

## 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° 1

**Domaine** : Français - lecture

**Niveau** : cycle 3, CM2

#### **Documentation :**

**Document A** : Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet  
*Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, article Eduscol.

**Document B** : A. Gavard, responsable opérationnel Télé – Formation Lecture, Université Paris V (2010)  
*Quelles sont les origines possibles des difficultés de compréhension des élèves au cycle 3 et au début du collège ?*

**Document C** : Hans Christian Andersen, *La petite sirène*

#### **Consigne :**

*Dans un exposé de 20 mn, après analyse des difficultés de tout ou partie du document C, vous présenterez une séquence visant à entraîner les procédures à mettre en œuvre pour comprendre un texte.*

CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES		
SECONDE ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION – Première partie : français		SUJET N° 1
Session : 2011	Durée de la première partie de l'épreuve : 40 minutes	Page : 1/8

## DOCUMENT A :

### *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*

#### **Connaître l'origine des difficultés pour mieux intervenir**

Notre expérience nous a appris que, faute d'une intervention pédagogique spécifique, de nombreux élèves de collège se méprennent encore gravement sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser pour comprendre un texte. C'est pourquoi nous pensons qu'il est important de leur proposer un ensemble d'activités particulières visant explicitement le développement des compétences qui sous-tendent la compréhension. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les recherches menées dans le domaine de la compréhension afin de mieux cerner où se situent les sources majeures des difficultés rencontrées par les élèves et, partant, de savoir sur quels points précis faire porter l'intervention pédagogique. Ce sont ces difficultés que nous allons passer brièvement en revue en nous limitant à quatre pôles : les procédures de décodage, les types de traitement nécessairement à l'œuvre dans la lecture, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées.

#### **Des procédures de décodage insuffisamment automatisées**

À l'issue du cycle III, certains élèves n'ont encore qu'une maîtrise imparfaite des procédures de décodage. Parce qu'elle est insuffisamment automatisée, l'identification des mots est pour eux une opération coûteuse et contraignante : ils lisent lentement, butent sur les mots inconnus, longs, irréguliers, rares, utilisent des stratégies de contournement, devinent les mots grâce au contexte...

Cette difficulté a ceci de pernicieux qu'elle ne saute pas forcément aux oreilles des maîtres dans la mesure où, le plus souvent, la lecture à haute voix ne laisse pas apparaître de problèmes majeurs. Mais une analyse plus fine des performances des élèves (par la mesure de la vitesse de lecture de mots isolés) permet de constater que, au début du cycle III, les faibles lecteurs mettent en moyenne 2,4 secondes à décoder un mot quand les lecteurs efficaces n'en mettent que 0,4. Dans la mesure où l'identification occupe l'essentiel de leurs ressources attentionnelles, ce type de lecture rend difficile l'accès au sens global du texte hypothéquant sérieusement les chances de le comprendre. Et, quand on sait combien leur activité est laborieuse, on comprend mieux pourquoi ces élèves n'aiment pas lire : les textes longs (même s'ils sont faciles) les rendent anxieux et créent inévitablement des problèmes de motivation. Aucun élève n'aime lire quand il lit si mal. D'après nous, la motivation (ou le goût de lire) ne peut pas être tenue pour un pré-requis de l'activité : c'est un effet de l'apprentissage au sens où elle ne précède pas les apprentissages scolaires mais leur succède. Il ne suffit donc pas d'amener les élèves en CDI (ou à la bibliothèque municipale), ni de leur lire des livres passionnants pour qu'ils aiment lire, il faut d'abord et avant tout les aider à automatiser les procédures de décodage.

#### **Traitements locaux, traitements globaux**

Cependant, une fois les problèmes de décodage réglés, certains élèves ont encore du mal à comprendre<sup>1</sup> ce qu'ils lisent. L'identification des mots écrits ne suffit donc pas à garantir une bonne compréhension du texte ; encore faut-il que le lecteur soit capable de réaliser deux grands types de traitements cognitifs : 1° des traitements locaux qui lui permettent de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode et 2° des traitements globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. La compréhension d'un texte écrit exige donc la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme.

Ces différents types de traitements et stratégies, responsables de la compréhension, définissent autant de sources possibles de difficultés. Celles-ci peuvent en effet toucher :

---

<sup>1</sup> Nous définissons la compréhension comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.

