



ACADÉMIE DE MARTINIQUE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

RAPPORT DE JURY

**Concours de recrutement des professeurs des écoles
(CRPE)**

EPREUVE DE FRANCAIS

SESSION 2020

SOMMAIRE

1) Cadre de l'épreuve.....	3
2) Eléments statistiques.....	4
3) Analyse des productions des candidats.....	7
4) ANNEXES (sujet de français et corrigé, session 2020).....	12

1. CADRE DE L'ÉPREUVE

Présentation générale des épreuves du concours SESSION 2020 – COVID-19

Extrait du JORF n° 0123 du 20 mai 2020,

Article 2 :

« Pour l'application de l'article 7 du même arrêté du 19 avril 2013, le concours externe, le second concours interne et le troisième concours comportent **deux épreuves d'admission**.

Par dérogation à l'article 8 du même arrêté du 19 avril 2013, le concours externe spécial et le second concours interne spécial comportent **trois épreuves d'admission**. »

Article 3 :

La **première épreuve d'admission** du concours externe, du second concours interne, du troisième concours, du concours externe spécial et du second concours interne spécial est **l'épreuve écrite de français** du concours externe mentionnée à l'annexe I – A du même arrêté du 19 avril 2013.

La **deuxième épreuve d'admission** du concours externe, du second concours interne, du troisième concours, du concours externe spécial et du second concours interne spécial est **l'épreuve écrite de mathématiques** du concours externe mentionnée à l'annexe I – A du même arrêté du 19 avril 2013.

La **troisième épreuve d'admission** du concours externe spécial et du second concours interne spécial, est **l'épreuve écrite en langue régionale** du concours externe spécial mentionnée à l'annexe I – B du même arrêté du 19 avril 2013.

Article 4 :

Pour l'application de l'article 12 du même arrêté, si plusieurs candidats ont obtenu le même nombre de points, la priorité est accordée à celui qui a obtenu la note la plus élevée à l'épreuve écrite de français.

Le jury prononce l'admission aux concours au terme de ces épreuves.

2. ELEMENTS STATISTIQUES

A l'épreuve de français de la session 2020, **342 copies** ont été corrigées pour l'ensemble des concours de recrutement des professeurs des écoles, session 2020.

Le nombre de candidats présents se trouve en diminution, certainement en lien avec la situation sanitaire de la pandémie Covid-19, à la date de la composition.

Tableau 1 : Répartition des copies par type de concours

Concours	Nombre de copies	Total de points	Moyenne / 40
Concours externe public	261	4798	18,38
Concours externe public LR	8	115	14,37
2nd Concours interne public	12	269,5	22,45
3^e Concours public	34	531	15,6
Concours externe privé	19	313	16,5
2nd Concours interne privé	8	135	16,87

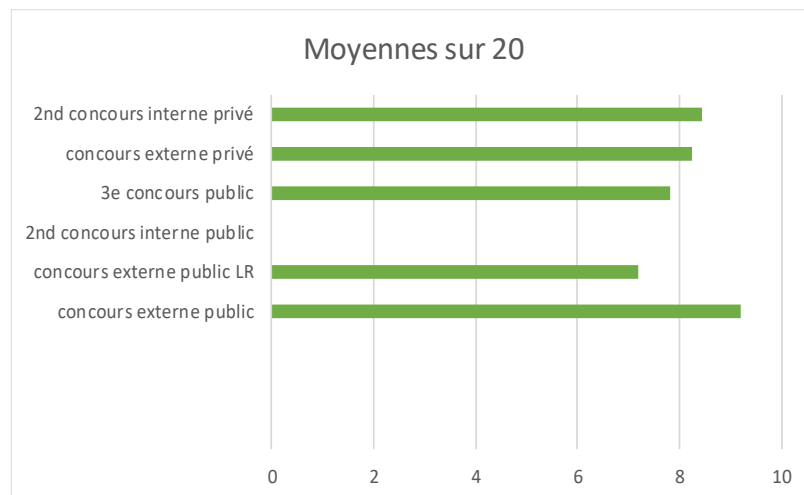


Tableau 2 : Ventilation des notes

Concours	Note la plus faible	Note la plus élevée	Copies éliminées (notes < ou = 10/40)		Copies moyennes 20 à 30/40		Bonnes et très bonnes copies 30 à 40/40		Moyennes sur 20
Concours externe public	0	35	23	8,81%	109	41,76%	4	1,53%	9,19
Concours externe public LR	6	22	2	25%	1	12,5	0	/	7,18
2nd Concours interne public									
3^e Concours public	2,5	30,5	7	20,58%	9	26,47%	1	2,94%	7,8
Concours externe privé	7	24,5	2	10,52	9	47,36%	0	/	8,25
2nd concours interne privé	10	24,5	1	12,5%	3	37,5%	/	/	8,43

