

ADMIS CRPE

**CONCOURS
2021**

7^e édition

CRPE PROFESSEUR DES ÉCOLES

**Français et Mathématiques
Annales corrigées**

Sessions 2015 à 2020

**TOUT POUR RÉUSSIR
ÉCRITS**



Votre concours, votre métier



Méthode et conseils du formateur



24 sujets d'annales : 12 sujets
de français et 12 sujets de maths



Corrigés détaillés



OFFERT + d'annales corrigées
en ligne

**Vuibert
N°1 DES CONCOURS**

ADMIS CRPE

**CONCOURS
2021**

7^e édition

CRPE

PROFESSEUR DES ÉCOLES

**Français et Mathématiques
Annales corrigées**

Ouvrage dirigé par Marc Loison

*Docteur en histoire de l'éducation et sciences de l'éducation, Maître de conférences
honoraire en histoire contemporaine de l'université d'Artois, Ancien conseiller pédagogique
chargé de mission académique pour l'éducation prioritaire*

Danièle Adad, *professeure des écoles, maître formateur affectée en INSPE*

Éric Greff, *professeur agrégé de mathématiques en INSPE, docteur en didactique de
l'informatique*

André Mul, *professeur honoraire de mathématiques*

Isabelle Olivier, *maître de conférences en lettres en INSPE*

Matthieu Verrier, *professeur agrégé de lettres en INSPE*

Vuibert

Retrouvez en ligne :

– des sujets d’annales supplémentaires ;

– les éléments de méthode offerts

« Comment procéder au commentaire ? »

et « Comment procéder à la synthèse ? »

sur www.Vuibert.fr/site/208795



Crédit photographique : @Istock

ISSN : 2109-7658

ISBN : 978-2-311-20879-5

Conception de la couverture et de l'intérieur : Séverine Tanguy

Composition : Nord Compo



La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1er de l'article 40).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Le « photocopillage », c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le « photocopillage » menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. Des photocopies payantes peuvent être réalisées avec l'accord de l'éditeur.

S'adresser au Centre français d'exploitation du droit de copie : 20, rue des Grands-Augustins, F-75006 Paris. Tél. : 01 44 07 47 70

© Vuibert – août 2020 – 5, allée de la 2^e DB – 75015 Paris

Site Internet : <http://www.vuibert.fr>

Sommaire pour se repérer

Travail
réalisé

Votre concours, votre métier



5



PARTIE 1 Épreuve de français



► Se préparer à l'épreuve de français	13	☐
Question sur un ou plusieurs textes	14	☐
Connaissance de la langue et analyse d'erreurs types	25	☐
Analyse d'un dossier	36	☐
► Annales corrigées de français		
Sessions 2015 à 2020	47	☐
Sujet 1 : 2020 groupement 1, Cycle 2 – Situations d'écriture et dictée au CP	48	☐
Sujet 2 : 2019 groupement 1, Cycle 3 – Lecture et production d'écrits au CM1	54	☐
Sujet 3 : 2019 groupement 2, Cycle 3 – Orthographe au CM	70	☐
Sujet 4 : 2019 groupement 4, Cycle 2 – Lecture au CP	84	☐
Sujet 5 : 2018 groupement 1, Cycle 1 – Lecture d'un album en MS	100	☐
Sujet 6 : 2018 groupement 3, Cycle 2 – Écriture au CE2	117	☐
Sujet 7 : 2017 groupement 1, Cycle 2 – Grammaire au CE1	133	☐
Sujet 8 : 2017 groupement 2, Cycle 3 – Écriture au CM	145	☐
Sujet 9 : 2017 groupement 3, Cycles 1 et 2 – Production d'écrits en GS et au CP	163	☐
Sujet 10 : 2016 groupement 1, Cycle 1 – Langage en petite section	177	☐
Sujet 11 : 2016 groupement 3, Cycle 3 – Lecture, langage et écriture au CM2	191	☐
Sujet 12 : 2015 groupement 1, Cycle 3 – Orthographe au CM2	206	☐



► Se préparer à l'épreuve de mathématiques	219	☐
Méthodologie et conseils	220	☐
Analyse didactique.....	222	☐
Les questions déjà proposées au CRPE (2019)	235	☐
► Annales corrigées de mathématiques		
Sessions 2015 à 2020	237	☐
Sujet 1 : 2020 groupement 1, Cycles 1 et 3 – Appréhension du vocabulaire topologique en grande section – Multiplication par 10 des nombres décimaux et résolution de problèmes au CM.	238	☐
Sujet 2 : 2019 groupement 1, Cycles 1 et 3 – Usage du nombre en maternelle – Calcul en ligne (nombres décimaux) et proportionnalité au CM	246	☐
Sujet 3 : 2019 groupement 2, Cycles 2 et 3 – Calculs avec multiples au CE2 – Proportionnalité et calcul en ligne (nombres décimaux) au CM2.	263	☐
Sujet 4 : 2019 groupement 4, Cycles 1 et 3 – Construction du nombre en maternelle – Reproduction de figures et résolution de problème au CM	276	☐
Sujet 5 : 2018 groupement 1, Cycles 2 et 3 – Calcul en ligne au cycle 2 – Nombres décimaux au CM2	292	☐
Sujet 6 : 2018 groupement 2, Cycles 1, 2 et 3 – Notion de quantité en PS, MS et GS – Calcul en ligne au cycle 2 – Grandeurs et mesures au cycle 3	306	☐
Sujet 7 : 2017 groupement 1, Cycles 1 et 3 – Construction du nombre en maternelle – Évaluation nationale au CM2 (procédures de calcul)	322	☐
Sujet 8 : 2017 groupement 2, Cycles 2 et 3 – Évaluation nationale au CE2 (procédures de calcul) – Résolution de problèmes et techniques opératoires au CM2.....	336	☐
Sujet 9 : 2017 groupement 3, Cycles 2 et 3 – Calcul mental et technique opératoire de la soustraction au CE2 – Exercices de repérage au CM1	350	☐
Sujet 10 : 2016 groupement 1, Cycles 1 et 3 – Jeu mathématique en moyenne section et résolution de problèmes au CM	364	☐
Sujet 11 : 2016 groupement 2, Cycle 3 – Nombres décimaux, résolution de problèmes, grandeurs et mesures au CM.....	378	☐
Sujet 12 : 2016 groupement 3, Cycle 3 – Grandeurs et mesures au CM1	395	☐

Votre concours, votre métier

Vous avez choisi de devenir professeur des écoles. Vous vous interrogez sans doute sur les études à suivre, les modalités de recrutement, le contenu et le calendrier des épreuves et peut-être sur les perspectives de carrière. Autant de questions auxquelles le présent ouvrage va tenter de rapidement répondre en préambule, avant d'aborder la préparation méthodologique des épreuves écrites de français et de mathématiques du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE).

1. Pour comprendre le CRPE

A. Conditions de diplômes requises

Pour accéder au métier de professeur des écoles, il faut avoir obtenu un master et satisfaire aux épreuves du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE).

Le CRPE, dont les épreuves comportent désormais une dimension professionnelle importante, s'adresse principalement aux étudiants qui préparent un master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) au sein d'un institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE). Il se déroule en totalité (admissibilité et admission) à la fin de la première année de master. Le CRPE est également ouvert aux étudiants inscrits en master 2 et aux personnes titulaires d'un diplôme de master ou d'un grade équivalent.

Par grade équivalent il faut entendre :

- un titre ou diplôme sanctionnant un cycle d'études postsecondaires d'au moins cinq années, acquis en France ou dans un autre État, et attesté par l'autorité compétente de l'État considéré ;
- ou un diplôme conférant le grade de master, conformément aux dispositions de l'article D 612-34 du Code de l'éducation (DESS, DEA, diplôme d'ingénieur) ;
- ou un titre ou diplôme classé au niveau 1 du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

Vous êtes dispensé de diplôme si vous êtes mère ou père d'au moins trois enfants ou sportif de haut niveau. Les étudiants admis au CRPE seront, au cours de leur seconde année de master, rémunérés à plein temps en tant que fonctionnaires stagiaires et effectueront un service d'enseignement à mi-temps.

B. Qualifications requises

En France, les personnels d'enseignement et d'éducation font partie de la fonction publique d'État. Ils sont recrutés sur concours du ministère de l'Éducation nationale. Pour postuler au CRPE, vous devez vous inscrire lors de la campagne menée par le ministère de l'Éducation nationale, sous réserve, rappelons-le, d'être inscrit en master 1 ou d'être titulaire d'un master complet.

Par ailleurs, pour être candidat au CRPE vous devrez obligatoirement justifier :

- d'une attestation certifiant que vous avez réalisé un parcours d'au moins 50 mètres dans une piscine placée sous la responsabilité d'un service public, établie soit par un service universitaire (STAPS, SCAPS), soit par une autorité d'un service public territorial des activités physiques et sportives (piscine municipale), soit par une autre autorité publique habilitée à assurer une formation dans le domaine de la natation ;
- d'une attestation certifiant votre qualification en secourisme reconnue de niveau au moins égal à celui de l'unité d'enseignement « prévention et secours civiques de niveau I » (PSC1) par le ministère de l'Intérieur (sécurité civile). Les candidats détenteurs de l'ancienne formation aux premiers secours (AFPS) n'ont pas à justifier du PSC1.

Les dispenses de diplôme consenties aux mères et aux pères d'au moins trois enfants et aux sportifs de haut niveau ne s'étendent pas aux qualifications en natation et en secourisme exigées.

C. Contenu des épreuves

L'arrêté du 19 avril 2013 paru au *Journal officiel* du 27 avril 2013 fixe les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles.

Deux grandes séries d'épreuves sont définies par référence aux programmes de l'école primaire (arrêté du 13 mai 2015, art. 4) mais aussi par référence aux compétences professionnelles des maîtres (annexe de l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 paru au *JO* du 18 juillet 2013).

Ces compétences sont intégralement réaffirmées dans le nouveau référentiel de formation publié dans le *Journal officiel* du 7 juillet 2019. Ce référentiel qui sera mis en œuvre dès la rentrée scolaire 2019 précise par ailleurs les objectifs, les axes de formation et le niveau de maîtrise des attendus en fin de master MEEF.

