulier sur les récits et les textes documentaires. Or, ces types d'écrit sont loin de correspondre à la diversité de tous les écrits que l'on trouve dans la vie quotidienne. Certains pénètrent encore trop peu à l'école : la presse, les bandes dessinées et les affiches. De nombreuses classes de cours préparatoire travaillent exclusivement avec des manuels et non pas avec des écrits qui ont été produits dans un circuit de communication. C'est pourtant à partir de ces textes que les enfants peuvent se poser des questions essentielles pour comprendre la signification de l'écrit : Qui a écrit ça ? À qui ? Pour quoi faire ? Est-ce que c'était important de l'écrire ? [...]

Ce n'est qu'à partir d'une sensibilisation au rôle de l'écrit dans la vie quotidienne que l'on peut aborder ses éléments abstraits : comment ces signes sont-ils associés aux éléments de la chaîne parlée ? Mais ce « Comment ça marche ? » - correspondance moderne du *B, A, BA* - reste une question seconde. En cela, on note une évolution car, il y a vingt ans, on considérait que le *B, A, BA* était la première des choses : il fallait que les enfants sachent déchiffrer pour enfin découvrir le plaisir de lire une histoire ! C'est vrai que pour être un bon lecteur, il faut comprendre comment fonctionne la langue écrite, ce système de relation complexe entre des signes associés entre eux et des éléments sonores. Pourquoi cela produit-il de la signification ? À quelle condition un assemblage de lettres a-t-il un sens ?

[...]

L'idée, c'est que cet apprentissage doit avoir du sens. Pour cela, il faut que les enfants comprennent à quoi ça sert ! L'écrit sert à communiquer à des gens qui sont à distance. Quand les enfants savent que l'écrit sert à présenter du réel, alors ils entrent beaucoup mieux dans le fonctionnement abstrait. C'est l'expérience pratique de l'écrit qui amène à s'interroger sur le fonctionnement de la langue.

411 mots

Roland GOIGOUX, Maître de conférence, IUFM Clermont Ferrand  
Cahier pédagogiques, n° 352 mars 1997

L'école maternelle se refuse à précipiter les apprentissages et elle est confortée en ce sens par les nouveaux programmes de 1995. [...] Le texte officiel insiste pour que les perspectives de travail concernent « tous les élèves », se démarquant ainsi sensiblement des textes de 1991 qui demandaient aux maîtres de permettre seulement « aux enfants qui en sont capables », d'entreprendre les apprentissages fondamentaux et instrumentaux du cycle 2. [...]

Comment préciser les bases d'un enseignement progressif de la langue écrite qui assure la continuité, de la petite section au cours élémentaire, entre apprentissages premiers et apprentissages fondamentaux ? Comment faciliter l'action décisive de la grande section ? Nos propres propositions pédagogiques donnent priorité à l'expérimentation enfantine et valorisent, dans le domaine de la langue écrite et à travers des imagiers, les méthodologies déjà utilisées dans d'autres domaines d'activités, notamment scientifiques. [...]

Dans le domaine de l'acquisition initiale de la langue écrite, l'école maternelle peut prendre appui sur les innovations et les recherches conduites ces vingt dernières années [...]. Notre problématique innove néanmoins par l'accent mis, de manière probablement inhabituelle, sur les problèmes *de conceptualisation*.

Nous accordons une grande importance à un aspect du travail langagier qui nous semble, aujourd'hui, insuffisamment pris en compte dans la majorité des écoles maternelles. L'attention des maîtres a été, à juste titre, attirée sur la question du sens des apprentissages scolaires. Il serait néanmoins dangereux de laisser croire que cette problématique se réduit à la seule question de la fonctionnalité des situations d'utilisation de la langue écrite. À la fin de l'école maternelle, il ne suffit pas de savoir « à quoi sert la langue écrite », il faut avoir commencé à comprendre « comment elle marche », autrement dit savoir ce qu'elle représente, tant au niveau des mots que des textes, savoir identifier ses liens avec la langue orale, démêler ce qui relève du signifiant et du signifié, etc. [...]