Comparatif des notes - tous concours

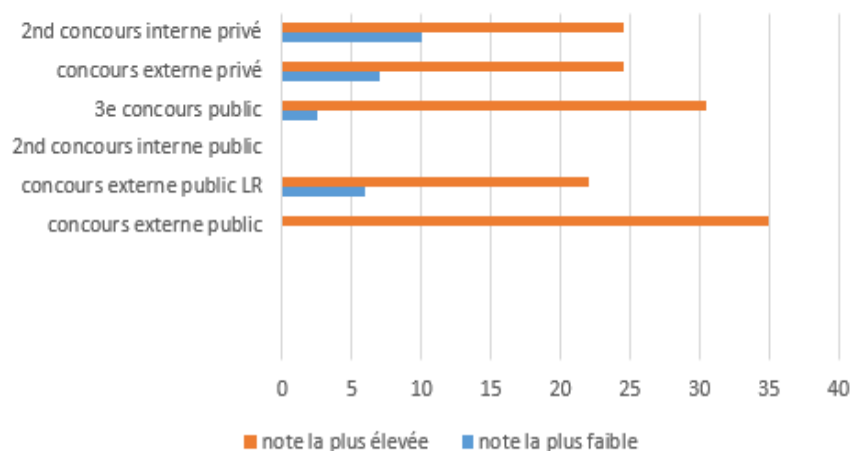
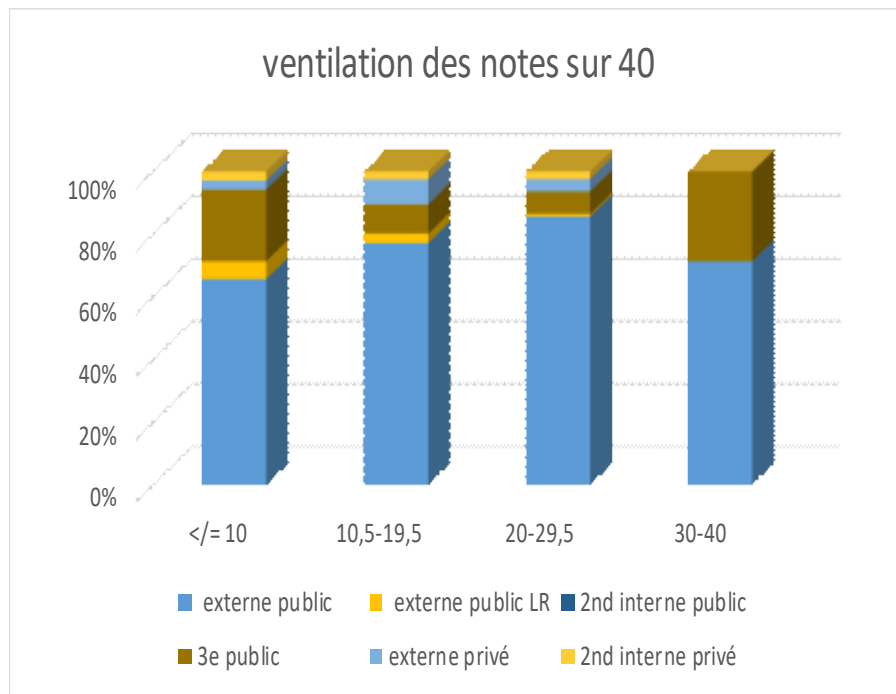


Tableau 3 : Ventilation des notes sur 40

	Note	<= 10	10,5-19,5	20-29,5	30-40
Concours externe public		23 copies	125 copies	108 copies	5 copies
	%	8,81	47,89	41,37	1,91
Concours externe public LR	copies	2	5	1	/
	%	25	62,5	12,5	/
2nd Concours interne public	copies				
	%				
3^e Concours public	copies	8	15	9	2
	%	23,52	44,11	26,47	5,88
Concours externe privé	copies	1	13	5	/
	%	5,26	68,42	26,31	/
2nd Concours interne privé	copies	1	4	3	/
	%	12,5	50	37,5	/