Attention, initialement, les épreuves du CRPE étaient définies par référence aux programmes de l'école primaire de 2008. Ces derniers ont été modifiés en 2015 et consolidés en 2018. On veillera donc à se reporter au *Bulletin officiel* du 26 mars 2015 pour l'école maternelle et à ceux du 26 novembre 2015 et du 26 juillet 2018 pour l'école élémentaire, et à les lire très attentivement. Les éléments de programme font désormais l'objet de repères annuels de progression déclinés dans le *Bulletin officiel* n° 22 du 29 mai 2019 dont il faudra impérativement prendre connaissance.

Les épreuves du CRPE

DEUX ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ		
Cadre de référence : Programmes de l'école primaire Niveau attendu : Maîtrise des programmes du collège Connaissance approfondie des cycles d'enseignement de l'école primaire et des éléments du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des contextes de l'école maternelle et de l'école élémentaire		
ÉPREUVE ÉCRITE DE FRANÇAIS SUR 40 POINTS		
1. Question sur un ou plusieurs textes littéraires ou documentaires	11 points	Durée : 4 heures Note globale ≤ 10 éliminatoire Correction syntaxique et qualité écrite de la production du candidat notées sur 5 points
2. Connaissance de la langue : grammaire, orthographe, lexique et système phonologique. Questions portant sur des connaissances ponctuelles. Analyse d'erreurs types dans des productions d'élèves	11 points	
3. Analyse d'un dossier composé d'un ou plusieurs supports d'enseignement du français (manuels, documents pédagogiques) et de productions d'élèves	13 points	
Épreuve écrite de mathématiques sur 40 points		
1. Problème portant sur un ou plusieurs domaines des programmes de l'école ou du collège ou sur des éléments du socle commun de connaissances	13 points	Durée : 4 heures Note globale ≤ 10 éliminatoire 5 points au maximum pour la correction syntaxique et la qualité écrite peuvent être retirés.
2. Exercices indépendants complémentaires à la première partie : QCM, réponses construites, analyse d'erreurs types dans des productions d'élèves	13 points	
3. Analyse d'un dossier composé d'un ou plusieurs supports d'enseignement des mathématiques (manuels, documents pédagogiques) et de productions d'élèves	14 points	
Depuis 2014, tous les sujets proposés lors des sessions du CRPE n'abordent que l'analyse. En raison du fait que la réponse à une question portant sur des textes littéraires ou documentaires peut être, en plus de l'analyse, soit le commentaire, soit la synthèse, ces deux derniers types de réponse sont également abordés dans certains sujets d'entraînement à des fins d'exhaustivité.		

DEUX ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION Entretien avec un jury afin d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision et à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement des champs disciplinaires du concours, et des rapports qu'ils entretiennent entre eux		
Épreuve de mise en situation professionnelle dans un domaine au choix du candidat Domaines d'enseignement : sciences et technologie, histoire, géographie, histoire des arts, arts visuels, éducation musicale, langues vivantes étrangères (allemand, anglais, espagnol ou italien), enseignement moral et civique (domaine à choisir au moment de l'inscription) Barème : 60 points Durée : 1 heure		
1. Remise préalable au jury d'un dossier de dix pages au plus, annexes comprises, portant sur le sujet choisi (format papier accompagné le cas échéant d'un support numérique [clé USB])	20 points pour la présentation du dossier par le candidat	Durée de la présentation : 20 minutes
2. Présentation du dossier par le candidat : – Synthèse des fondements scientifiques relatifs au sujet retenu – Description d'une séquence pédagogique relative au sujet et accompagnée de documents		
3. Entretien avec le jury : aspects scientifiques, pédagogiques et didactiques du dossier ; approfondissement dans le domaine considéré notamment sur les différentes théories du développement de l'enfant	40 points pour l'entretien avec le jury	Durée de l'entretien : 40 minutes
Entretien à partir d'un dossier Objectifs de cet entretien : Évaluer les compétences du candidat pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive ainsi que sa connaissance de la place de cet enseignement dans l'éducation à la santé à l'école primaire. Apprécier les connaissances du candidat sur le système éducatif français et plus particulièrement sur l'école primaire (organisation, valeurs, objectifs, histoire et enjeux contemporains). Apprécier la capacité du candidat à se situer comme futur agent du service public (éthique, sens des responsabilités, engagement professionnel) et comme futur professeur des écoles dans la communauté éducative. Barème : 100 points Durée : 1 h 15 Préparation : 3 heures		
1. Éducation physique et sportive : Sujet proposé par le jury et relatif à une activité physique, sportive et artistique praticable à l'école élémentaire ou au domaine des activités physiques et expériences corporelles à l'école maternelle	40 points	Exposé : 10 minutes Entretien : 20 minutes
2. Exposé à partir d'un dossier de 5 pages maximum fourni par le jury et portant sur une situation professionnelle inscrite dans le fonctionnement de l'école primaire. L'exposé vise à attester de la part du candidat de compétences professionnelles en cours d'acquisition. Entretien portant sur les acquis et besoins des élèves, sur la diversité des conditions d'exercice du métier et sur les valeurs de la République	60 points Exposé : 20 points Entretien : 40 points	Exposé : 15 minutes Entretien : 30 minutes

2. Le métier de professeur des écoles

A. Compétences exigées

L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 a clairement défini les compétences que tous les professeurs et personnels doivent maîtriser. Elles sont au nombre de quatorze :

1. Faire partager les valeurs de la République.
2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.
3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.
4. Prendre en compte la diversité des élèves.
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.
7. Maîtriser la langue française à des fins de communication.
8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier.
9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier.
10. Coopérer au sein d'une équipe.
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative.
12. Coopérer avec les parents d'élèves.
13. Coopérer avec les partenaires de l'école.
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Par ailleurs, outre ces compétences communes aux professeurs et personnels d'éducation, ce même arrêté précise que la maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale constituent la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent au professeur des écoles d'exercer la polyvalence propre à son métier et d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements. Enfin, le professeur des écoles est un praticien expert des apprentissages. Il doit donc en plus des quatorze compétences précitées :

- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique.
- Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement.
- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.
- Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.
- Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

B. Des outils Vuibert au service de la formation professionnelle

Afin d'aider dans leurs pratiques quotidiennes de classe les professeurs des écoles stagiaires ou débutants, les éditions Vuibert mettent à leur disposition, dans la collection Métier enseignant, une série d'outils didactiques et pédagogiques.

Ces derniers intitulés *Je prépare ma classe de...* couvrent la totalité des cours de l'école primaire et apportent des réponses concrètes en termes de programmations, séquences ou séances d'apprentissage. Dans chaque champ disciplinaire ou domaine d'activités sont proposés quelques exemples de fiches de préparation détaillées. Celles-ci articulent objectifs notionnels et compétences visées, conditions préalables et organisation matérielle de la classe, description du déroulement de l'activité étape par étape, résultats attendus, évaluation et conseils, prolongement ou ouverture transdisciplinaire.

C. Spécialisations et perspectives de carrière

■ Par mutation

Les mutations sont annuelles dans le cadre du mouvement national des personnels.

■ Par détachement

Vous pouvez être détaché dans un autre ministère, dans une collectivité territoriale, dans un organisme de recherche...

■ Par changement de fonction

Un professeur des écoles peut devenir maître de l'enseignement spécialisé, psychologue scolaire, maître formateur, directeur d'école.

■ Par changement de corps

Vous pouvez passer les concours pour accéder à la fonction d'inspecteur de l'Éducation nationale, de professeur du second degré (concours interne pour les professeurs des écoles titulaires), d'enseignant-chercheur (possibilité de mettre à profit le master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » pour accéder aux études conduisant au doctorat).

Voici donc à grands traits la carrière que vous embrasserez si vous franchissez avec succès les différentes étapes du concours de recrutement de professeurs des écoles. Pour vous y aider, les éditions Vuibert mettent à votre disposition une nouvelle série d'outils méthodologiques en parfaite conformité avec les épreuves d'admissibilité et d'admission au CRPE.

Le présent manuel vous permettra par le biais de points méthodologiques, de conseils, de retours sur des points théoriques et surtout de nombreux sujets d'entraînement, de vous préparer efficacement aux épreuves écrites de français et de mathématiques. C'est le souhait que les auteurs de cet ouvrage et moi-même formulons. Par ailleurs, la mise en œuvre éditoriale de cet ouvrage n'aurait pas été possible sans l'aide précieuse de Marine Roux que je tiens ici personnellement à remercier.

Marc Loison

Maître de conférences honoraire,
Docteur en histoire de l'éducation et sciences de l'éducation,
Directeur de l'ouvrage

PARTIE 1



Épreuve de français

■ Se préparer à l'épreuve de français	13
■ Annales corrigées de français	47

Se préparer à l'épreuve de français

DURÉE



4
HEURES

Question sur un ou plusieurs textes	14
Connaissance de la langue et analyse d'erreurs types	25
Analyse d'un dossier	36

Question sur un ou plusieurs textes

1 | Que disent les textes officiels ?

1. Quels termes et quelle formulation sont utilisés ?

L'épreuve de français comporte trois parties, la première étant : « la production d'une réponse, construite et rédigée, à une question portant sur un ou plusieurs textes littéraires ou documentaires. »

Il s'agit, dans cette première partie de l'épreuve, de réaliser un **travail entièrement rédigé et organisé**. Ce travail répondra à une consigne, appelée « question » dans le texte ministériel mais il ne faut pas s'y tromper : il s'agit davantage d'une **consigne injonctive** s'appuyant sur la **formulation d'une problématique**.

La consigne précise aussi qu'il peut y avoir **un ou plusieurs supports**. Certes, on voit bien ce que peut être un **texte littéraire**, mais cela suppose que les candidats parviennent à réactiver des connaissances remontant pour certains au lycée, et ce sur différents genres littéraires car tous peuvent être convoqués (poésie, récit, théâtre, récit autobiographique...). En revanche, les **textes documentaires** restent plus difficiles à cerner car on attendrait un texte à fonctionnement informatif (comme on l'enseigne d'ailleurs aux élèves de primaire), mais on peut également rencontrer des textes théoriques, argumentatifs. Les candidats doivent donc aussi se familiariser avec ces différents codes.

