

Académie de Lyon	Inspection Académique du Rhône	Session 2009
PREMIER CONCOURS INTERNE DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES		
Epreuve écrite d'admissibilité		
Sujet n°1		
Durée : 4h00		Feuillet : 1/6

1^{ère} partie : (20 points)

En vous référant explicitement au corpus de textes composant le dossier, vous dégagerez une problématique à partir de laquelle vous exposerez les enjeux et les pratiques pouvant être mises en œuvre pour un enseignement de l'oral, qui respecte les exigences institutionnelles en vigueur. L'exposé prendra également appui sur votre propre expérience professionnelle.

2^{ème} partie : (20 points)

programmation d'activités : (12 points)

Pour un niveau de classe de votre choix (cycle 1, 2 ou 3) vous établirez une programmation d'activités en classe permettant une exploitation pluridisciplinaire en lien avec la thématique des textes.

séquence : (8 points)

Vous développerez une séquence (une unité d'apprentissage pouvant se dérouler en plusieurs séances) en situant sa place dans la programmation envisagée. Vous en préciserez les objectifs, le déroulement et les modalités d'évaluation.

Documentation :

Document 1 : extrait de l'ouvrage « *Maîtriser l'oral* » de C. Mairal et P. Blochet, Magnard, 1999

Document 2 : extrait du « *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire* » rédigé par Alain Bentolila – Février 2007

Document 3 : extrait de l'ouvrage « *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs* » de B. Charlot, E. Bautier et J-Y Rochex – Bordas – 2000

Document 1 : Francis VANOYE, cité dans l'ouvrage « *Maîtriser l'oral* » de Ch. Mairal et P. Blochet, Magnard, 1999, p. 30 et 31

Pratiques de l'oral - Expression et communication

D'abord, il ne faudrait pas oublier que l'oral est premier du point de vue chronologique et que tous les humains l'utilisent, sauf accident, ce qui n'est pas le cas de l'écrit. Ensuite, contrairement à ce que l'opinion publique croit, les individus faibles à l'oral sont plus déscolarisés que ceux qui ignorent l'écrit. En effet, les illettrés développent des conduites de fuite face à l'écrit et peuvent ainsi cacher leurs insuffisances. En revanche, à l'oral, le regard d'autrui les perce à jour. Les organismes de formation pour adultes connaissent bien ce phénomène surtout lors des entretiens d'embauche où le sort de ceux qui subissent ce type d'oral est scellé souvent dès les premiers mots.

Sous le prétexte fallacieux que l'oral est plus libre et plus polymorphe, moins contraint et moins rigoureux que l'écrit, on prive les illettrés de toute formation dans ce domaine. Et pourtant, aucun oral n'est innocent, pas plus l'interview, le dialogue, l'exposé que la simple conversation où chacun se jauge et se juge. La facilité apparente de l'oral cache mal toutes les règles que les humains ne peuvent maîtriser et tous les pièges qu'ils ne savent éviter.

L'école républicaine a souvent privilégié l'écrit [...] considérant souvent l'oral comme inné.

C'est à la mère ou au hasard qu'on confie cette tâche d'initier l'enfant à l'oral. Et quand l'école s'y intéresse enfin, ou bien c'est pour noter les retards réels ou supposés des élèves et alors les abandonner à d'autres professions, ou bien c'est pour réduire ce moyen de communication à des opérations techniques et peu signifiantes (prononciation, articulation...) et alors laisser de côté d'autres opérations plus complexes et plus fondamentales (structures des différents oraux, rôle des énonciateurs...), ou bien enfin c'est pour condescendre à rendre plus vivante la classe. Et alors, dans ce dernier cas, on donne la parole aux élèves, mais on ne structure pas leur oral.

Il est temps de considérer que l'oral est un langage à part entière et qu'il peut avoir une fonction autre que celle de rattrapage, comme on peut le voir au baccalauréat.

Document 2 : extrait du « *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire* » rédigé par Alain BENTOLLA, remis au Ministre de l'Education Nationale en février 2007

[...] Si un élève n'a l'occasion de s'adresser qu'à ceux qui vivent comme lui, qui ont la même culture que lui, qui ont les mêmes soucis ou les mêmes intérêts, cela « ira sans dire ». Il n'aura pas besoin de mettre en mots précis et soigneusement organisés sa pensée parce qu'il partagera avec ses « semblables » tellement de choses que l'imprécision deviendra la règle d'un jeu linguistique rétréci. Les mots qu'il utilisera seront toujours porteurs d'un sens exagérément élargi et par conséquent d'une information d'autant plus imprécise. Plus se ferme leur « cercle de communication », plus s'affadit leur désir de mots.

