

SECONDE EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Temps de préparation : 3 heures pour les deux parties de l'épreuve

Durée de l'épreuve : 1 heure

Première partie : préparation d'une séquence d'enseignement en français

Déroulement de cette première partie notée sur 12 points :

1 – Exposé du candidat (20 minutes)

2 – Entretien avec le jury (20 minutes)

SUJET n° 9

Domaine : Français : Langage oral, lecture / écriture

Niveau : Cycle 2, CP

Documentation spécifique :

Document A : *Chut... Je lis !* Manuel d'apprentissage de la lecture et guide pédagogique, CP cycle 2, Hachette Education, 2009.

Document B : Les journées de l'ONL, *Ecrire des textes : l'apprentissage et le plaisir*, janvier 2007.

Consigne :

Dans un exposé de 20 minutes, vous présenterez une séquence d'enseignement ayant pour objectif la production d'un écrit.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES		
SECONDE ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION – Première partie : français		SUJET N° 9
Session : 2011	Durée de la première partie de l'épreuve : 40 minutes	Page : 1/6

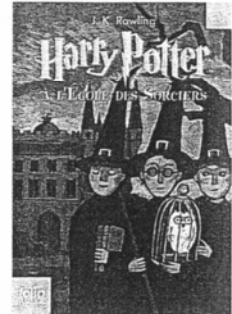
Production de textes

Faire la description physique d'un personnage (1)

Pour t'aider

Harry est petit et maigre pour son âge. Il a un visage mince, des genoux noueux, des cheveux noirs et des petits yeux d'un vert brillant. Il porte des lunettes rondes. Son front présente une cicatrice en forme d'éclair.

Description inspirée de *Harry Potter à l'école des sorciers*, J.K. Rowling, coll. « Folio junior », © Gallimard Jeunesse.



1 ? Réponds aux questions.



Quel est le nom du personnage de l'histoire?

Est-il jeune ou âgé?

Comment est son nez : gros, petit, long?

Comment sont ses yeux : ronds, en amande, grands, petits?

Comment est-il habillé?

★ 2 ✎ Écris de nouvelles phrases en changeant les mots en gras.

Montre-moi **cette ceinture**, dit **la princesse**.

Montre-moi _____ dit _____.

La **princesse** est **méchante** et **cupide**.

La **princesse** est _____ et _____.

« Chut...je lis ! » CP. Manuel d'apprentissage de la lecture. Hachette Education, 2009



Production de textes

Décrire une image



Pour t'aider

prince - reine - roi
 cheveu - barbe - nez - yeux - bouche
 couronne - épée - col - robe - tunique
 jeu - jouet - poupée - peluche
 rouge - bleu - jaune - rose - blanc

- 1 ✎ **Écris** une description qui correspond à l'image.

A large grid of dashed lines for writing a description.

- ★ 2 ✎ **Complète** le texte en t'aidant du dessin, puis complète le dessin en t'aidant du texte.

Le petit prince est _____ et il a les yeux _____.
 Son visage est pâle. Il est habillé tout en _____.
 Il porte une ceinture et un nœud papillon _____.
 Il est entouré d'étoiles et de planètes jaunes.



31

5 La production d'écrits¹⁰

● Quelques préalables

Les élèves doivent très rapidement prendre conscience que :

- **l'écrit est l'instrument de la pensée**, il permet de communiquer, de garder en mémoire, de faire plaisir... écrire c'est « parler sans faire de bruit » ;
- **l'écrit permet de garder une trace**, contrairement à la parole qui est fugitive. L'écrit reste, l'oral s'efface. À ce propos, pour consolider cette représentation, l'enseignant veillera à bien différencier l'acte de *raconter* de l'acte de *lire*. Lors de ses lectures (des textes de littérature ou autres), il veillera à ne modifier aucune phrase et à bien montrer aux élèves qu'il est en train de lire. En effet, ce qui est lu doit pouvoir être retrouvé ultérieurement dans son intégralité, c'est à cette condition que les élèves prendront conscience de la permanence de l'écrit.

Cette prise de conscience doit s'accompagner d'un développement de plusieurs compétences ; en effet, les élèves doivent être capables de :

- **mobiliser diverses connaissances pour produire**, des connaissances graphiques et linguistiques mais également personnelles. Certains élèves rencontreront des difficultés soit par surcharge cognitive soit du fait de leurs lacunes. L'étayage de l'enseignant devra s'adapter aux compétences de chacun. Par exemple, un élève disposant d'un faible bagage lexical pourra recevoir une aide liée au vocabulaire à utiliser alors qu'un autre pourra recevoir une aide sur le plan graphique s'il est malhabile avec l'écriture cursive.
- **imaginer un lecteur absent** : à qui l'écrit s'adresse-t-il ? dans quel but ?... Pour faciliter la tâche des jeunes élèves, il est important de ne pas négliger la phase orale qui précède le passage à l'écrit. Pourquoi écrit-on ? Qui va lire cet écrit ?...

● La production de phrases, de textes

Dès le début du CP, les élèves doivent être invités à **produire des phrases, des textes** ; attendre leur serait préjudiciable car il est essentiel d'entretenir un lien constant entre le dire, le lire et l'écrire, ces capacités se renforçant mutuellement. Bien sûr, ce travail se complexifie au fil de l'année pour se diriger vers une écriture de plus en plus autonome.