Cette partie de l'épreuve est notée sur **11 points** (sur 40 au total pour l'épreuve de français), soit autant que l'étude de la langue mais moins que la partie didactique (13 points).

2. Quelles compétences sont évaluées ?

Cette partie évalue différentes compétences :

- la connaissance et la maîtrise de la langue française (qui peut être sanctionnée à hauteur de 5 points sur l'ensemble de la copie) ;
- la capacité à rédiger un devoir construit et cohérent, de plusieurs pages ;

- la capacité à lire des textes de types et de difficultés variés, afin d'en extraire les idées principales et les faire dialoguer dans un développement construit ;
- la capacité à répondre précisément à la question posée en sollicitant la méthode adéquate ;
- la capacité à lire et comprendre des textes en rapport avec l'enfant, l'apprentissage, la lecture, l'écriture, la vie à l'école... autant de thématiques précieuses à connaître pour un futur enseignant du 1^{er} degré.

2 | Quels supports peuvent être proposés ?

Il convient tout d'abord de rappeler que l'épreuve de français du CRPE requiert un niveau Master désormais ; il est donc tout à fait normal d'y rencontrer des textes résistants, parfois complexes voire scientifiques. Le seul moyen de se préparer à cette difficulté est d'adapter ses lectures durant le master afin de se familiariser avec des termes, des tournures, des expressions parfois difficiles d'accès.

Les supports choisis peuvent présenter des difficultés variables. Voici un exemple d'extrait rencontré dans un sujet d'analyse sur le lien entre lecture et écriture littéraire.

« L'écriture littéraire, comme écriture palimpseste, est le lieu d'intégration de toute une culture de livres. Choisir d'aider les élèves à adopter une posture d'auteur, c'est donc les mettre en condition de percevoir que la copie ou l'emprunt ne sont pas des actes répréhensibles mais qu'au contraire, le produit narratif d'un auteur est toujours une forme de « compost », le lieu d'entassement, digestion, régurgitation, décomposition d'œuvres antérieures, empruntées, citées, remodelées, détournées. » (extrait de *Vers une écriture littéraire*, C. Tauveron et P. Sève, Hatier, 2005)

1. Quelles difficultés peuvent rencontrer les candidats dans cet extrait ?

■ Le vocabulaire

« Palimpseste », « répréhensibles », « compost » ; différents champs lexicaux a priori éloignés (écriture, organique).

■ Le sens de la 1^{re} phrase

Le sens de la structure attributive bute sur le mot inconnu (« palimpseste ») qui arrive d'emblée dans la comparaison.

■ La longueur de la deuxième phrase

Information principale différée par la structure segmentée suivie du présentatif (« Choisir d'aider..., c'est ») ; structure logique qui alourdit la phrase (« percevoir que... mais qu'au contraire ») ; recours aux deux énumérations qui se succèdent de manière presque imperceptible (les noms puis les participes passés).

2. Quels indices utiliser pour combattre la difficulté d'un texte ?

Il faut commencer par le commencement : lire le **paratexte**. C'est dans le paratexte que l'on trouve : le titre de l'ouvrage (donc ce dont il parle), le **type de l'ouvrage** (théorique, pédagogique, article de presse...), l'auteur (si on le connaît, on peut identifier un écrivain plutôt qu'un pédagogue), **l'époque** (par exemple, l'enfant n'est pas considéré par Victor Hugo comme par Alain Bauer). Par ailleurs, la **typographie dans le paratexte** est très importante car elle permet de distinguer le titre de l'ouvrage (en italiques) des extraits ou articles (entre guillemets), ce qui permet d'éviter la confusion lorsque l'on évoque chaque texte dans le développement rédigé. On trouve aussi parfois la **situation** de l'extrait dans l'ouvrage (aux pages indiquées), ce qui permet de situer si la narration ou la réflexion débute, avance ou se termine dans cet extrait.

Il ne faut d'abord pas se fier à la **longueur** du texte. Un texte court peut être très dense et complexe ; un texte long peut en fait ne développer qu'une idée reformulée de plusieurs manières avec moult images et figures de style qui filent sur plusieurs lignes une seule information. La longueur nécessite plus de concentration à la lecture mais pas nécessairement d'autres compétences.

La **typographie** est un élément essentiel pour aborder les textes et notamment les textes théoriques et argumentatifs. Il faudra, pour lire efficacement, prêter attention aux paragraphes, aux alinéas, aux sous-titres qui hiérarchisent l'information, aux caractères typographiques qui mettent en valeur certaines informations.

3 | Quelle « question » peut être posée ?

Plutôt qu'une question à proprement parler, la consigne est donnée de **manière injonctive** mais sans utiliser l'impératif. On aura donc une tournure type : **vous + verbe à l'indicatif futur**.

La consigne fait explicitement **référence aux supports** (« À partir du corpus proposé », « Ce texte se situe en tête d'une autobiographie. Vous en ferez un commentaire ») : on n'attend donc pas une dissertation ou tout autre travail personnel. On attend un travail s'appuyant clairement, voire explicitement, sur les supports donnés. Seul le commentaire laisse un peu plus la place à l'interprétation personnelle.

Jusqu'ici, la consigne a toujours précisé **le type d'écrit attendu** : analyse, synthèse ou commentaire.

Les sujets donnent la thématique du dossier à traiter, parfois même sous forme de **problématique** : « vous analyserez les enjeux d'une maîtrise assurée de la parole. » (Une problématique se dégage : quels sont les enjeux d'une maîtrise assurée de la parole ?)

Parfois aussi, la consigne propose de manière quasi évidente **un plan à suivre** : « Vous analyserez les fonctions des mythes dans la création littéraire et la formation de l'individu. » (2 parties se dessinent pour le développement : la fonction des mythes dans la création littéraire/la fonction des mythes dans la formation de l'individu.)

4 | Comment traiter les différentes questions ?

L'analyse a été systématiquement donnée aux candidats depuis la session 2014. Il est toutefois possible que les sessions futures proposent des commentaires ou des synthèses. Pour appréhender la manière de répondre à ce type de question non abordée dans cet ouvrage, consultez les ressources numériques offertes sur le site Vuibert.

■ Comment procéder à l'analyse ?

A. L'étude des textes

L'analyse de chaque texte se fait de manière **linéaire** : on lit le texte, stylo à la main, on **souligne** les idées principales, on **repère** les mots et expressions « chocs » et l'on **reformule** immédiatement ces idées dans la marge : il faut en effet **récrire** la pensée de l'auteur sans la déformer.

Le plus difficile reste d'analyser les textes littéraires car il faut chercher entre les lignes ce que le texte nous livre et qui permettra de résoudre la problématique de départ.

B. L'élaboration du plan

Pour parvenir à élaborer un plan, il faut, au fil de la découverte des textes, repérer des **résonances**, identifier des **points d'accord et de désaccord** qui vont aboutir à des parties et des sous-parties.

Entraînement

Sujet du groupe 1

session 2014 exceptionnelle

Corpus

- Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, 1857, Garnier Flammarion, 1979.
- Annie Ernaux, *Les Armoires vides*, Gallimard, « Folio », 1974.
- Mona Ozouf, *Composition française*, Gallimard, 2009.

Question

À partir du corpus proposé, vous analyserez la façon dont les auteurs abordent la question de la construction personnelle et sociale de l'individu par l'école.

Texte 1

Nous étions à l'étude, quand le Proviseur entra, suivi d'un *nouveau* habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva, comme surpris dans son travail.

Le Proviseur nous fit signe de nous rasseoir ; puis, se tournant vers le maître d'études :

« Monsieur Roger, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande, il entre en cinquième. Si son travail et sa conduite sont méritoires, il passera *dans les grands*, où l'appelle son âge. »

Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le *nouveau* était un gars de la campagne, d'une quinzaine d'années environ, et plus haut de taille qu'aucun de nous tous. Il avait les cheveux coupés droit sur le front, comme un chantre de village, l'air raisonnable et fort embarrassé. Quoiqu'il ne fût pas large des épaules, son habit-veste de drap vert à boutons noirs devait le gêner aux entournures et laissait voir, par la fente des parements, des poignets rouges habitués à être nus. Ses jambes, en bas bleus, sortaient d'un pantalon jaunâtre très tiré par des bretelles. Il était chaussé de souliers forts, mal cirés, garnis de clous.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta, de toutes ses oreilles, attentif comme au sermon, n'osant même croiser les cuisses, ni s'appuyer sur le coude, et, à deux heures, quand la cloche sonna, le maître d'études fut obligé de l'avertir, pour qu'il se mît avec nous dans les rangs.

Nous avions l'habitude, en entrant en classe, de jeter nos casquettes par terre, afin d'avoir ensuite nos mains plus libres ; il fallait, dès le seuil de la porte, les lancer sous le banc, de façon à frapper contre la muraille, en faisant beaucoup de poussière ; c'était là le *genre*.

Mais, soit qu'il n'eût pas remarqué cette manœuvre ou qu'il n'eût osé s'y soumettre, la prière était finie que le *nouveau* tenait encore sa casquette sur ses deux genoux. C'était une de ces coiffures d'ordre composite, où l'on retrouve les éléments du bonnet à poil, du chapska, du chapeau rond, de la casquette de loutre et du bonnet de coton, une de ces pauvres choses, enfin, dont la laideur muette a des profondeurs d'expression comme le visage d'un imbécile. [...] Elle était neuve ; la visière brillait.

« Levez-vous », dit le professeur.

Il se leva : sa casquette tomba. Toute la classe se mit à rire.

Il se baissa pour la reprendre. Un voisin la fit tomber d'un coup de coude ; il la ramassa encore une fois.

« Débarrassez-vous donc de votre casque », dit le professeur, qui était un homme d'esprit. Il y eut un rire éclatant des écoliers qui décontenança le pauvre garçon, si bien qu'il ne savait s'il fallait garder sa casquette à la main, la laisser par terre ou la mettre sur sa tête. Il se rassit et la posa sur ses genoux.

Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, 1857, Garnier Flammarion, 1979, pp. 37-38.