L'analyse des chiffres traduit les éléments de langage suivants (toutes choses égales par ailleurs) :

- 41,37 % des candidats obtiennent une note en français comprise entre 20 et 29,5/40 au concours externe public contre 12,5 % au concours externe public LR et 26,47% au 3eme concours public interne ;
- 1,91% soit 5 candidats dépassent la barre des 30 points /40 au concours externe public et 2 candidats au 3e concours public, soit 7, tous concours confondus ;
- 35 candidats se voient éliminés par des notes inférieures ou égales à 10/40 (tous concours confondus).

3. ANALYSE DES PRODUCTIONS DES CANDIDATS

a) Attendus de l'épreuve de français

L'arrêté du 19 avril 2013 précise que l'épreuve vise à :

- évaluer la maîtrise de la langue française des candidats (correction syntaxique, morphologique et lexicale, niveau de langue et clarté d'expression) ainsi que leur connaissance de la langue ;
- évaluer la capacité des candidats à comprendre et à analyser des textes (dégager des problématiques, construire et développer une argumentation) ainsi que leur capacité à apprécier les intérêts et les limites didactiques de l'enseignement du français.

L'épreuve de français est composée de trois parties :

- Première partie : il est demandé la production d'une réponse à une question portant sur plusieurs textes littéraires ou documentaires de façon construite et rédigée.
- Deuxième partie : elle porte sur la connaissance de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, lexique et système phonologique). Le candidat doit répondre de façon argumentée à une série de questions sur des connaissances fondamentales.
- Troisième partie : elle consiste en l'analyse d'un dossier composé d'un ou de plusieurs supports d'enseignement du français ; choisi(s) dans le cadre des programmes de l'école primaire (manuels scolaires, documents à caractère pédagogique) et de productions d'élèves. Elle permet d'apprécier la capacité du candidat à maîtriser les notions présentes dans les situations d'enseignement.

L'épreuve est notée sur 40 points.

Une note globale égale ou inférieure à 10/40 est éliminatoire. La durée de composition est de 4 heures.

- Première partie : 11 points
- Deuxième partie : 11 points
- Troisième partie : 13 points

NB : 5 points permettent d'évaluer la correction syntaxique et la qualité écrite de la production du candidat.

(voir en ANNEXE, la documentation de l'épreuve : exercices et corrigé)

b) Qualité des productions corrigées

Première partie : compréhension et analyse de textes

Il faut noter en premier lieu, le caractère relativement inattendu de la thématique commune des textes, celle de la relation de l'Homme à la nourriture à travers l'étude de quatre textes de lecture plutôt aisée. Il était important d'en extraire une préoccupation éthique et d'entrevoir l'acte de se nourrir comme constitutif de notre identité individuelle et collective. La diachronie sous-jacente met subrepticement à jour, cette perspective.

Nous pouvons relever dans les prestations, **quelques points saillants** :

- Partie la plus échouée de cette épreuve de français, parfois non traitée faute de temps (cinq très bonnes copies pour le concours externe public) ;
- Absence de problématique en dépit d'une assez bonne compréhension générale des textes ;
- Réflexion qui mériterait très souvent des approfondissements ;
- Méthodologie de confrontation attendue des textes non maîtrisée qui engendre une analyse successive des documents loin d'être pertinente ;
- Quelques rares candidats ont su présenter un développement construit et dynamique ;
- Quelques candidats de formation littéraire ont pu briller par leurs connaissances des outils d'analyse de textes littéraires (gradation, hyperbole, champs lexicaux, ...) sans que cette compétence ne leur facilite vraiment un rendu performant ;
- De l'avis général, les compétences orthographiques paraissent moins échouées, cette année.