- a) la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...),
- b) la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés,
- c) la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison,
- d) la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives.
- e) la capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

### **Un problème de contrôle de l'activité**

Mais les problèmes ne s'arrêtent pas là : de nombreuses études ont permis de montrer en quoi la qualité du contrôle que le lecteur exerce sur son activité de lecture affecte la qualité de sa compréhension. « Les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel) ». Ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées ce qui les prive de pouvoir contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. Ils ne comprennent pas l'utilité des processus d'intégration sémantique en cours de lecture ni la nécessité de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Ils ne remettent pas en cause les représentations ou les interprétations qu'ils se font dès le début du texte. Les élèves les plus faibles ont aussi du mal à repérer l'information importante d'un passage, à saisir en quoi une information nouvelle est liée à ce qu'ils savent déjà ou à ce qu'ils ont déjà lu plus haut, à détecter les incohérences d'un passage, à faire attention aux contraintes syntaxiques et sémantiques, à évaluer s'ils ont bien compris le contenu. Il leur est donc difficile de comprendre « l'utilité des processus d'intégration sémantique en cours de lecture et la nécessité de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte ». Quand on leur demande : « comment je peux savoir si tu as compris ce texte », ils répondent « il faut me poser des questions » et si on leur demande « et si je veux faire autrement », ils ne trouvent pas de réponse (résumer, raconter avec ses mots, paraphraser...).

Enfin on observe que les lecteurs peu efficaces, parce qu'ils s'attendent à ne pas comprendre, étudient moins longtemps le texte que les autres. Lorsqu'on les interroge sur leurs piètres performances, ils incriminent le texte (pas intéressant, trop difficile), leurs faibles capacités (je suis nul en lecture) mais ne citent jamais l'effort qu'ils consacrent (ou plutôt ne consacrent pas) à l'étude : pour eux, tout effort est vain. Là encore, ils s'en remettent au contrôle de l'adulte pour qu'il les aide à se centrer sur l'activité et pourquoi pas qu'il leur donne les bonnes réponses aux questions qu'ils ne se posent pas.

### **Des stratégies non disponibles ou mal utilisées**

À ceci, il faut ajouter que nombre d'entre eux se méprennent sur les procédures à mobiliser : ils croient qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils ne savent pas :

1° qu'il est nécessaire de construire des représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte,

2° qu'ils doivent consacrer une partie de leur attention à se rappeler les informations les plus importantes et à chercher délibérément à construire les relations logiques qui permettent de suppléer au non-dit du texte. Ils essaient souvent de se rappeler la forme littérale des énoncés : ils cherchent à apprendre par cœur les phrases et procèdent là à l'inverse des lecteurs plus habiles qui s'attachent à centrer leur attention sur les informations importantes du texte (la forme littérale faisant l'objet d'un oubli rapide). Ils ignorent en outre la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière et ne s'assurent pas de la qualité de leur compréhension. Les retours en arrière qu'ils effectuent dans le fil du texte concernent essentiellement les unités mots (rarement les phrases entières ou les paragraphes). Quand on leur pose une question à laquelle ils ne savent pas répondre, ils relisent le texte en entier (même si l'information qui permet de répondre se trouve à la fin). Ils ont souvent une conception

« étapiste » (ou segmentaire de l'activité de lecture) : pour eux, il suffit de savoir lire tous les mots et d'en comprendre le sens pour comprendre les idées ou l'histoire. L'activité de lecture est donc essentiellement vue comme une suite d'identifications de mots qui devrait déboucher naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. En procédant de la sorte, on voit mal comment ils pourraient être capables de s'engager dans les activités cognitives qui amènent à construire les relations logiques permettant de suppléer au non-dit du texte. En résumé, les difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces peuvent avoir plusieurs origines : – les déficits des traitements de « bas niveau », notamment l'insuffisante automatisation des procédures d'identification des mots (le décodage) ; – les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits, non spécifiques à la lecture puisqu'ils affectent également la compréhension du langage oral, peuvent dépendre de dysfonctionnements cognitifs généraux (mémoire, attention, raisonnement, etc.) ; – les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : ils peuvent être liés à d'insuffisantes compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte) ; – l'insuffisance des connaissances du lecteur par rapport au contenu du discours ou du texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles) ; – la mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension.)

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet

*Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités,*

Article Eduscol

## DOCUMENT B :

### Les difficultés à comprendre l'implicite

#### 1 - Sur la notion d'inférence : rappel

Une inférence est une opération cognitive qui consiste à trouver des informations qui ne sont pas explicitement dites dans le texte. Il y a inférence quand le lecteur dépasse la compréhension littérale (ce qui est " donné " par le texte). Une réponse est littérale si elle est synonyme d'une partie du texte.