Texte 2

Je suis souvent en retard, cinq, dix minutes. Ma mère oublie de me réveiller, le déjeuner n'est pas prêt, j'ai une chaussette trouée qu'il faut raccommoder, un bouton à recoudre sur moi « tu peux pas partir comme ça ! » Mon père file sur son vélo, mais ça y est, la classe est rentrée. Je frappe, je vais au bureau de la maîtresse en faisant un plongeon. « Denise Lesur, sortez ! » Je ressors, sans inquiétude. Retour, replongeon. Elle devient sifflante. « Ressortez, on n'entre pas ainsi ! » Re-sortie, cette fois, je ne fais plus de plongeon. Les filles rient. Je ne sais plus combien de fois elle m'a fait entrer et sortir. Et je passais devant elle, sans rien comprendre. À la fin, elle s'est levée de sa chaise en serrant la bouche. Elle a dit « ce n'est pas un moulin ici ! On s'excuse auprès de la personne la plus importante, quand on est en retard ! Vous l'êtes toujours, d'ailleurs ». La classe pouffe. J'étouffe de colère, tout ce cirque pour ça, pour rien, et, en plus, j'en savais rien ! « Je ne savais pas, Mademoiselle ! – Vous devriez le savoir ! » Et comment ? Personne, jamais, ne me l'a dit, chez moi. On entre quand on en a envie, personne n'est jamais en retard au café. C'est sûrement un moulin, chez moi. Quelque chose me serre le cœur, je n'y comprends rien, l'école, le jeu léger, irréel se complique. Les pupitres durcissent, le poêle sent fort la suie, tout devient présent, bordé d'un trait épais. Elle s'est rassise, elle pointe son doigt sur moi en souriant « ma petite, vous êtes une orgueilleuse, vous ne VOULIEZ pas, non, vous ne VOULIEZ pas me dire bonjour ! » Elle devient folle, je ne peux rien lui dire, elle parle tout à côté, elle invente. Après je lui disais à chaque fois pourquoi j'étais en retard, le bouton, le déjeuner pas fait, une livraison matinale, et je la saluais. Elle soufflait sans rien dire. Un jour, elle éclate « Comment, votre mère fait sa chambre à midi ? Tous les jours ? – Ça dépend, des fois l'après-midi, des fois elle la fait pas, elle a pas le temps. » Je cherche à me rappeler. « Vous moquez-vous du monde ? Vous croyez que ça m'intéresse vos histoires ? » C'est la fille à côté qui me renseigne. Les lits, ça se fait le matin, oh la la, tous les jours. « Tu dois habiter une drôle de maison ! » Les autres filles sont retournées, elles chuchotent entre elles. Les rires, le bonheur, et tout à coup ça tourne comme du vieux lait, je me vois, je me vois et je ne ressemble pas aux autres... Je ne veux pas le croire, pourquoi je ne serais pas comme elles, une pierre dure dans l'estomac, les larmes piquent. Ce n'est plus comme avant. Ça, l'humiliation. À l'école, je l'ai apprise, je l'ai sentie. Il y en a qui sont sûrement passées à côté, que je ne sentais pas, je ne faisais pas attention. J'avais bien vu aussitôt que ça ne ressemblait pas à chez moi, que la maîtresse ne parlait pas comme mes parents, mais je restais naturelle, au début, je mélangeais tout. Ce n'est pas un moulin, mademoiselle Lesur ! Vous ne savez donc pas que... Apprenez que... Vous saurez que... C'est pourtant la maîtresse qui avait tort, je le sentais. Toujours à côté. D'ailleurs quand elle disait « votre papa, votre maman vous permettent-ils d'entrer sans frapper ? » en détachant les mots, j'avais l'impression qu'elle parlait de gens tout à fait inconnus, un décalque qui flottait derrière moi, à qui elle parlait. Ils auraient dû ressembler au décalque, mes parents, ç'aurait été facile. Tout le problème, c'est qu'ils en étaient loin... Elle était forcément toujours à côté, la maîtresse.

Annie Ernaux, *Les Armoires vides*, Gallimard, Collection « Folio », 1974, pp. 58-60.

Texte 3

À la grande école, en revanche, nul besoin de se forger une compagne imaginaire. Elles sont tout de suite là, joyeuses, jacassantes, endiablées, elles entourent la nouvelle venue dès ses premiers pas dans la cour, et il n'y a qu'à se laisser glisser dans le groupe, on y est accepté, reconnu, allégé brusquement de la tristesse qui pèse à la maison. Je joue donc avec emportement, malgré ma maladresse. Je ne suis pas « oui-pous » au jeu de billes, expression qui désigne celle qui repart avec un sac plus gros que celui avec lequel elle est entrée dans la partie. Je cours moins vite que les autres, le ballon m'échappe tout le temps des mains, je ne sais pas faire « vinaigre » à la corde à sauter, je suis un voleur sans audace, un gendarme sans autorité. Mais le miracle est que les autres m'acceptent et me traitent comme une possible partenaire. Plus tard, je retrouverai cette ivresse chez le jeune Jean-Paul, ébloui qu'on ait pu s'adresser à lui en l'appelant « Sartre ». Je déborde de reconnaissance, moi si solitaire, d'être aisément intégrée aux groupes éphémères que chaque récréation ramène. L'école, et c'est là sa merveille, s'ingénie à nous rendre pareils. [...]

Moments fugitifs. Car l'école, dès sa cour de récréation, est bien le lieu où l'on oublie d'où on vient, où s'efface la singularité taciturne de la maison, où on se sent comme tout le monde. Le seul regret est de ne pas pouvoir, les jeudis et les dimanches, prolonger la sociabilité démocratique de l'école. [...]

Une clôture invisible semble séparer la classe du monde extérieur. À l'école, ni Raymonde, ni Madeleine, ni Anne, ma préférée celle-ci, une secrète aux grands cheveux noirs, ne dit jamais rien de sa maison, du métier de ses parents, de sa famille. De ses frères, de ses sœurs, elles en ont cependant, source de jalousie pour moi, mais on dirait que tout cela est aboli dès le portillon franchi. Chacune abandonne sur le seuil son baluchon de singularités, personne ici n'a d'histoire. L'école est le lieu d'une bienheureuse abstraction, on y est hors d'atteinte de ce qui, à l'extérieur, est menaçant ou douloureux.

Est-ce la raison pour laquelle j'aime tant l'école ?

Mona Ozouf, *Composition française*, Gallimard, 2009, p.104 et sqq.

FOCUS : Comment bien rédiger son analyse ?

L'analyse est un travail neutre et objectif : on n'utilise pas le « je ».

Bien entendu, quand on rédige au propre, on ne fait pas apparaître les titres des parties ni leurs numéros. Cela relève du plan détaillé.

De la même manière, les indications en gras ci-dessous (accroche, plan, introduction, etc.) ne sont données qu'afin de guider les candidats dans la rédaction de leur devoir, mais on ne doit pas les retrouver dans le travail rédigé.

Les différentes étapes de la rédaction sont distinguées par un passage à la ligne et, pour les grandes parties, par un alinéa.

Toute idée formulée dans le développement doit être explicitement rattachée à un texte ; on ne formule donc aucune idée personnelle. Afin de varier les modalités de référence aux textes, il faudra alterner : « dans le texte 1, on voit... », « dans ce texte, Gustave Flaubert montre... », « Au début de *Madame Bovary*, il semble que... »

La présentation du travail rédigé doit être suffisamment claire pour que le correcteur voie de manière évidente, en ouvrant la copie, l'introduction, les grandes parties du développement et la conclusion.

Corrigé

■ Point méthode

Après la lecture du corpus, le 3^e texte apparaît clairement en désaccord avec les deux premiers. En effet, si l'école est d'abord décrite comme le lieu de cristallisation des différences et de l'intolérance, le texte 3 décrit au contraire l'école comme le lieu qui abolit les différences et les inégalités entre les élèves. Il va donc falloir que le plan adopté pour l'analyse rende compte de ces paradoxes.

On préconisera le plan en deux parties, contrairement à ce que l'on apprend parfois au lycée ou plus tard à l'université. Il vaut mieux deux parties bien équilibrées que trois disproportionnées qui montrent des failles dans le traitement des textes.

Le plan doit être suffisamment détaillé pour permettre ensuite de n'avoir plus qu'à mettre en forme lorsque l'on rédige au propre. De plus, le plan doit reprendre clairement les textes pour ne pas perdre de temps ensuite à relire et rechercher les informations au moment où l'on rédige.

Il faut aussi faire en sorte de solliciter tous les textes dans chaque grande partie afin de s'assurer que l'on établit bien des résonances en tenant compte de tous les textes, quelles que soient leurs difficultés.

■ Proposition d'analyse

Introduction

On sait qu'un enfant passe en moyenne une quinzaine d'années dans une classe. C'est dire si ces années sont importantes pour sa construction personnelle. **(accroche)** Dans le corpus qui nous est proposé, plusieurs vécus d'élèves nous sont rapportés. Le texte 1 est le début du roman de Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, dans lequel le jeune Charles arrive en qualité de « nouveau » dans une classe déjà constituée. La rentrée devient alors presque un rite initiatique. Dans le texte suivant, extrait des *Armoires vides*, Annie Ernaux raconte les déboires d'une élève dont la vie personnelle, dissolue, marginale, peine à trouver quelque compatibilité avec une scolarité traditionnelle. Au contraire de ces expériences difficiles, le texte 3 de Mona Ozouf, extrait de *Composition française*, montre que l'école peut être aussi le lieu de l'épanouissement dans la mesure où elle bannit les inégalités et les différences. **(présentation des textes)** Comment ces auteurs abordent-ils la question de la construction personnelle et sociale de l'individu par l'école ? **(problématique)** Nous verrons donc que l'école est d'abord le lieu d'une relation singulière entre les adultes et les enfants mais que c'est aussi le lieu de la relation entre pairs. **(annonce du plan)**

1. L'école, lieu d'une relation enfant/adulte

a. La relation d'autorité

L'adulte exerce deux types d'autorité, celle du supérieur hiérarchique par rapport à un groupe et celle du dominant dans une relation duelle. On voit bien dans le texte 1 que le nouveau est tour à tour impressionné par le proviseur puis l'enseignant (deux figures masculines). Le proviseur fait se lever et s'asseoir le groupe, ses paroles sont suivies d'actes. Même autorité dans le texte 2 : la maîtresse (cette fois une figure féminine) parle et la jeune élève obéit. Le vouvoiement est de rigueur dans ces deux textes et révèle la relation dominant/dominé.