Recommandations :

- S'entraîner dans des conditions de temps limité ;
- Se former à la méthodologie de l'analyse de textes selon un plan comportant une introduction (annonce de la thématique, présentation et caractérisation des textes, problématique, annonce du plan), un développement en deux ou trois parties et une conclusion. Maîtriser les procédés d'écriture (verbes du registre de l'écrit, connecteurs logiques, ...) permettant de confronter les textes ;

- Assurer le guidage du lecteur au sein des parties (connecteurs logiques) et entre les parties (transitions). Exprimer ses idées dans un style clair, sans recherche d'effets ;
- Passer rapidement d'une lecture au fil du texte à une entrée par thème pour problématiser, faire dialoguer les textes, les comparer ;
- Ne pas traiter l'exercice comme une dissertation : le traitement doit montrer une compréhension des textes et exposer la pensée des auteurs ;
- Dépasser la compréhension de chaque texte : cette étape est nécessaire mais n'est qu'un préalable à l'analyse comparée qui suppose d'identifier des points communs, des points de convergence, des différences. La réalisation de tableaux ou de schémas peut faciliter ces repérages une fois les idées principales repérées ;
- Recenser les concepts qui peuvent être mobilisés pour traiter du thème ;
- Mobiliser les références conceptuelles pour organiser la présentation comparée des textes ;
- Et surtout rendre à la correction, un **texte rédigé** ;
- Etoffer sa culture générale, littéraire, philosophique et pédagogique.

Deuxième partie : connaissance de la langue

Les exercices traitent des expansions du nom, de l'analyse des terminaisons de participes passés et de connecteurs logiques avant une demande d'exploration d'expressions lexicales.

Quelques remarques :

- Résultats d'un candidat à l'autre assez contrastés ;
- Méconnaissance des règles élémentaires de la grammaire pour certains ;
- Quelques confusions entre nature et fonction des mots, bien moindres cette année ;
- Les expressions relevant d'un usage familier (se payer un gueuleton, ...) ont visiblement laissé perplexes quelques candidats.

Recommandations :

- Actualiser ses connaissances ;
- S'entraîner à partir d'ouvrages de grammaire de niveau collège pour une bonne maîtrise des concepts de base ;
- Pratiquer un entraînement intensif, méthodique. Il s'agit de mobiliser des connaissances et des compétences automatisées. Les performances sont directement liées à l'expertise acquise.

Troisième partie : analyse de supports d'enseignement

Cette partie prend appui sur une séquence de lecture proposée à une classe de cycle 3. Le texte support « Cœur de lion » de R. Boudet (L'école des loisirs) est introduit par segment. Le dernier document, de M. Brumont, « Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle 3 » (Scéren), certainement incompris, pourtant très riche en ressources dans le domaine traité, est loin d'avoir livré des réponses productives aux candidats. Les pistes avancées ne se sont pas retrouvées intégrées aux rédactions corrigées.

Il aurait été pertinent ici d'analyser la chute du texte (mulot) proposé à l'aune des réalités du territoire et d'imaginer le préalable à son partage pour en faciliter la compréhension.

Recommandations :

- S'approprier le socle commun et les programmes de l'école primaire ;
- Faire preuve d'esprit critique (intérêts et limites des documents pédagogiques) en discernant autant les points positifs que négatifs des supports proposés, ne pas se contenter d'une description ;
- Etayer l'analyse didactique par des références explicites aux programmes officiels et par des apports théoriques (textes fournis dans la troisième partie) ;
- Veiller à apporter des compléments utiles aux propos et éviter le catalogue de connaissances ;
- Proposer des activités en s'appuyant sur ses connaissances didactiques et sur des pratiques observées ou décrites ;
- Veiller à proposer des activités concrètes, réalistes et adaptées intégrant notamment des éléments de différenciation ;
- S'informer des étapes habituelles pour organiser les séances d'apprentissage ;
- Se préparer à partir d'annales et d'ouvrages d'enseignement (manuels, ...).

Correction syntaxique et qualité écrite des copies :

De l'avis général des membres de la commission de correction, les compétences orthographiques paraissent moins échouées et la qualité de l'expression écrite améliorée. Les efforts devront néanmoins se renforcer dans ce domaine.

4. **ANNEXES** (sujet épreuve de français session 2020)

Ministère de l'éducation nationale

**CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES
ÉCOLES**

Session 2020

PREMIÈRE PARTIE : question relative aux textes proposés

Vous analyserez la façon dont les textes du corpus questionnent la relation de l'Homme à la nourriture.

TEXTE 1 : Émile ZOLA, *L'Assommoir* (1877), Éditions Gallimard, collection Folio, pp. 259-260.