C'est donc l'ambition que l'on donnera aux élèves qui réglera leur envie et leur capacité de conquérir les mots : l'ambition d'oser parler, d'avoir l'audace d'aller chercher par la parole l'Autre au plus loin d'eux-mêmes. C'est à l'école qu'ils doivent comprendre ce que parler veut dire ; c'est là que l'on doit les convaincre que parler constitue plutôt une promesse qu'une menace, qu'une chance réelle existe d'exercer un peu d'influence sur le monde. C'est à l'école de les confronter à la distance et à la différence en mettant au centre de toutes les activités de parole et d'écriture le **défi du « franchissement »**. Car seule la distance à franchir vers une autre intelligence justifie l'effort de se doter de mots justes et précis qui seuls en permettront la conquête.

Il n'est pas question, au nom de je ne sais quel droit à la différence (ou à l'indifférence), d'ignorer que l'imprécision et la faiblesse du vocabulaire privent les élèves qui les subissent d'exercer leur droit légitime de laisser sur les autres une trace singulière. La vraie question, la seule qui doit nous mobiliser, est de savoir comment notre école doit distribuer de manière plus équitable le pouvoir des mots afin que certains ne soient pas exclus de la communauté de parole, de lecture et d'écriture. La pauvreté et l'imprécision des mots n'ont rien à voir avec une reconnaissance identitaire ou culturelle ; les registres de langage ne s'additionnent que pour ceux qui, les possédant tous, en jouent en virtuoses ; pour beaucoup de nos élèves, ils séparent, cantonnent, opposent. Seul vaut le combat pour permettre à chaque élève de transmettre à l'Autre sa pensée de la façon la plus juste et la plus précise, et d'ouvrir en retour son intelligence à la pensée de l'Autre avec autant de bienveillance que d'exigence. Car lorsque la nécessité se fera sentir d'affronter l'inconnu, les moyens linguistiques ne seront pas là pour le permettre, et faute de pouvoir mettre en mots sa pensée, faute de pouvoir expliquer et convaincre, c'est l'agression physique qui prendra le relais.

Si la marginalisation culturelle et sociale engendre l'insécurité linguistique, la réduction des outils lexicaux qui en résulte rend cet enfermement de plus en plus sévère et de plus en plus faibles la volonté et les chances d'évasion. **L'école ne peut accepter que l'homogénéité de certaines classes se fonde sur une même précarité, une même inculture, une même absence d'espoir.** Ce serait accepter la fatalité de l'insécurité linguistique car la ghettoïsation scolaire engendre la pénurie et l'imprécision lexicale et rend très difficile la mission de nos enseignants. C'est en organisant une **mixité contrôlée** que l'on apprendra à tous les élèves que la langue est d'abord faite pour parler à ceux qui ne leur ressemblent pas ; c'est ainsi que l'école se donnera une chance de rompre l'inférieur enchaînement des comportements violents que toutes les mesures ponctuelles ont tant de mal à endiguer. [...]

Un nombre important d'enfants refuse d'emblée et avec quelque mépris les mots plus rares, venus d'un monde qui leur est étranger, d'un temps révolu et suspecté parfois d'être... féminin. Ces mots étranges sont considérés avec autant d'inquiétude que de suspicion. Dès quatre ans, ces élèves commencent à construire les murs d'un monde rétréci où ne règnent que les mots les plus fréquents et les plus flous ; en sont chassés le « précis » comme le « précieux ». Un monde où « grav bon » supplante à tout coup « exquis » et « succulent ». Un monde restreint où la proximité et la connivence compensent la vacuité des mots.

La **méfiance des mots** inconnus s'installe donc très tôt, ce qui exige que l'école démontre aussi très tôt la nécessité d'articuler justement et précisément sa pensée. Il importe donc que parents et enseignants donnent aux enfants, dès le début du langage, le goût des mots nouveaux. Il faut que le désir précocement développé de posséder ces mots jusqu'ici inconnus s'impose à la crainte du ridicule ; car c'est bien de cela qu'il s'agit : beaucoup de nos élèves souffrent d'une peur panique d'utiliser les mots qui risquent de les exclure du club de l'inculture et de la virilité mêlées. On ne peut accepter que le fait d'utiliser « exquis » ou « succulent », soit associé au risque de devenir ambigu et peu fréquentable. Dès deux ans, il convient donc, avec obstination et conviction, d'installer avec les enfants un rituel de transmission des mots : chacun d'eux venant enrichir un trésor sans cesse renouvelé, sans cesse sollicité où chaque apport nouveau est salué comme une chance nouvelle, où chaque entrée est accueillie avec jubilation et gratitude. Il faut créer très tôt cet amour des mots plus rares, ce désir de la saveur lexicale singulière que l'on savoure parce qu'elle est singulière, parce qu'elle est rare, parce qu'elle nous vient d'un autre.