b. L'apprentissage des contraintes

Les adultes assoient leur autorité sur un certain nombre de contraintes qui structurent la vie à l'école : la ponctualité notamment dans le texte 2 mais aussi et surtout le respect des règles en classe comme la récitation des leçons, le fait de se mettre en rangs, d'obéir aux ordres des adultes référents dans le texte 1. Le texte 3, lui, donne un aspect plus positif à

ces contraintes car c'est finalement en entrant dans les rangs, à l'école, que l'on se débarrasse de tous ses problèmes personnels pour n'être que des élèves.

c. La peur du jugement

L'adulte, en classe, est celui qui évalue et, comme le montrent les textes, cela est valable depuis fort longtemps. Ainsi, à peine le nouvel arrivé en classe dans le texte 1, on évoque déjà, devant lui, la possibilité du maintien dans le niveau ou du passage au niveau supérieur. L'indicateur de jugement est fort puisqu'on utilise l'adjectif « méritoire ». Dans le texte 2, les indicateurs de jugement sont très forts et mériteraient, à eux seuls, un commentaire composé (phrases injonctives, opposition MOI/VOUS, utilisation des majuscules pour certains verbes, ponctuation expressive, attitudes agressives comme pointer le doigt vers l'enfant, etc.) dont le mot-clé serait sans doute le terme très péjoratif d'« humiliation ».

Transition : Aucun jugement venant de l'adulte n'est ressenti ni exprimé en revanche dans le texte 3, où sont davantage évoquées les relations entre pairs.

2. L'école, lieu de la relation entre pairs

a. L'intégration dans le groupe ou le statut à part du « nouveau »

Dans le texte 3, justement, la nouveauté n'est à aucun moment vécue comme un handicap puisque d'emblée, l'enfant endosse les rôles de tous les enfants, tant dans les bavardages que dans les jeux et même plus encore, la nouveauté semble totalement gommée puisque « l'école, et c'est là sa merveille, s'ingénie à nous rendre tous pareils ». Ce n'est pourtant pas le vécu du pauvre Charles Bovary dans le texte 1 car son entrée, face à une classe déjà constituée, le marginalise et accentue sa différence (son milieu d'origine). L'enfant du texte 2 n'est certes pas un nouvel élève mais sa différence est patente.

b. Entrer dans la norme

En effet, la jeune fille du texte 2 se fait non seulement réprimander par son enseignante, mais elle suscite aussi la perplexité de ses camarades tant sa manière de vivre semble marginale : absence de ponctualité, absence de petit déjeuner, une maman aux mœurs étonnantes, une vie de famille dissolue et un joyeux bazar à la maison. L'adéquation à la norme marginalise donc l'élève aux yeux de sa maîtresse mais aussi aux yeux de ses camarades (« Tu dois habiter une drôle de maison ! »). C'est finalement dans le texte 3 qu'entrer dans la norme est à la fois une évidence et un bonheur véritable car c'est ce qui permet à l'élève de vivre harmonieusement sa scolarité.

c. La peur du jugement

Les choses n'ont guère changé depuis Flaubert car l'apparence et les détails (notamment ici la coiffe de Charles) qui trahissent un milieu social sont encore des critères d'actualité dans notre société. Les enfants sont prompts à la moquerie et l'on voit comment chaque faux pas de Charles Bovary est une occasion rêvée pour les autres de se moquer de lui. Dans le texte 2, on peut deviner que l'élève ne raconte pas trop en détail sa vie à la maison, de peur d'être jugée davantage encore (« j'avais bien vu aussitôt que ça ne ressemblait pas à chez moi. »).

Conclusion

Dans le corpus qui nous était proposé, les auteurs soulevaient une question universelle : celle de la construction personnelle et sociale de l'individu par l'école. Cette construction passe par la relation avec l'adulte et par la relation avec les pairs qui s'élaborent justement dans l'enceinte scolaire. Suivant les textes, il est apparu que ces relations pouvaient être anxiogènes ou au contraire bienveillantes. L'enseignant a en tout cas un rôle important à jouer et les recherches actuelles sur le rôle des émotions et la construction de l'estime de soi dans l'espace de la classe vont dans ce sens.

Connaissance de la langue et analyse d'erreurs types

1 | Présentation de l'épreuve

La seconde partie est consacrée à la connaissance de la langue et analyse d'erreurs types : grammaire, orthographe, lexique et système phonologique. Les objectifs d'évaluation sont à la fois la maîtrise par le candidat des savoirs nécessaires à l'enseignement disciplinaire, qui renvoie aux programmes de l'école primaire, et la maîtrise de la langue française, dont le niveau correspond aux programmes de la classe de troisième de collège.

Elle peut se présenter sous différentes formes et à partir de supports différents.

1. Que disent les textes officiels ? Quels supports et quelles questions attendre ?

Selon le cadrage officiel, le candidat peut avoir à répondre à des questions de façon **argumentée**. Ce type de questions réclamera donc un développement qui explique, justifie les faits de langue dont l'étude est requise. Ainsi il sera demandé au candidat de **mobiliser ses connaissances** pour définir, classer, décrire des faits de langue en justifiant les choix effectués.

Peut également être posée au candidat une série de questions portant sur des **connaissances ponctuelles**. Ce type de questions ne requerra pas en revanche de développement au-delà de l'identification attendue en réponse, mais les questions seront alors plus nombreuses (cf. pour exemple sujet cycle 3 portant sur la lecture numérique).

Les questions pourront avoir pour support les textes du dossier, textes littéraires ou documentaires susceptibles de mêler plusieurs types de discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif) : l'épreuve peut porter sur le relevé et l'analyse d'occurrences dans un ou plusieurs textes ou la transformation d'un passage.

Le support peut être **des productions d'élèves** variées. Ce dernier support demandera d'analyser les erreurs types : le candidat aura à formuler des hypothèses sur leurs origines, en fonction des savoirs linguistiques mais aussi du niveau des élèves, selon les questions posées dans les domaines de l'orthographe, du système des temps et de la morphologie (conjugaison), de la cohérence et de la cohésion des textes. Il conviendra sur ce type de support d'éviter tout jugement de valeur tant sur la production que sur l'élève ou tout commentaire psychologisant (étourderie, fatigue...).

2. Comment considérer l'épreuve ?

Stratégiquement, compte tenu de la répartition des points et du temps, l'épreuve de langue n'est pas à négliger : elle rapporte en effet le même nombre de points que la première partie, soient **11 points** pour un temps de traitement divisé par deux. Pourtant les candidats la réussissent moins bien. L'ensemble des connaissances conceptuelles et notionnelles, au-delà de simples savoirs déclaratifs que constitue la connaissance des règles, forme un ensemble vaste et complexe et leur apprentissage s'est inscrit dans le long temps d'apprentissage du cursus scolaire, voire universitaire pour certains parcours, et parfois, cet apprentissage s'est fait sur fond d'incompréhension qu'expliquent à la fois l'histoire de la grammaire et l'histoire de son enseignement.

Le temps imparti pour ces questions implique une maîtrise suffisante des notions pour identifier les compétences à mettre en œuvre et pouvoir ainsi répondre aux consignes de façon précise et argumentée ou concise. Les réponses aux questions grammaticales, orthographiques et lexicales bannissent tout délayage. La périphrase, quand la notion échappe, ne peut constituer qu'un pis-aller. Sont attendues l'exhaustivité et la justesse dans les relevés demandés et la précision dans les analyses qui tournent toujours autour d'une notion donnée ou à identifier. Pour illustrer nos propos, nous vous proposons un décryptage des questions de langue tombées dans le premier groupement académique lors du CRPE 2010-2011. Le précédent concours permet d'illustrer les questions de type 1 dans tous les domaines (grammaire, orthographe, vocabulaire).

Entraînement

Sujet du groupe 1

session 2011

Corpus

- Isocrate, « Éloge de la parole », in *Discours III*, Les Belles Lettres, 1966, pp. 165-166.
- Cécile Ladjali, « Les monosyllabes », in *Mauvaise langue*, Seuil, 2007, pp. 61-63.
- Catherine Chalié, « Écouter », in *Transmettre de génération en génération*, Buchet-Chastel, 2008, pp. 178-180.

Questions

Grammaire

Dans le passage du texte 3 reproduit ci-dessous, vous identifierez les gérondifs ; vous remplacerez chacun d'eux successivement par un groupe nominal et une proposition subordonnée conjonctive dont vous indiquerez la fonction.

Orthographe

Dans l'extrait suivant, vous transposerez au pluriel le groupe nominal « l'élève » et procéderez aux modifications nécessaires que vous justifierez.

Lexique

En référence au texte 2 (§2), vous préciserez la formation et le sens du mot « monosyllabe » puis proposerez huit mots comportant l'un ou l'autre des éléments constitutifs de ce mot.

Texte 1

Il faut donc avoir sur la parole la même opinion que sur les autres occupations, ne pas juger différemment les choses semblables et ne pas montrer d'hostilité contre celle des facultés naturelles de l'homme qui lui a valu le plus de bien. En effet, comme je l'ai déjà dit, de tous nos autres caractères aucun ne nous distingue des animaux. Nous sommes même inférieurs à beaucoup sous le rapport de la rapidité, de la force, des autres facilités d'action. Mais, parce que nous avons reçu le pouvoir de nous convaincre mutuellement et de faire apparaître clairement à nous-mêmes l'objet de nos décisions, non seulement nous nous sommes débarrassés de la vie sauvage, mais nous nous sommes réunis pour construire des villes ; nous avons fixé des lois ; nous avons découvert des arts ; et, presque toutes nos inventions, c'est la parole qui nous a permis de les conduire à bonne fin. C'est la parole qui a fixé les limites légales entre la justice et l'injustice, entre le mal et le bien ; si cette séparation n'avait pas été établie, nous serions incapables d'habiter les uns près des autres. C'est par la parole que nous confondons les gens malhonnêtes et que nous faisons l'éloge des gens de bien. C'est grâce à la parole que nous formons les esprits incultes et que nous éprouvons les intelligences ; car nous faisons de la parole précise le témoignage le plus sûr de la pensée juste ; une parole vraie, conforme à la loi et à la justice, est l'image d'une âme saine et loyale. C'est avec l'aide de la parole que nous discutons des affaires contestées et que nous poursuivons nos recherches dans les domaines inconnus. Les arguments par lesquels nous convainquons les autres en parlant sont les mêmes que nous utilisons lorsque nous réfléchissons ; nous appelons orateurs ceux qui sont capables de parler devant la foule, et nous considérons comme de bon conseil ceux qui peuvent, sur les affaires, s'entretenir avec eux-mêmes de la façon la plus judicieuse. En résumé, pour caractériser ce pouvoir, nous verrons que rien de ce qui s'est fait avec intelligence n'a existé sans le concours de la parole : la parole est le guide de toutes nos actions comme de toutes nos pensées ; on a d'autant recours à elle que l'on a plus d'intelligence.