Dans cet extrait du chapitre 7, Gervaise, qui a acquis sa boutique de blanchisseuse, est à l'apogée de sa réussite. Elle organise un festin auquel elle convie quatorze de ses voisins.

Par exemple, il y eut là un fameux coup de fourchette ; c'est-à-dire que personne de la société ne se souvenait de s'être jamais collé une pareille indigestion sur la conscience. Gervaise, énorme, tassée sur les coudes, mangeait de gros morceaux de blanc, ne parlant pas, de peur de perdre une bouchée ; et elle était seulement un peu honteuse devant Goujet, ennuyée de se montrer ainsi, gloutonne comme une chatte. Goujet, d'ailleurs, s'emplissait trop lui-même, à la voir toute rose de nourriture. Puis, dans sa gourmandise, elle restait si gentille et si bonne ! Elle ne parlait pas, mais elle se dérangeait à chaque instant, pour soigner le père Bru et lui passer quelque chose de délicat sur son assiette. C'était même touchant de regarder cette gourmande s'enlever un bout d'aile de la bouche, pour le donner au vieux, qui ne semblait pas connaisseur et qui avalait tout, la tête basse, abêti de tant bâfrer, lui dont le gésier avait perdu le goût du pain. Les Lorilleux passaient leur rage sur le rôti ; ils en prenaient pour trois jours, ils auraient englouti le plat, la table et la

boutique, afin de ruiner la Banban¹ du coup. Toutes les dames avaient voulu de la carcasse ; la carcasse, c'est le morceau des dames. Madame Lerat, madame Boche, madame Putois grattaient des os, tandis que maman Coupeau, qui adorait le cou, en arrachait la viande avec ses deux dernières dents. Virginie, elle, aimait la peau, quand elle était rissolée, et chaque convive lui passait sa peau, par galanterie ; si bien que Poisson jetait à sa femme des regards sévères, en lui ordonnant de s'arrêter, parce qu'elle en avait assez comme ça : une fois déjà, pour avoir trop mangé d'oie rôtie, elle était restée quinze jours au lit, le ventre enflé. Mais Coupeau se fâcha et servit un haut de cuisse à Virginie, criant que, tonnerre de Dieu ! si elle ne le décroûtait pas, elle n'était pas une femme. Est-ce que l'oie avait jamais fait du mal à quelqu'un ? Au contraire, l'oie guérissait les maladies de rate. On croquait ça sans pain, comme un dessert. Lui, en aurait bouffé toute la nuit, sans être incommodé ; et, pour crâner, il s'enfonçait un pilon entier dans la bouche. Cependant, Clémence achevait son croupion, le suçait avec un gloussement des lèvres, en se tordant de rire sur sa chaise, à cause de Boche qui lui disait tout bas des indécences. Ah ! nom de dieu ! oui, on s'en flanqua une bosse ! Quand on y est, on y est, n'est-ce pas ? et si l'on ne se paie qu'un gueuleton par-ci, par-là, on serait joliment godiche de ne pas s'en fourrer jusqu'aux oreilles. Vrai, on voyait les bedons se gonfler à mesure. Les dames étaient grosses. Ils pétaient dans leur peau, les sacrés goinfres ! La bouche ouverte, le menton barbouillé de graisse, ils avaient des faces pareilles à des derrières, et si rouges, qu'on aurait dit des derrières de gens riches, crevant de prospérité.

TEXTE 2 : Philippe DELERM, *La Première Gorgée de bière et autres plaisirs minuscules* (1997), Éditions Gallimard, pp. 42-43.

Philippe Delerm évoque dans de courts chapitres des instantanés de vie.

Un banana-split.

On n'en prend jamais. C'est trop monstrueux, presque fade à force d'opulence sucrée. Mais voilà. On a trop fait ces derniers temps dans le camaïeu raffiné, l'amertume ton sur ton. On a poussé jusqu'à l'île flottante le léger vapoureux, l'insaisissable, et jusqu'à la coupelle aux quatre fruits rouges la luxuriance estivale mesurée. Alors, pour une fois, on ne saute pas sur le menu la ligne réservée au banana-split.

- Et pour vous ?
- Un banana-split.

1

La Banban : surnom donné à Gervaise en raison de sa claudication.