Nous montrons, par exemple, l'intérêt de prendre appui sur les textes mémorisés « par cœur » (comptines, titres d'ouvrages, extraits de récits, etc.) afin d'étudier l'organisation de la langue écrite. Débarrassés du souci de comprendre le message écrit, puisque celui-ci est connu, les enfants peuvent se consacrer à l'étude du code écrit. C'est une véritable aventure « à la Champollion » qu'ils entreprennent lorsqu'ils sont placés, comme le déchiffreur de hiéroglyphes, devant un message aux règles internes obscures mais dont la signification est claire. Comme Champollion, ils connaissent la signification du message et cherchent, avec l'aide de la maîtresse et du groupe, à en déduire le fonctionnement du système linguistique écrit. Tout au long de l'année, de texte en texte, l'exploration se poursuit, instituant la classe comme une communauté de chercheurs. C'est ainsi que les enfants conservent des phases initiales de l'apprentissage une idée de conquête, d'appropriation de secrets, qui conforte leur confiance en eux-mêmes et qui crée, dès le début, une connivence avec le langage écrit. C'est ainsi que nous contribuons à éviter que les premiers contacts avec le déchiffrement au cours préparatoire ne fonctionnent sur le mode de la « mauvaise rencontre » et ne conduisent à une fixation précoce d'attitudes négatives à l'égard du langage écrit.

526 mots

Texte extrait d'un entretien avec Claudine GARCIA-DEBANC (Véronique Cormont),  
Education Enfantine janvier 1993, pp. 7-12.

En maternelle, on a tendance à privilégier le geste par rapport au sens. De plus, la production d'écrits n'est pas la dictée à l'adulte qui est une élaboration collective de la trace écrite dont l'enseignant est le secrétaire. C'est vrai qu'on apprend aussi des choses avec ces activités sur la fonction différée de la communication écrite et sur les différences entre l'oral et l'écrit. Dans certaines classes, les enseignantes sont passées par cette phase. Certaines en ont aussi profité pour faire un apprentissage méthodologique collectif : à la suite d'une sortie, l'enseignante a proposé d'élaborer un message écrit en grand groupe en demandant aux enfants de chercher les mots dont ils avaient besoin, sans leur donner la solution tout de suite.

On peut se mettre d'accord tous ensemble sur le message à écrire. Par exemple : "Lundi, on va apporter les vélos à l'école". Puis les enfants se "débrouillent" par petits groupes et la maîtresse n'intervient plus. Les enfants discutent entre eux. Ils se rendent compte qu'ils savent écrire certains mots : c'est donc un moyen d'intégration. Pour d'autres mots, ils savent où c'est écrit et on se rapproche des situations de questionnement de l'écrit. Cela suppose qu'il y ait un nombre important de référents dans la classe. Enfin, il y a les mots qu'on ne sait pas écrire mais... "J'entends le A comme dans Adèle", et l'on est dans un travail d'analyse de l'écrit. À mon avis, le fait de mettre les enfants dans une situation de production d'écrits les amène plus tôt à se poser des problèmes d'analyse de l'écrit.

[...]

Certains chercheurs ont privilégié pendant longtemps la lecture. Mais il y avait sans doute aussi une réticence des enseignants à laisser produire des erreurs. Quand on met en place ce genre de situation, on obtient des productions non normées : des signes inventés, des lettres à la place de mots, etc.

Le point d'appui théorique a été fourni à notre groupe de l'A.G.I.E.M. de l'Aveyron par Jean-Pierre Jaffré. Pour ce psycholinguiste, l'erreur permet une interprétation qui indique le stade atteint par l'enfant dans la construction du système orthographique : les erreurs de l'enfant montrent comment il pense que fonctionne l'écrit. De plus, l'essentiel de la construction du système, la face cachée de l'iceberg, se passe avant six ans, c'est-à-dire avant que l'enfant n'aborde la phase de production normée.

Le précurseur dans ce domaine est Émilie Ferreiro qui a travaillé sur la lecture et qui a mis en place des dispositifs expérimentaux. Elle a mis en évidence des obstacles qui n'apparaissaient pas au premier abord : par exemple, la notion de mot n'est pas du tout évidente pour l'enfant qui, en dessous d'un certain nombre de lettres, ne considère pas cela comme un mot. À l'université de Toulouse Le Mirail, Jacques Fijalkow a aussi travaillé sur l'écriture inventée.

470 mots

## Document 5

Textes rédigés par des élèves de CP, Mégane et Nicolas, au mois de janvier.

Mégane

Lucie et Nicolas sont à l'école.

à l'école je joue au vélo.

samedi et mon anniversaire

le 14 août jeudi ce sera mon anniversaire  
et on va faire la fête il va y avoir  
des jeux

Nicolas

la vache fait du lait.