Isocrate, « Éloge de la parole », in *Discours III*, Les Belles Lettres, 1966, pp. 165-166.

Texte 2

Je souhaiterais revenir sur une idée répandue et qui pourtant me paraît erronée. On entend souvent dire que les élèves rencontrent plus de difficultés à l'écrit qu'à l'oral, pour la simple raison qu'ils appartiennent à une culture de l'oral. L'argument qui suit l'affirmation est qu'aujourd'hui la télévision et le cinéma ont remplacé les livres.

Or, les faits m'obligent à dire que les élèves et les étudiants éprouvent encore plus de difficultés à parler qu'à écrire. Quand il est question de développer une idée en la reformulant, en cherchant des synonymes, en dépliant une syntaxe qui par sa souplesse montrera que les contours de l'idée ont été cernés, maîtrisés, le silence est souvent de mise.

Même les bons éléments à l'écrit sont incapables de répondre à une question autrement que par... un mot. Il n'est pas question de phrase, mais d'un unique mot. Parfois, ce mot est un monosyllabe : « oui », « non », « mal », « bien », « fort », « grand »... Véritable *peau de chagrin*, la langue de ces salles de cours renvoie à un pacte diabolique signé entre l'individu et le démon du renoncement. Sans les mots, la personne s'efface, elle devient transparente. Et le phénomène est d'autant plus effrayant que la société considère ce rétrécissement comme une chose communément admise, puisque rares sont les occasions qu'elle offre aux individus de s'exercer au beau langage. [...]

Le blocage des élèves à l'oral est dû, il me semble, au rapport douloureux que les enfants établissent entre le langage et le temps. L'oralité leur impose une spontanéité non assumable. L'improvisation est impossible en classe. Très souvent les élèves de bonne volonté, passionnés par un thème d'actualité, demandent à ce qu'il y ait débat. J'ai renoncé depuis longtemps à organiser des débats en classe, sauf si ces derniers sont consciencieusement préparés. La raison en est simple : les élèves sont incapables de débattre, talent qui ne semble pas non plus l'apanage de beaucoup d'adultes.

S'ils ne savent pas parler, ils peinent également à écouter. Intégrer la pensée de l'autre à la sienne, pour ensuite s'en démarquer, est un exercice auquel ils renoncent vite. Par ailleurs, le fait d'entendre sa propre voix est une réalité difficile à surmonter. Je pense que la voix va plus vite que l'idée qui, elle, reste en arrière, encore à demi formulée, dans la gorge nouée de l'élève. Le malaise se situe dans ce décalage et entendre sa voix, pour réaliser qu'elle est le plus mauvais truchement qui soit à une idée qu'on a peiné à débusquer, encourage le silence.

L'écrit, en revanche, permet une prise de distance entre l'idée et sa formulation. On peut se tromper, on pourra toujours biffer les mots, réorganiser la proposition. Or, l'oral interdit l'erreur.

Cécile Ladjali, « Les monosyllabes », in *Mauvaise langue*, Seuil, 2007, pp. 61-63.

Texte 3

Une transmission vivante est infiniment exigeante, pour les uns et pour les autres, pour les maîtres et pour les élèves, pour les parents et pour les enfants ; elle se révèle incompatible avec la brusquerie et l'impatience, avec le désir de prendre pour soi et d'aller vite à l'essentiel. Cela contrarie évidemment l'illusion moderne, attirante ou impérieuse, selon laquelle quelques minutes d'attention suffisent pour atteindre cet essentiel et, généralement d'ailleurs, pour passer à une autre chose qui, pas davantage que la précédente, ne retiendra longtemps la personne auprès d'elle, l'essentiel étant toujours ailleurs, semble-t-il... Il arrive que l'élève soit encouragé dans cette voie par un maître encore plus pressé que lui et qu'il reçoive, en l'écoutant, un excès de mots et de connaissances, voire de prétendues révélations, qui le chargent d'un poids trop lourd ou le consomment, sans l'instruire ni l'éduquer, sans l'inciter à chercher lui-même son chemin grâce à tout cela. Il est rare, en effet, que l'essentiel se donne à soi de façon immédiate, il n'advient jamais qu'il s'offre sur le mode d'une nourriture prête à consommer. Les « vérités » faciles et séduisantes suscitent la convoitise, beaucoup cherchent à s'en approcher au plus vite, pour jouir de ce qu'elles semblent promettre – la reconnaissance et la gloire pour certains, l'apaisement de la douleur d'être et la sérénité pour d'autres – mais, outre

la déception qui en découle, presque inévitablement, ces « vérités » constituent pour l'acte de transmission un obstacle dont l'amplitude, immense dans sa banalité, ne cesse de croître de façon destructrice. Comment plaider la cause de la patience et de l'effort, de la nécessité de recommencer, voire de souffrir de l'incompréhension de ses aînés et de ses pairs, afin de mieux approcher une vérité qui se dérobe encore, quand le culte de l'immédiateté, de la rentabilité, de l'efficacité mesurable et du profit, jusque dans l'acte de transmission, ne cesse de faire des ravages ? Qui a le temps d'écouter, c'est-à-dire de se délester de la fascination pour tout ce que ces vocables supposent ? Qui sait encore écouter, en particulier les paroles anciennes, celles qui, jadis, ont fait surgir des significations et des symboles précieux – ce qui ne veut pas dire rigides ou immuables – pour les êtres humains ? Comment, au sein de ce contexte, si souvent tragique dans son impudence, susciter le désir d'écouter ces paroles désormais vouées à l'oubli, à l'indifférence et, parfois, à la persécution ?

L'idée qu'il convient d'*écouter* ce qui vient des anciens pour pouvoir écouter, proposer et transmettre des choses nouvelles, semble, à première vue, assez banale. Il faut toutefois bien souligner qu'elle est irréductible au constat selon lequel il est nécessaire de connaître ce que les générations précédentes ont dit, pensé ou fait – en matière de sagesse, de philosophie, de science ou de toute autre discipline, artistique ou technique – pour s'initier à la pensée, au savoir ou à l'art et, le cas échéant, devenir peu à peu capable de frayer de nouvelles voies en ces domaines. Ce qui se fait couramment, en posant de nouvelles questions, en inventant de nouvelles techniques, mais aussi en se déchargeant du poids de la répétition ou de l'imitation, un temps indispensable, voire en se révoltant contre lui. Toutefois, dans le cas présent, il ne s'agit pas de « ressasser l'ancien », pour se situer dans une lignée de pensée et pour y trouver un élan qui, ensuite, permette d'initier d'autres pensées ou d'autres façons d'apprécier la sagesse par exemple, puisqu'il est requis de prendre au sérieux le vocable « écouter ».

Catherine Chaliier, « Écouter », in *Transmettre de génération en génération*, Buchet-Chastel, 2008, pp. 178-180.

■ Point méthode

Reprenons les consignes en soulignant les notions et en mettant en italique les compétences à mettre en œuvre :

Grammaire

Dans le passage du texte 3 reproduit ci-dessous, vous *identifierez* les gérondifs ; vous *remplacerez* chacun d'eux successivement par un groupe nominal et une proposition subordonnée conjonctive dont vous *indiquerez* la fonction. »

Orthographe

« Dans l'extrait suivant, vous *transposerez* au pluriel le groupe nominal "l'élève" et *procéderez* aux modifications nécessaires que vous *justifierez* »

Lexique

« En référence au texte 2 (§2), vous *préciserez* la formation et le sens du mot "monosyllabe" puis *proposerez* huit mots comportant l'un ou l'autre des éléments constitutifs de ce mot. »

Nous constatons à la fois la précision de la terminologie grammaticale et parfois sa densité qui ne laissent aucune place à l'improvisation. La lecture attentive des questions est donc indispensable.

2 | Conseils pour traiter les questions

Trois étapes ponctuent le travail :

- analyse des questions ;
- relevés et/ou transformations et/ou analyses grammaticales ;
- choix de présentation des réponses.

L'analyse des questions doit s'appuyer sur une **lecture attentive et réitérée**. Lire lentement, jusqu'à trois fois chaque question, puis dégager les termes spécialisés. Noter attentivement les délimitations des relevés : une erreur de texte ou de paragraphe n'est pas rare.

Une fois identifiés le champ notionnel et la tâche en distinguant bien le domaine concerné, vous pouvez faire les analyses, les relevés ou les transformations. Les relevés sont très fréquents en étude de la langue. Les contextualiser pour faciliter la lisibilité et le repérage pour le correcteur, surtout si des formes sont identiques (préciser par exemple le numéro de la ligne ou quelques mots proches) et choisir un mode de présentation en fonction du classement à opérer (si la consigne est précise ou explicite) ou que vous opérez (si la consigne est implicite). L'analyse du corpus relevé doit être réfléchie méthodiquement. Il faut procéder comme le linguiste ou le grammairien : trouver les ressemblances et les différences que vous explicitez en mobilisant vos connaissances notionnelles et conceptuelles. Pour la présentation, le tableau est vivement recommandé dans les rapports de jury mais la maîtrise de sa forme témoigne le plus souvent d'une très bonne maîtrise de la grammaire. Aussi la présentation tabulaire ne doit-elle pas être trop coûteuse en temps ; une présentation chronologique convenablement commentée peut être suffisante, si les autres principes organisateurs ne peuvent être mobilisés faute de savoirs suffisamment solides et/ou de temps.