C'est assez difficile à commander, cette montagne de bonheur simple. Le garçon l'enregistre avec une objectivité déférente, mais on se sent quand même un peu penaud. Il y a quelque chose d'enfantin dans ce désir total, que ne vient cautionner aucune morale diététique, aucune réticence esthétique. Banana-split, c'est la gourmandise provocante et puérile, l'appétit brut. Quand on vous l'apporte, les clients des tables voisines lorgnent l'assiette avec un œil goguenard. Car c'est servi sur assiette, le banana-split, ou dans une vaste barquette à peine plus discrète. Partout, dans la salle, ce ne sont que coupes minces pour cigognes, gâteaux étroits dont l'intensité chocolatée se recueille dans une étique soucoupe. Mais le banana-split s'étale : c'est un plaisir à ras de terre. Un vague empilement de la banane sur les boules de vanille et de chocolat n'empêche pas la surface, exacerbée par une dose généreuse de chantilly ringarde. Des milliers de gens sur terre meurent de faim. Cette pensée est recevable à la rigueur devant un pavé au chocolat amer. Mais comment l'affronter face au banana-split ? La merveille étalée sous le nez, on n'a plus vraiment faim.

Heureusement, le remords s'installe. C'est lui qui vous permettra d'aller au bout de toute cette douceur languissante. Une perversité salubre vient à la rescousse de l'appétit flageolant. Comme on volait enfant des confitures dans l'armoire, on dérobe au monde adulte un plaisir indécent, réprouvé par le code - jusqu'à l'ultime cuillerée, c'est un péché.

TEXTE 3 : Olivier ASSOULY, *Les Nourritures divines. Les interdits alimentaires* (2002), Éditions Actes Sud, introduction pp. 11-12.

Olivier ASSOULY, professeur de philosophie, consacre ses travaux à la question des normes religieuses, idéologiques et politiques de l'alimentation.

Les crises sanitaires et les scandales alimentaires à répétition ont ébranlé nos certitudes, ravivant des peurs que l'on croyait disparues, à jamais enfouies dans un passé archaïque, révolu, que les progrès de l'industrialisation avaient permis de dépasser. Au-delà de l'emploi systématique du terme de crise, impliquant un désordre uniquement passager, des signes évidents d'un divorce entre l'homme et ce qu'il mange se sont fait jour en dépit de toutes les garanties sanitaires, de la prolifération des labels de qualité et du crédit dont continuent de jouir les marques.

Les consommateurs n'ont plus vraiment foi en ce qu'ils mangent. Or, personne ne peut se nourrir sans croire presque religieusement aux vertus ou tout au moins à l'innocuité de ce qu'il ingurgite. De ce point de vue, le renforcement de la sécurité alimentaire est symptomatique d'une crise de confiance, d'une espérance relative et non pas ferme dans la nature vertueuse de nos aliments. Personne ne sait avec certitude ce qu'il mange.

Les produits transformés, conditionnés, masquent la somme des étapes indispensables à leur production. Ce qui les rend troubles, nébuleux, opaques et donc inquiétants. Comme l'élaboration du produit échappe à notre clairvoyance, une question si banale à première vue resurgit avec insistance : que mangeons-nous ?

Reconnaître ce qu'on mange, c'est être à même d'en déchiffrer la plupart des propriétés : la toxicité et l'innocuité, les bienfaits et les méfaits, les vertus et les vices, la pureté et l'impureté, le sacré et le profane. Selon les époques et les cultures, un système de valeurs et de significations pourrait être établi pour chaque catégorie d'aliments. [...]

L'identité de ce que nous ingérons a pour corollaire notre propre identité. Cette dernière ne se consolide pas à partir de soi, mais à partir de cet autre que soi, ce corps initialement étranger, radicalement autre : la matière végétale ou animale ultérieurement transformée en aliments. [...] L'aliment a une valeur spéculative, c'est un miroir dans lequel nous nous réfléchissons.

TEXTE 4 : « Manger pour régner » - Extrait d'un entretien avec la philosophe Florence BURGAT, auteure de *L'Humanité carnivore* (Seuil), publié dans le supplément *Idées du Monde* du 26 août 2017.