On distingue :

- les inférences logiques (parfois dites de liaison) permettant d'établir des liens entre énoncés successifs présents dans le texte (connexion d'un événement à ses antécédents par exemple).

Exemple emprunté à J. Giasson : " Dans la classe, nous avons deux poissons rouges, Pollux et Castor. Ce matin, il n'en reste plus qu'un. Pollux est mort. " Les éléments de réponse à la question " Castor est-il vivant ou mort ? " sont implicites et à construire à partir des informations du texte.

- les inférences pragmatiques (parfois dites interprétatives) qui sont fondées sur l'expérience ou les connaissances que le lecteur a du sujet dont parle le texte. Elles engendrent de nouvelles propositions ou permettent d'anticiper sur des conséquences futures par exemple.

Exemple : " Il prit son parapluie et sortit. " À partir de cette simple phrase qui renvoie à l'expérience du lecteur, celui-ci va inférer plusieurs hypothèses : il pleut, il va pleuvoir, il a pris cette habitude au cas où il pleuvrait...

Certains auteurs distinguent également les inférences " antérogrades " et " rétrogrades ". Les inférences antérogrades permettent d'anticiper la suite probable de l'énoncé. Les inférences rétrogrades permettent de comprendre a posteriori un élément d'un texte.

Dans le cadre d'un enseignement explicite à la réalisation d'inférences, on classe les différents types d'inférences pragmatiques afin de les travailler de manière planifiée tout au long de la scolarité (cf. La Compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, De Boeck Université):

- inférences de lieu : où est-on?
- inférences d'agent : qui fait l'action ?
- inférences de temps : quand se passe la scène?
- inférences d'action : que fait-il?
- inférences d'instrument : quel instrument, quel outil utilise-t-il?
- inférence de catégorie : quelle est la catégorie d'objets dont ils font partie?
- inférence d'objet : quel est cet objet ?
- inférence de cause à effet ou d'effet à cause : on connaît la cause, il s'agit de trouver l'effet produit (ou le contraire).
- inférence problème / solution : on connaît le problème, il s'agit de trouver comment le résoudre (ou le contraire).
- inférence de sentiment ou d'attitude : Quel sentiment éprouve-t-il ?

#### 2 - Un exemple de difficultés illustrant le lien entre la construction d'une représentation mentale globale du texte et les connaissances du monde nécessaires

Au cours d'une recherche portant sur la lecture de textes scientifiques au cours moyen, J. Crinon a observé les difficultés des élèves à interpréter un texte sur les catastrophes naturelles où figuraient notamment ces phrases : " La multiplication des sécheresses gagne aujourd'hui l'Europe. Les zones

arides du pourtour méditerranéen devraient s'étendre sous l'effet de la combinaison température et évaporation l'été, précipitations massives et érosion l'hiver. " Il a noté que les élèves ont souvent reformulé ces phrases de la manière suivante : " La terre ne peut plus être cultivée à cause de la sécheresse et à cause des inondations qui recouvrent les champs d'eau ". Son explication est que " la mise en rapport entre les pluies diluviennes, la perte des terres cultivables et les famines repose sur la connaissance des effets de l'érosion sur les sols (le trou sémantique est ici la disparition de la terre emportée par l'eau), alors que les représentations spontanées des lecteurs sont plutôt celles d'inondations rendant les champs inaccessibles... "

### **3 - Pourquoi travailler sur les inférences ?**

Le traitement des inférences, comme celui des anaphores, pose des difficultés importantes aux élèves. En son absence, la compréhension est limitée et fragmentaire. Ce qui différencie les faibles compreneurs des forts compreneurs, ce ne sont pas les réponses aux questions littérales sur le texte (qui demandent de trouver une information explicite), mais aux questions inférentielles (qui obligent à rapprocher plusieurs détails du texte pour produire l'information essentielle ou à mettre en rapport une information du texte avec une connaissance).