Pensez toujours à travailler la mise en espace en **aérant l'organisation de la page** qui doit montrer comment vous mobilisez vos connaissances et mettez en œuvre vos compétences. Citons pour illustration le rapport de jury de la session 2011 de l'académie de Créteil :

« Insuffisances et erreurs constatées :

- des inventions de mots proches de la création verbale, notamment pour la question concernant le lexique ;
- des confusions dans les catégories grammaticales, les fonctions ; des justifications au fil du texte sans ordonner le propos. Les correcteurs ont apprécié la présentation sous forme de tableaux ou d'organisations claires, à la fois synthétiques et analytiques. »

Par ailleurs, il est tenu compte à hauteur de 5 points de la qualité orthographique sur l'ensemble de l'épreuve. Surveillez votre orthographe et votre syntaxe dont les défaillances sont souvent pointées et n'omettez pas la relecture en ce sens.

Entraînement

Question

Reprenons le sujet du groupe 1 de la session 2011 dans cette optique méthodique. Les notions sont soulignées et est mis en italique ce qui relève de la tâche à accomplir ou des compétences à mettre en œuvre avant de commenter la consigne.

■ Point méthode

Grammaire

Dans le passage du texte 3 reproduit ci-dessous, vous *identifierez* les gérondifs ; vous *remplacerez chacun d'eux successivement* par un groupe nominal et une proposition subordonnée conjonctive dont vous indiquerez la fonction.

Les nombreuses notions sont là explicites, les compétences précisées (identification, remplacement, analyse fonctionnelle).

Orthographe

Dans l'extrait suivant, vous *transposerez* au pluriel le groupe nominal « l'élève » et *procéderez aux modifications nécessaires que vous justifierez*.

Là, un seul concept, celui de pluriel. La compétence de transposition doit s'accompagner de justification.

Lexique

En référence au texte 2 (§2), vous préciserez la formation et le sens du mot « monosyllabe » puis *proposerez huit mots* comportant l'un ou l'autre des éléments constitutifs de ce mot. Notons là que la dernière notion est donnée de façon périphrastique et qu'il faut en déduire la notion de radical à donner dans la première partie de la réponse. Le mot « monosyllabe » est en effet un mot composé de deux radicaux différents. La dérivation demandée dans la seconde partie de la réponse se fera par affixation, soit l'ajout d'un préfixe et/ou un suffixe. La consigne toutefois ne demande pas d'expliquer le corpus des huit mots à trouver. Ne pas chercher à le faire, d'une part vous gagnerez du temps, d'autre part vous éviterez de perdre des points en utilisant une terminologie que vous ne maîtrisez pas, quand bien même le corpus serait complet et sans erreur.

3 | Analyse des questions grammaticales du CRPE session 2020

■ Session 2020

	Grammaire	Orthographe	Lexique
Groupe 1	<i>Notions</i> Grammaire de phrase : analyse grammaticale et emploi de mots (classes grammaticales et fonctions) ; temps, modes, emploi des verbes ; propositions, phrase complexe. Grammaire textuelle : discours rapportés ; réseaux d'images. <i>Tâches</i> Grammaire de phrase : analyser des mots « de façon grammaticale » (classes grammaticales et fonctions) et justification de leur emploi ; identifier et justifier les temps, modes et emplois des verbes (valeurs des temps) ; analyser des propositions. Grammaire textuelle : identifier des passages au discours rapporté et leurs marques ; identifier des procédés d'écriture, des figures de style ainsi que l'effet produit.		<i>Notions :</i> formation de mots, sémantique. <i>Tâches :</i> expliquer la formation d'un mot et donner son sens en contexte.

Groupelement 1 bis (La Réunion seule)	<i>Notions</i> Grammaire de phrase : temps, modes, emploi des verbes ; expansions du nom. Grammaire textuelle : genre d'un texte <i>Tâches</i> Grammaire de phrase : identifier et justifier les temps, modes et emplois de verbes conjugués (valeurs des temps) ; relever et classer les expansions du nom selon leur fonction. Grammaire textuelle : justifier le genre d'un texte par ses caractéristiques.		<i>Notions :</i> sémantique. <i>Tâches :</i> définir un mot et justifier son emploi, distinguer les différents sens d'un même mot selon les contextes.
Groupelement 3	<i>Notions</i> Grammaire de phrase : analyse grammaticale de mots et groupes de mots (classes grammaticales et fonctions) ; temps, modes, emploi des verbes ; expansions du nom. Grammaire textuelle : réseaux d'images. <i>Tâches</i> Grammaire de phrase : analyser des mots et groupes de mots « de façon grammaticale » (classes grammaticales et fonctions) ; identifier et justifier les temps, modes et emplois des verbes (valeurs des temps) ; relever et classer les expansions du nom en fonction de leur classe grammaticale. Grammaire textuelle : identifier des procédés d'écriture, des figures de style ainsi que l'effet produit.	<i>Notions :</i> accord des adjectifs. <i>Tâches :</i> justifier l'accord d'un adjectif.	<i>Notions :</i> sémantique ; famille de mots. <i>Tâches :</i> définir un mot ; donner des termes de la même famille.

Groupe 4	<i>Notions</i> Grammaire de phrase : temps, modes, emploi des verbes ; propositions, phrase complexe. Grammaire textuelle : réseaux d'images, niveaux de langue <i>Tâches</i> Grammaire de phrase : identifier et justifier les temps, modes et emplois des verbes (valeurs des temps) ; analyser les propositions subordonnées. Grammaire textuelle : caractériser et justifier le niveau de langue d'un passage et transposer un extrait de texte dans un autre niveau de langue ; identifier un procédé d'écriture, une figure de style ainsi que l'effet produit.	<i>Notions :</i> accord des participes passés. <i>Tâches :</i> justifier l'accord des participes passés.	<i>Notions :</i> niveaux de langue, formation de mots, sémantique. <i>Tâches :</i> caractériser et justifier le niveau de langue d'un passage et transposer un extrait de texte dans un autre niveau de langue ; expliquer la formation d'un mot et donner son sens en contexte.
-----------------	---	--	--

Quand l'analyse des questions de la session 2020 a été opérée, la composition des groupements avait été exceptionnellement modifiée en raison de la crise sanitaire. Par ailleurs, les sujets du groupement 2 n'étaient pas encore disponibles.

4 | Les différents domaines de l'étude de la langue

Grammaire de phrase	Les classes de mots La phrase et ses constituants Les fonctions dans la phrase Les propositions dans la phrase complexe Conjugaison
Grammaire de texte	L'énonciation Le discours rapporté La chaîne anaphorique Progression et connecteurs
Orthographe	Le système orthographique français Les valeurs des lettres (exemple : la lettre « s », la lettre « g »...) Les accords Les homophones Analyse des erreurs d'orthographe
Vocabulaire	L'origine des mots La formation des mots L'homonymie L'antonymie, la synonymie La polysémie Les figures de style

Pour aller plus loin

Ouvrages universitaires de référence

- J.-C. Pellat (dir.), *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier, 2009
- R. Tomassone, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, 2002
- M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique de français*, Presses universitaires de France, Paris, 2009

Textes officiels

Voir références citées dans ce manuel pages 6 et 7.

Outils de préparation

- Marc Loison (dir.), Guy Houbbron, Guy Legrand, *Français en 34 fiches*, Vuibert, 2020

Analyse d'un dossier

1 | Que disent les textes officiels ?

1. Le CRPE

Voici les termes du cadrage officiel pour le CRPE :

« Une analyse d'un dossier composé d'un ou plusieurs supports d'enseignement du français, choisis dans le cadre des programmes de l'école primaire, qu'ils soient destinés aux élèves ou aux enseignants (manuels scolaires, documents à caractère pédagogique), et de productions d'élèves de tous types, permettant d'apprécier la capacité du candidat à maîtriser les notions présentes dans les situations d'enseignement. »

L'objectif de cette partie de l'épreuve est d'évaluer la maîtrise :

- des notions à enseigner aux élèves du primaire ;
- du repérage des compétences et des erreurs dans les productions d'élèves ;
- des choix dans la conception de séquences et de séances ;
- des supports dans la mise en œuvre.

2. Comment interpréter ces textes ?

La troisième partie de cette épreuve est destinée à l'**analyse de supports pédagogiques et/ou didactiques** : extraits de manuels scolaires, productions d'élèves, fiches de préparation, textes à destination des enseignants, exercices.

Ceci implique d'analyser une situation de classe dans un domaine du français, en maternelle comme en élémentaire, ou de comparer des extraits de manuels et de choisir de façon argumentée une suite d'activités, ou encore de situer l'enseignement d'une notion dans une programmation ou une progression, ou bien encore, de sélectionner, parmi les supports proposés dans le dossier, les activités nécessaires au traitement d'une notion et à les organiser et les enchaîner pour proposer une situation d'apprentissage à un niveau de classe donné.

L'analyse pourra concerner un des cycles de l'école primaire ou s'attacher à développer l'enseignement d'une notion de façon progressive sur plusieurs cycles, ou encore demander une réflexion sur la transversalité du français en l'intégrant à un autre domaine du programme.

Sur les trois parties de l'épreuve, cette partie est celle dont le barème est le plus élevé : **13 points**. La dimension professionnelle est ainsi valorisée et il sera nécessaire de solliciter sa propre expérience de l'enseignement quelle qu'elle soit, stage en observation ou en pratique accompagnée, pour lier la théorie à la pratique, argumenter ses choix, optimiser le temps imparti à l'épreuve, et avoir un langage concret pour définir des concepts maîtrisés sans faire l'apologie d'une modalité de travail ou avoir un discours purement théorique. L'évaluation portera sur la connaissance des programmes, des connaissances didactiques et pédagogiques, la qualité de l'argumentation et du discernement. La qualité d'écriture est évaluée tout au long de l'épreuve avec un barème de 5 points sur 40.

2 | Les supports

La didactique s'intéresse aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage. La pédagogie regroupe méthodes, actions, attitudes permettant d'organiser un enseignement de façon efficace.

La pédagogie et la didactique sont ainsi complémentaires.