Le fait que l'homme soit carnivore semble universel. Durant la préhistoire, dites-vous, nos ancêtres n'étaient pourtant pas les grands chasseurs que l'on se plaît à décrire... Les recherches récentes en paléanthropologie ont en tout cas mis en évidence que les premiers hommes, et avant eux les autres hominidés, avaient des pratiques alimentaires très diverses. La part végétale de leur alimentation a longtemps été ignorée, pour une raison simple : ces aliments laissent peu de vestiges, contrairement aux ossements animaux. On pense aujourd'hui que les hommes préhistoriques ont été bien plus charognards que chasseurs. Ils étaient surtout opportunistes : ils mangeaient ce qu'ils trouvaient.

Il en va de même au cours de l'histoire. À l'exception de régions impropres à la vie végétale, comme le Grand Nord, où la viande est l'alimentation de base, l'établissement de l'agriculture a fourni très tôt la base d'un régime culinaire végétarien, centré sur les légumes ou les céréales. En Grèce antique, par exemple. Il est beaucoup question de sacrifices animaux dans les textes d'Homère, mais on sait désormais que 80 % de l'apport calorique total des Grecs anciens était fourni par les céréales. Par la suite, le régime carné s'accroît dans toute l'Europe, jusqu'à la période que Fernand Braudel appelle l'« Europe carnivore » (autour du XV^e siècle). Mais à toutes les époques, dans diverses parties du monde, il y eut aussi des tentatives pour instituer le végétarisme – notamment en Inde, au Japon, en Corée et en Chine. Non pour des raisons de tabous alimentaires religieux, mais au nom de principes éthiques fondés sur le respect des vies animales.

On peut évoquer la nécessité alimentaire, les habitudes culturelles, le plaisir gustatif. Mais ce qui justifie surtout notre consommation de viande, selon vous, c'est un rapport fondamentalement meurtrier aux animaux. Pourquoi ce choix ?

Parce qu'il sépare l'humanité du règne animal. Ce que j'appelle « humanité », c'est le moment où les êtres humains prennent conscience d'eux-mêmes comme d'une totalité. Dès lors, ils ont à cœur de se distinguer du reste des vivants par la violence, notamment envers les animaux. Le fait qu'un grand nombre de législations aient désormais rendu licite leur mise à mort industrielle pour organiser une exploitation de cette ressource à grande échelle s'explique évidemment par des raisons économiques. Mais on n'a pas épuisé la question de ce traitement meurtrier en s'en tenant simplement aux bénéfices matériels que l'on en tire : il y a aussi un enjeu métaphysique. En dehors des situations de survie, le fait de tuer en masse des individus pour les manger constitue un acte d'anéantissement très particulier.

Pour penser cet acte en profondeur, il faut aller de la viande aux animaux dont elle provient, et intégrer cette dimension – l'individu mis à mort pour que je le mange – au cœur de ce plaisir. Cette approche était déjà celle des philosophes allemands Max Horkheimer et Theodor Adorno, qui se sont intéressés au milieu du XXe siècle à la question de l'abattoir, cette figure de l'exploitation contemporaine de l'animal. Ils y voyaient l'aggravation d'un processus très ancien, qui a participé très tôt à la manière dont l'humain se constitue comme sujet.

DEUXIÈME PARTIE : connaissance de la langue

1. Dans cet extrait du texte 2, relevez les expansions du nom. Vous les regrouperez selon leur nature grammaticale et vous indiquerez leur fonction.

C'est assez difficile à commander, cette montagne de bonheur simple. Le garçon l'enregistre avec une objectivité déférente, mais on se sent quand même un peu penaud. Il y a quelque chose d'enfantin dans ce désir total, que ne vient cautionner aucune morale diététique, aucune réticence esthétique.

2. Dans le passage suivant, extrait du texte 3, relevez les participes passés et justifiez leurs terminaisons.

Les crises sanitaires et les scandales alimentaires à répétition ont ébranlé nos certitudes, ravivant des peurs que l'on croyait disparues, à jamais

enfouies dans un passé archaïque, révolu, que les progrès de l'industrialisation avaient permis de dépasser.