Pour aider les élèves obtenant de faibles résultats en lecture, il faut leur apprendre à rétablir la cohérence des informations, à rendre explicite l'implicite du texte. L'entraînement systématique à la réalisation d'inférences permet en fait d'améliorer les performances de tous les élèves sans oublier la situation des faibles "compreneurs" qui bénéficieront d'un entraînement méthodique dans ce domaine. Le rapport de l'ONL et de l'inspection générale relatif à l'apprentissage de la lecture à l'école primaire (novembre 2005) note notamment à ce sujet dans son chapitre *La lecture au cycle III* que " l'habileté à construire une bonne représentation de ce que le texte évoque grâce à des inférences appuyées sur une solide culture doit être visée en priorité. C'est là un aspect des programmes en vigueur qui a retenu l'attention des enseignants même si tous ne se sont pas encore donné les moyens didactiques nécessaires à la mise en œuvre de cette pédagogie. "

### **4 - L'entraînement à la réalisation d'inférences et les pratiques pédagogiques**

En classe, les enseignants posent beaucoup plus de questions littérales que de questions inférentielles alors que la capacité à réaliser des inférences commence très tôt et doit être entraînée. On doit conduire les élèves par le biais d'un entraînement méthodique et régulier à établir des liens entre :

- des informations prises dans le texte ;
- des informations du texte et des connaissances antérieures du lecteur.

Ils prendront ainsi l'habitude de se demander où se trouve la réponse à construire : dans le texte (dans une phrase, dans des bouts de phrase à relier, dans plusieurs pages à rapprocher...) ou " dans ma tête " (" dans le texte et dans ma tête ", " dans ma tête " peuvent-ils formuler...). Cette formulation est proposée pour de jeunes élèves. On l'adaptera progressivement à leur âge et à leur niveau. Par exemple, à la place de " je trouve la réponse dans ma tête. La réponse n'est pas écrite dans le texte. ", on pourra distinguer plus précisément les deux cas de production d'inférences :

- la réponse n'est pas écrite dans le texte et je dois chercher dans le texte des informations qui me permettent de raisonner ;
- la réponse n'est pas écrite dans le texte : elle est à connaître du lecteur avant la lecture.

Gavard, responsable opérationnel TFL (2010), Université Paris V  
*Quelles sont les origines possibles des difficultés de compréhension  
des élèves au cycle 3 et au début du collège ?*

## DOCUMENT C :

### La petite sirène

Au large dans la mer, l'eau est bleue comme les pétales du plus beau bleu et transparente comme le plus pur cristal, mais elle est si profonde qu'on ne peut y jeter l'ancre et qu'il faudrait mettre, l'une sur l'autre, bien des tours d'église pour que la dernière émerge à la surface. Tout en bas, les habitants des ondes ont leur demeure.

Mais n'allez pas croire qu'il n'y a là que des fonds de sable nu blanc, non ! Il y pousse les arbres et les plantes les plus étranges dont les tiges et les feuilles sont si souples qu'elles ondulent au moindre mouvement de l'eau. On dirait qu'elles sont vivantes. Tous les poissons, grands et petits, glissent dans les branches comme ici les oiseaux dans l'air.

À l'endroit le plus profond s'élève le château du Roi de la Mer. Les murs en sont de corail et les hautes fenêtres pointues sont faites de l'ambre le plus transparent, mais le toit est en coquillages qui se ferment ou s'ouvrent au passage des courants. L'effet en est féérique car dans chaque coquillage il y a des perles brillantes dont une seule serait un ornement splendide sur la couronne d'une reine.

Le Roi de la Mer était veuf depuis de longues années, sa vieille maman tenait sa maison. C'était une femme d'esprit, mais fière de sa noblesse ; elle portait douze huîtres à sa queue, les autres dames de qualité n'ayant droit qu'à six. Elle méritait du reste de grands éloges et cela surtout parce qu'elle aimait infiniment les petites princesses de la mer, filles de son fils. Elles étaient six enfants charmantes, mais la plus jeune était la plus belle de toutes, la peau fine et transparente tel un pétale de rose blanche, les yeux bleus comme l'océan profond... mais comme toutes les autres, elle n'avait pas de pieds, son corps se terminait en queue de poisson.

Le château était entouré d'un grand jardin aux arbres rouges et bleu sombre, aux fruits rayonnants comme de l'or. Les fleurs semblaient de feu, car leurs tiges et leurs pétales pourpres ondulaient comme des flammes. Le sol était fait du sable le plus fin, mais bleu comme le soufre en flammes. Surtout cela planait une étrange lueur bleuâtre, on se serait cru très haut dans l'azur avec le ciel au-dessus et en dessous de soi, plutôt qu'au fond de la mer.

Par temps très calme, on apercevait le soleil comme une fleur de pourpre, dont la corolle irradiait des faisceaux de lumière.