Lucie fait une tarte à l'école.

les pouspous chont.

le bœuf est un ours.

le loup mange de la viande.

Nicolas est en CP.

Pétouille est un chat.

Rurore est amoureux de Nicolas.

Pierre vaillant est amoureux de Rurore.

## **Document 6 (deux pages)**

Inspiré de : Catherine JORDI, *Apprendre à lire avec la BCD...* « Fiche 19 », CRDP de Nice & Nathan pédagogie, 1998 (pp. 144 & 145).

---

## **FICHE 19**

### **Atelier d'écriture : les écrits sociaux**

#### **Objectifs**

- Faire reconnaître et faire produire des écrits variés en les dictant à l'enseignant :
  - écrits expressifs : lettres,
  - écrits prescriptifs : recettes, règles de jeux, modes d'emploi,
  - écrits informatifs : comptes-rendus, plans, affiches, fiches techniques,
  - écrits poétiques,
  - etc.
- Par conséquent :
  - repérer les indices pertinents et constants de l'organisation macro-structurale de différents écrits courants,
  - savoir les utiliser pour produire ses propres écrits.

#### **Organisation matérielle**

L'atelier d'écriture peut se tenir en B.C.D. ou dans la classe ; dans les deux cas, son installation nécessite un soin particulier. Il faut aménager un lieu spécifique, calme, convivial et fonctionnel, dans lequel sera affiché le dictionnaire des mots connus et tous les utilitaires progressivement élaborés avec les élèves.

Les lettres reçues, les affiches, les recettes réalisées par d'autres classes, les poèmes, etc. y seront également présentés. Ces affichages seront modifiés au fur et à mesure qu'un type d'écrit particulier sera travaillé ; on parviendra ainsi, par épuration et reformulation, à la réalisation d'un invariant textuel de la lettre, de la fiche technique, de la recette ou de l'affiche. Il servira de référence quand on souhaitera encoder un nouvel écrit selon un modèle déjà repéré (support de cet écrit, fonction, destinataire, mise en pages et répartition spatiale des blocs de texte, signes textuels, contenu ordinaire).

## ***Déroulement***

Avant toute production de texte, les élèves devront au préalable avoir rencontré le type de texte qui fera l'objet de l'activité dans une situation fonctionnelle de communication (cf. fiche 10). L'écriture du texte se fera également dans une perspective expressive et communicative qui la justifie.

Dans un premier temps, les enfants (dans le cas, par exemple, de l'écriture d'une recette) pourront souhaiter trouver des "livres de recettes" en B.C.D. ; cette simple recherche a également un intérêt documentaire, car ils devront sélectionner dans quelle sous-classe il convient de chercher pour trouver ce type de livres. La consultation de plusieurs livres leur permettra de dégager, avec l'aide de l'enseignante, des invariants textuels qui seront exposés au cours d'une phase orale d'observation des écrits. Pour la recette seront, par exemple, retenus la répartition spatiale du texte et ses composants, le titre, la liste des ingrédients, le déroulement constitué par une succession d'actions classées chronologiquement et exprimées à l'infinitif ou à l'impératif.

Au cours d'une phase collective d'écriture, les élèves essaieront de produire une recette cohérente, en respectant le schéma textuel : titre / liste des ingrédients / déroulement. Tous les outils dont disposent les enfants pour écrire devront être utilisés (affichages, recours à l'adulte, dictionnaires des mots de la classe). Le texte sera repris, travaillé en commun, écrit ou tapé sur traitement de texte, si l'école en dispose, en attirant l'attention des élèves sur la mise en valeur que permettent la typographie et la mise en page.

Divers écrits sociaux peuvent être travaillés de cette manière. La lettre au Père Noël permettra, par exemple, d'observer les invariants suivants : date, en-tête de la lettre, présentation de la personne qui écrit et de ses intentions, remerciements, formule de politesse, signature.

## ***Évaluation***

Elle portera sur la motivation des enfants à écrire, sur leur acquisition progressive de la structure des différents types d'écrits sociaux courts et sur leurs acquis microstructurels (en particulier, mots analysés et mémorisés).

Tous ces textes étant majoritairement produits par dictée à l'adulte, une attention particulière sera portée à l'acquisition de cette technique : ralentissement du débit de l'énonciation de l'enfant, contrôle de la structure sémantico-syntaxique de l'énoncé, demande de relecture, etc.