« Le langage comme pratique »

Les productions langagières des élèves (ce qu'ils disent ou écrivent) sont les effets d'une pratique qui présente pour eux plus ou moins de sens. Ainsi, lorsqu'on demande à un élève de raconter tel ou tel événement, avant même que ne se pose (pour lui) le problème de la nature des formes linguistiques et textuelles à mobiliser pour réaliser ce récit, se pose celui du sens de cette activité de langage, de son sens dans une situation donnée. « Raconter », plus précisément encore raconter quand on vous le demande à l'école, c'est faire quoi, mettre en œuvre quelle pratique ? Une activité est ainsi plus ou moins pertinente pour l'élève, plus ou moins proche de ce qu'il fait habituellement (en dehors de l'école), et, ce, aux différents niveaux de l'activité de langage (la mise en récit d'un événement, le sens de la notion même d'événement, sa mise en mots et en discours...) : la pratique langagière est une pratique sociale. Raconter, expliquer, « dire ce que l'on pense de... », argumenter, etc., sont des pratiques langagières qui ont plus ou moins de sens selon ce que l'on fait hors de l'école (avec ou sans le langage), donc aussi selon la position sociale que l'on occupe et l'histoire personnelle que l'on a vécue.

Etudier le langage comme pratique, c'est aussi étudier le rapport du locuteur (celui qui parle) au langage, la façon dont il l'utilise dans une situation donnée, « ce qu'il fait avec ». Produire du langage, en effet, ce n'est pas seulement « dire », c'est aussi « faire » et « être » : le langage peut être utilisé pour modifier une situation, agir sur autrui, nouer des relations, exposer une certaine image de soi, se construire une identité, etc. Si le langage peut prendre des fonctions très diverses, la façon dont on l'utilise effectivement est socialement différenciatrice en ce qu'elle renvoie à des habitudes, à des modes de socialisation, à des rapports au langage, à la communication, à la situation, au monde (Bautier, 1989).

Enfin, étudier le langage comme pratique, c'est chercher à décrire « en positif » les caractéristiques des jeunes et leur langage. Décrire en positif et non comme c'est souvent le cas à partir des manques (manques linguistiques, mais aussi manques culturels ou cognitifs), signifie que l'on cherche à comprendre le sens de ce qui est dit et fait pour celui qui parle, que l'on fait l'hypothèse d'une cohérence de sa production langagière (en fonction de sa place sociale, par exemple), que l'on cherche donc à comprendre les significations possibles de ces pratiques et non à y trouver le reflet d'une quelconque (in)compétence. Le changement de point de vue sur le langage est donc ici radical. On passe des thèses déféctologiques, qui visent à justifier les difficultés d'apprentissage par des caractéristiques intrinsèques des jeunes, à une posture « compréhensive », qui étudie le langage comme un lieu où se construit (et où peut se lire) le sens des situations scolaires dans lesquelles le jeune se trouve.

L'analyse des pratiques langagières est également une méthode particulièrement efficace pour étudier le rapport épistémique au savoir.

En tant qu'elle *produit* du langage et, ce faisant, une mise en ordre du monde, une pratique langagière implique un certain *travail*, à la fois cognitif et langagier. On appelle travail cognitif et langagier l'activité mentale effectuée à l'occasion de la production langagière, activité qui produit des formes linguistiques particulières. Ce peut être, par exemple, un travail de catégorisation, d'objectivation, de décontextualisation, de généralisation, d'analyse, etc. Celui-ci contribue à donner son sens à cette activité que l'on nomme « apprendre » - qui, à l'école, passe le plus souvent par du langage. Mais la nature de ce travail diffère selon le type de production. Ce sont précisément ces différences qui nous intéressent. Elles peuvent en effet indiquer diverses « façons d'apprendre », qui renvoient à des sens différents de ce que l'on appelle « apprendre ». L'analyse des pratiques langagières permet donc d'identifier et de décrire des phénomènes et des processus qui éclairent le rapport épistémique au savoir.

Ces processus cognitivo-langagiers s'articulent avec d'autres processus, relevant d'autres champs. En effet, en tant que pratique, et qui plus est pratique *sociale*, le langage n'est pas isolé des autres pratiques sociales du sujet. Aussi n'est-il pas étonnant que l'analyse des pratiques langagières mises en œuvre dans les bilans du savoir révèle des différences qui sont d'ordre cognitif et langagier mais aussi identitaire et social. Ces différences sont particulièrement sensibles dans les domaines suivants :

- l'objet du discours (les savoirs évoqués par les élèves)
- le genre du discours produit (récit, liste, analyse argumentée), et sa longueur
- ce que les élèves « font » avec le langage (répondre à la question posée, réfléchir, argumenter...)
- la façon dont ils existent dans ces textes (la place donnée au « je » dans le texte et le type de verbes dont ce « je » peut être sujet)
- la façon dont le monde social est (ou n'est pas) présent
- les processus cognitifs mis en œuvre (catégorisation, objectivation, ...).

Glossaire

Pour Bernard Charlot, le **rapport au savoir** est un rapport à double dimension : une dimension **épistémique** (rapport du sujet au monde) et une dimension **identitaire** (rapport à soi-même et aux autres).

Catégorisation : Classement de divers éléments en fonction des qualités ou propriétés qui leur sont reconnues

Objectivation : processus par lequel la connaissance tend vers l'objectivité, prend une valeur universelle

Décontextualisation : opération par laquelle un sujet utilise une acquisition dans un autre contexte que celui qui en a permis l'apprentissage.