Les supports didactiques permettent donc de véhiculer des connaissances (documents iconographiques, textes documentaires), et de mesurer comment les élèves intègrent ces connaissances (productions, travaux d'élèves, etc.).

Les supports pédagogiques permettent, eux, de gérer les entraînements (manuels, exercices, fiches d'autocorrection, etc.), d'organiser la mémoire de la classe (outils construits avec les élèves, synthèses, etc.), d'utiliser le matériel à bon escient (types de tableaux, vidéoprojecteur, etc.).

Exemples de documents proposés :

- Production écrite d'un élève de 3^e année de cycle 3 en fin d'année scolaire (1^{er} jet). Séquence extraite du manuel *Littéo CM2*, cycle 3, Magnard, 2004 ;
- Th. Cuche, M. Sommer, *Léo et Léa, Méthode de lecture CP*, Belin, Paris, 2004 ;
- C. Perrault, *Les Fées*, site BNF.

3 | Quelles questions peuvent être posées ?

L'analyse est guidée à l'aide d'une ou plusieurs questions successives ou d'une consigne permettant d'orienter le candidat sur la lecture du dossier.

Ces questions peuvent porter sur :

■ la place et le niveau de traitement d'une notion

Dans quel cycle, quelle classe, à quel moment de l'année, une notion peut-elle être traitée, pour atteindre quel objectif, viser quelle compétence ? La connaissance des programmes et du socle commun de compétences et de connaissances est indispensable.

■ la conception d'une séance ou d'une séquence d'apprentissage

Quelles activités, quelle progression, pourquoi, comment, quel prolongement ? L'expérience professionnelle, si brève soit-elle, est à solliciter dans le cadre de ce genre de question.

■ l'analyse d'erreurs types dans les productions d'élèves

Quelles erreurs, leur origine, leurs raisons, les remédiations possibles. L'appui sur des connaissances théoriques éventuellement repérées dans les textes de la première partie de l'épreuve est nécessaire pour expliquer certaines représentations des élèves, les connaissances en jeu, le traitement de l'information et les stratégies d'apprentissage.

Exemples de consignes données :

- Identifiez les supports, les activités proposées ; analysez la pertinence et la cohérence des supports, des activités ; expliquez et commentez la démarche proposée dans ce chapitre.
- Quel est l'objectif de la séquence didactique présentée dans le document B ? Vous analyserez le travail de lecture présenté à la page 139 du manuel pour préciser comment on conduit les élèves à l'objectif visé. Proposez les éléments à travailler pour guider les élèves vers une compréhension fine du paragraphe commençant par « La nuit aussi... » (ligne 20) et se terminant par « C'est mieux que des histoires » (ligne 30).

4 | L'analyse

Une analyse est une étude précise d'un ensemble, qui permet de dégager des éléments et de les mettre en relation entre eux pour expliquer, donner un sens à cet ensemble.

L'analyse nécessite donc une présentation des documents, le recueil d'indicateurs permettant de pointer une difficulté, une intention, un cadre, et le développement d'une réflexion sur une situation d'enseignement.

De solides connaissances didactiques, pédagogiques et théoriques permettront de discerner l'implicite des supports proposés, d'en présenter l'essentiel et de proposer une progression logique au développement en évitant un côté essentiellement descriptif qui ne répond pas à l'exigence de cette partie. Pour cela, la lecture réfléchie des programmes et du socle commun de compétences et de connaissances est indispensable pour en comprendre le sens, les orientations et de quelle manière ces documents officiels sont articulés, notamment par rapport aux connaissances,

capacités et attitudes, mais également par rapport à la continuité et à l'enchaînement des notions d'un cycle à l'autre. Ces textes, outre le fait de donner un cadre aux enseignants, proposent des outils, des supports, des modalités de travail, des mises en œuvre possibles.

Le candidat peut également s'appuyer sur les textes littéraires ou documentaires proposés dans la première partie de l'épreuve pour argumenter sa rédaction.

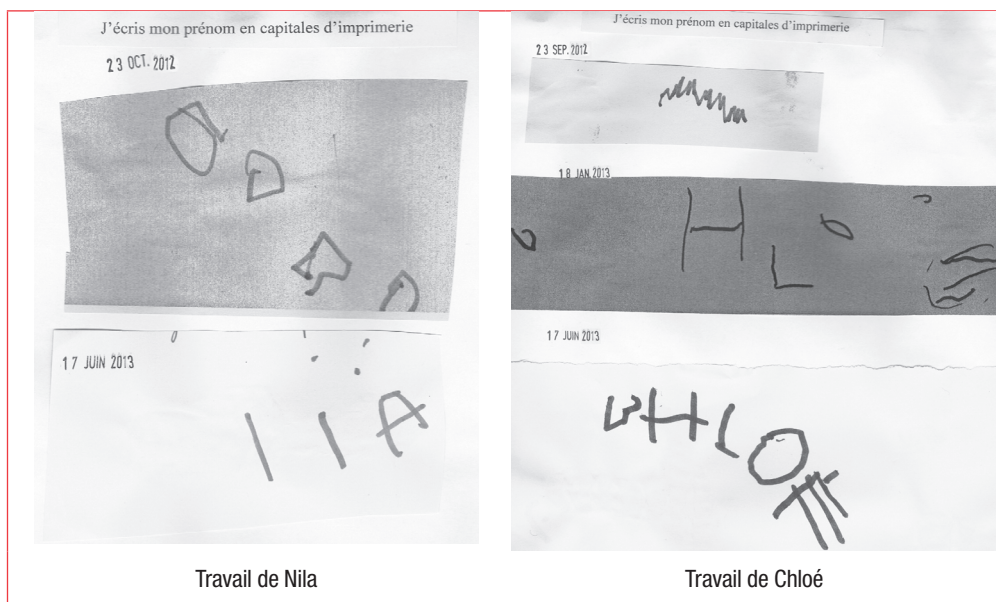
Proposition de méthodologie

- **Comprendre le sujet en identifiant la thématique de l'épreuve.** Il est fort probable que les textes de la première partie de l'épreuve, les questions de la deuxième partie et le dossier à analyser dans cette troisième partie soient en cohérence et aient la même thématique.
- **Comprendre la consigne.** Quelle est l'analyse demandée ? La place et le niveau de traitement d'une notion ? La conception d'une séance ou d'une séquence d'apprentissage ? L'analyse d'erreurs types dans les productions d'élèves ? Qu'il s'agisse de questions successives ou d'une consigne générale, les termes utilisés ont leur importance et peuvent donner des indications sur une logique de développement de la rédaction ou sur des points essentiels à traiter.
- **Identifier les documents composant le dossier.** Ce qui est visible et lisible (leur nature, leur origine, le niveau auquel ils s'adressent, les consignes) et ce que l'on peut en déduire (les liens entre les différents documents, la différenciation et l'évaluation sous-jacentes, à qui ils s'adressent et de quelle façon).
- **Rédiger et se relire.** Pour chaque consigne, certains éléments sont incontournables :
 - la place et le niveau d'une notion nécessitent la définition des objectifs des supports proposés, un lien avec les textes officiels, et une argumentation ;
 - la conception d'une séance ou d'une séquence d'apprentissage nécessite en plus de proposer une progression d'activités pour atteindre l'objectif défini et de proposer des modalités de travail envisageant éventuellement la différenciation ;
 - l'analyse d'erreurs types dans les productions d'élèves nécessite une mise à distance pour éviter les jugements de valeurs, sur la production ou sur l'élève, et pour évaluer les réussites et les erreurs en s'appuyant sur des connaissances didactiques et pédagogiques.
- **Penser à vérifier l'orthographe,** la syntaxe, le vocabulaire utilisé à bon escient et maîtrisé, le niveau de langue, et la mise en page pour que le plan soit explicite.

5 | Quelques exemples

1. Analyser des productions d'élèves

Productions de deux élèves de cycle 1, petite section



Classe de Danièle Adad, droits réservés.

A. Ce qui est visible

a. Quelle est la nature de ces documents ?

Ces documents sont des supports didactiques : ce sont des productions d'élèves de cycle 1, en petite section.

b. Quelle est la compétence visée, et de quelle manière envisage-t-on de l'atteindre ?

La compétence visée est indiquée en en-tête : il s'agit d'écrire son prénom en capitale d'imprimerie.

Deux à trois étapes sont visibles dans ces documents, chacune datée. Nous pouvons remarquer que le travail a été mené sur l'année. Les productions sont les unes sous les autres : elles permettent de constater en un coup d'œil les progrès de chacun sur une même compétence.

Les deux productions en exemple ne montrent pas les mêmes résultats, ni le même nombre d'étapes, et la première étape n'est pas effectuée à la même date. Les compétences de chaque élève sont prises en compte sans signe de sanction du travail de la part de l'enseignant.

CRPE PROFESSEUR DES ÉCOLES

Français et Mathématiques Annales corrigées

Mettez toutes les chances de votre côté

Pour un entraînement intensif

► MÉTHODOLOGIE

- **Accompagnement** pas à pas pour chaque étape
- **Analyse** des erreurs types et des questions déjà tombées lors des sessions précédentes

► 12 SUJETS DE FRANÇAIS

des sessions 2015 à 2020

► 12 SUJETS DE MATHÉMATIQUES

des sessions 2015 à 2020

► DES CORRIGÉS DÉTAILLÉS

► LES CONSEILS DU FORMATEUR

ses attentes, les erreurs à éviter, des analyses critiques de productions d'élèves

► OFFERT en ligne + d'Annales corrigées

Toutes les épreuves écrites de votre concours

► FRANÇAIS

Questions sur texte ; connaissance de la langue ; analyse d'un dossier

► MATHÉMATIQUES

Problème ; exercices ; analyse d'un dossier

Des auteurs, spécialistes du concours, enseignants et formateurs, au plus près de la réalité des épreuves

Admis, la collection la + complète



Le Tout-en-un
pour une préparation
complète



Les Entraînements
pour se mettre
en condition



Les Fiches
pour aller
à l'essentiel

Un site dédié aux concours : www.vuibert.fr

ISSN : 2109-7658
ISBN : 978-2-311-20879-5



Vuibert
N°1 DES CONCOURS