Chaque princesse avait son carré de jardin où elle pouvait bêcher et planter à son gré. L'une donnait à sa corbeille de fleurs la forme d'une baleine, l'autre préférait qu'elle figurât une sirène, mais la plus jeune fit la sienne toute ronde comme le soleil et n'y planta que des fleurs éclatantes comme lui.

C'était une singulière enfant, silencieuse et réfléchie. Tandis que ses sœurs ornaient leurs jardins des objets les plus disparates tombés de navires naufragés, elle ne voulut, en dehors des fleurs rouges comme le soleil de là-haut, qu'une statuette de marbre, un charmant jeune garçon taillé dans une pierre d'une blancheur pure, et échouée, par suite d'un naufrage, au fond de la mer. Elle planta près de la statue un saule pleureur rouge qui grandit à merveille. Elle n'avait pas de plus grande joie que d'entendre parler du monde des humains. La grand-mère devait raconter tout ce qu'elle savait des bateaux et des villes, des hommes et des bêtes et, ce qui l'étonnait le plus, c'est que là-haut, sur la terre, les fleurs eussent un parfum, ce qu'elles n'avaient pas au fond de la mer, et que la forêt y fût verte et que les poissons voltigeant dans les branches chantassent si délicieusement que c'en était un plaisir. C'étaient les oiseaux que la grand-mère appelait poissons, autrement les petites filles ne l'auraient pas comprise, n'ayant jamais vu d'oiseaux.

- Quand vous aurez vos quinze ans, dit la grand-mère, vous aurez la permission de monter à la surface, de vous asseoir au clair de lune sur les rochers et de voir passer les grands vaisseaux qui naviguent et vous verrez les forêts et les villes, vous verrez !

Au cours de l'année, l'une des sœurs eut quinze ans et comme elles se suivaient toutes à un an de distance, la plus jeune devait attendre cinq grandes années avant de pouvoir monter du fond de la mer.

(...)

Vint enfin le tour de la cinquième sœur.

- Eh bien, tu vas échapper à notre autorité, lui dit sa grand-mère, la vieille reine douairière. Viens, que je te pare comme tes sœurs. Elle mit sur ses cheveux une couronne de lys blancs dont chaque pétale était une demi-perle et elle lui fit attacher huit huîtres à sa queue pour marquer sa haute naissance.

- Cela fait mal, dit la petite.

-Il faut souffrir pour être belle, dit la vieille.

Oh ! Que la petite aurait aimé secouer d'elle toutes ces parures et déposer cette lourde couronne ! Les fleurs rouges de son jardin lui seyaient mille fois mieux, mais elle n'osait pas à présent en changer.

- Au revoir, dit-elle, en s'élevant aussi légère et brillante qu'une bulle à travers les eaux.

Le soleil venait de se coucher lorsqu'elle sortit sa tête à la surface, mais les nuages portaient encore son reflet de rose et d'or et, dans l'atmosphère tendre, scintillait l'étoile du soir, si douce et si belle !

L'air était pur et frais, et la mer sans un pli. Un grand navire à trois mâts se trouvait là, une seule voile tendue, car il n'y avait pas le moindre souffle de vent, et tous à la ronde sur les cordages et les vergues, les matelots étaient assis. On faisait de la musique, on chantait, et lorsque le soir s'assombrit, on alluma des centaines de lumières de couleurs diverses. On eût dit que flottaient dans l'air les drapeaux de toutes les nations. La petite sirène nagea jusqu'à la fenêtre du salon du navire et, chaque fois qu'une vague la soulevait, elle apercevait à travers les vitres transparentes une réunion de personnes en grande toilette. Le plus beau de tous était un jeune prince aux yeux noirs ne paraissant guère plus de seize ans. C'était son anniversaire, c'est pourquoi il y avait grande fête.

Les marins dansaient sur le pont et lorsque le jeune prince y apparut, des centaines de fusées montèrent vers le ciel et éclatèrent en éclairant comme en plein jour. La petite sirène en fut tout effrayée et replongea dans l'eau, mais elle releva bien vite de nouveau la tête et il lui parut alors que toutes les étoiles du ciel tombaient sur elle. Jamais elle n'avait vu pareille magie embrasée. De grands soleils flamboyants tournoyaient, des poissons de feu s'élançaient dans l'air bleu et la mer paisible réfléchissait toutes ces lumières. Sur le navire, il faisait si clair qu'on pouvait voir le moindre cordage et naturellement les personnes. Que le jeune prince était beau ! Il serrait les mains à la ronde, tandis que la musique s'élevait dans la belle nuit ! (...)

Hans Christian Andersen