En début d'année, l'enseignant peut recourir à **la dictée à l'adulte** pour des textes longs mais parallèlement les élèves seront invités à **construire des phrases à l'aide d'étiquettes**, à **écrire des phrases en se référant à des structures connues** pour, petit à petit, utiliser leurs connaissances grapho-phonologiques, lexicales, grammaticales, orthographiques et textuelles pour une **production plus personnelle et autonome**.

Dans le tome 2, les élèves découvriront les particularités de différents écrits (listes, lettres, définitions...) tout en se dirigeant vers des productions de plus en plus consistantes.

Les élèves doivent commencer à **corriger leurs écrits** en s'appuyant sur les propositions de l'enseignant.

Document A (suite)

Guide pédagogique

La production de textes et son apprentissage

Michel FAYOL

Professeur de psychologie, Université Blaise Pascal,
Clermont-Ferrand,
directeur LAPSCO CNRS, membre de l'ONL

Une synthèse de ces modèles fait apparaître que la PVE mobilise des connaissances de deux types : connaissances relatives au contenu évoqué (le thème du texte) et connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencements rhétoriques). Elle fait également intervenir une mémoire temporaire (mémoire dite de travail) susceptible à la fois de maintenir actives les informations et de les manipuler. Elle s'inscrit également dans une situation dynamique : le texte à produire dépend des conditions de production (consigne) et de ce qui a déjà été rédigé.

Cette synthèse permet aussi de mettre en évidence l'existence de trois composantes " actives " correspondant à des opérations mentales générales : la planification ; la mise en texte ; le retour sur le texte. La planification a trait à la récupération en mémoire des connaissances disponibles relativement au thème, à l'organisation de ces connaissances et à la prise en compte des objectifs poursuivis. Il s'agit en somme de définir le contenu et la forme du texte en fonction de celui auquel il s'adresse (le destinataire) et de l'effet qui est recherché sur celui-ci. La mise en texte porte sur la dimension langagière. Elle soulève le

problème de la linéarisation : alors que le contenu évoqué a le plus souvent une structure multidimensionnelle, le texte, lui, comme le langage en général, est unidimensionnel. Les mots, les propositions, les phrases et les parties des textes s'enchaînent linéairement. Le passage d'une organisation multidimensionnelle à une organisation unidimensionnelle soulève des problèmes spécifiques à l'écrit. Il ne suffit pas, même si ces dimensions jouent un rôle majeur, de sélectionner les mots et de produire des phrases. Il faut aussi choisir l'enchaînement textuel en fonction du contenu, du destinataire et des capacités langagières. De plus, dans le cas de la PVE, la dimension orthographique et graphique ajoute une difficulté supplémentaire (par comparaison avec l'oral) : la composante motrice de la graphie est moins automatisée que celle de la parole et, en français au moins, la transcription des mots ne s'appuie pas seulement sur la forme orale. Le retour sur le texte consiste en la relecture de ce qui a déjà été produit, en la détection des manques et erreurs et en la reprise plus ou moins importante de la version précédente du texte.

La description des composantes ne suffit pas à en expliquer le fonctionnement ni à déterminer les sources de difficultés.

En effet, si le fonctionnement de chacune de ces composantes est requis pour que la rédaction de textes s'effectue de manière efficace, il doit de plus être coordonné et géré de manière à assurer l'harmonie de leurs interventions. Cet aspect a particulièrement retenu l'attention et a conduit plusieurs auteurs à proposer que la PVE dépende, d'une part, du coût cognitif de fonctionnement de chacune des composantes et, d'autre part, de la possibilité qu'un individu donné à un moment donné dispose d'une capacité suffisante d'attention et de mémoire pour pouvoir à la fois gérer le fonctionnement de chaque composante et la coordination de celles-ci.

[...]

La révision des textes joue un rôle fondamental dans l'amélioration de la PVE (Allal, Chanquoy & Largy, 2004). Elle en constitue la base de l'apprentissage. C'est pourquoi plusieurs équipes ont entrepris des travaux la concernant (voir l'intervention de C. Garcia-Debanc et les recherches des groupes EVA et REV). Pourtant, les premiers travaux conduits relativement à cette composante avaient mis en évidence des résultats peu encourageants. De fait, il est apparu que la plupart des enfants d'âge scolaire ne reviennent pas sur leur texte et, lorsqu'ils le font, les corrections qu'ils effectuent portent pour l'essentiel sur les aspects les plus superficiels (ponctuation, orthographe lexicale) (Faigley & Witte, 1981). De plus, les modifications apportées à la version initiale n'améliorent pas la qualité de celle-ci. Les études ultérieures ont amené une analyse plus

précise des processus impliqués dans l'activité de révision. L'effet du retour sur le texte dépend du but poursuivi (dire aux élèves de relire ne suffit pas car il s'agit d'un objectif trop vague), de la capacité de détection des manques ou erreurs (particulièrement difficile lorsqu'il s'agit de notre propre production), de la disponibilité de solutions alternatives de meilleure qualité (MacArthur, Schwartz & Graham, 1991). Les données les plus récentes montrent que des améliorations significatives sont possibles en CM2 et sixième à condition de mettre en œuvre des dispositifs précis, par exemple en expliquant clairement ce qui est attendu de la révision (Graham, MacArthur & Schwartz, 1995).

Au total, les interventions directes, souvent par explicitation des stratégies à mobiliser et mettre en œuvre entraînent des améliorations des performances, en qualité et en quantité des textes produits. Toutefois, elles ne portent que sur la collecte et l'organisation des idées et le retour sur le texte produit. La mise en texte n'a pas donné lieu à des travaux aussi nombreux et approfondis.

Les journées de l'ONL « Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir »
Janvier 2007