3. Quelles relations logiques expriment les connecteurs soulignés dans le raisonnement de l'auteur (texte 4) ?

Parce qu'il sépare l'humanité du règne animal. Ce que j'appelle « humanité », c'est le moment où les êtres humains prennent conscience d'eux-mêmes comme d'une totalité. Dès lors, ils ont à cœur de se distinguer du reste des vivants par la violence, notamment envers les animaux. Le fait qu'un grand nombre de législations aient désormais rendu licite leur mise à mort industrielle pour organiser une exploitation de cette ressource à grande échelle s'explique évidemment par des raisons économiques. Mais on n'a pas épuisé la question de ce traitement meurtrier en s'en tenant simplement aux bénéfices matériels que l'on en tire : il y a aussi un enjeu métaphysique. En dehors des situations de survie, le fait de tuer en masse des individus pour les manger constitue un acte d'anéantissement très particulier.

4. Expliquez les expressions en caractères gras dans cet extrait du texte 1 puis réécrivez le passage dans un niveau de langue courant.

« [...] et si l'on ne **se paie** qu'un **gueuleton** par-ci, par-là, on serait **joliment godiche** de ne pas **s'en fourrer jusqu'aux oreilles** ».

5. Commentez les emplois du terme « individu » dans l'extrait suivant (texte 4). Vous analyserez la manière dont cet emploi sert l'argumentation.

En dehors des situations de survie, le fait de tuer en masse **des individus** pour les manger constitue un acte d'anéantissement très particulier. Pour penser cet acte en profondeur, il faut aller de la viande aux animaux dont elle provient, et intégrer cette dimension – **l'individu** mis à mort pour que je le mange – au cœur de ce plaisir.

TROISIÈME PARTIE : analyse de supports d'enseignement

Document 1 : texte support – trois segments de *Cœur de Lion* de Robert BOUDET, « La Petite Bête », L'École des Loisirs

Document 2 : Séquence de lecture proposée à une classe de cycle 3

Document 3 : Extrait de l'introduction de l'ouvrage *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle 3* de Maryse BRUMONT, Scéren, mai 2010

En vous appuyant sur les trois documents, vous répondrez aux questions suivantes :

1. La séquence proposée par l'enseignant répond-elle aux attentes des programmes ? Justifiez votre réponse en précisant les compétences qui seront travaillées par les élèves.
2. Analysez la séquence de l'enseignant (document 2). Appréciez les activités proposées.
3. En vous appuyant sur le document 3, dites quelles difficultés d'apprentissage dans le domaine de la lecture doit anticiper l'enseignant pour construire son enseignement. Expliquez pourquoi.
4. Proposez des activités pour faciliter la compréhension du texte par les élèves.

Document 1 : texte support – trois segments de *Cœur de Lion* de Robert BOUDET, « La Petite Bête », L'École des Loisirs

(Segment 1)

Il était si courageux qu'on l'avait appelé Cœur de Lion. Ni le tonnerre, ni la pluie, ni le vent en rafales ne lui faisaient peur. Pas même la nuit et ses ombres inquiétantes et ses bêtes cachées et ses bruits bizarres. Rien ne l'effrayait. Jamais.

Aussi était-il devenu le héros de sa communauté. Quand on lui avait donné son surnom, il en avait été très fier, et il se promenait, la tête haute, la moustache arrogante, en répétant sans arrêt et très fort pour qu'on l'entende : — Je m'appelle Cœur de Lion et je n'ai peur de rien ni de personne !

----- (Segment 2)

Un jour qu'il passait près d'une mare, il entendit un appel au secours. C'était une grenouille qui s'était coincé la patte dans une racine. La pauvre tirait vainement sur sa patte, rien à faire. Peu à peu, elle perdait ses forces et allait s'évanouir. Or, tapie sous une roche, la redoutable couleuvre d'eau n'attendait que ce moment pour se précipiter sur le batracien et l'avalier tout cru.

Cœur de Lion ne fit ni une ni deux.

Lui qui détestait l'eau, il n'hésita pas à se mouiller ; il trancha la racine et délivra la malheureuse.

Il était temps, la couleuvre, déjà, déroulait ses anneaux.
 Une autre fois, ce fut une fourmi qu'il tira d'embarras. L'inconsciente s'était fourvoyée dans la toile sucrée de l'épouvantable épeire. Il arriva juste à temps pour retirer la fourmi des pattes de la tisseuse.
 Cœur de Lion, enhardi par ces succès, décida de quitter son pays.
 — Il faut, dit-il, que le monde entier admire mon courage, applaudisse à mes exploits. On essaya de le retenir. Rien n'y fit. Ni les pleurs de sa mère, ni les mises en garde de son père. Il partit un beau matin, droit devant lui et sans se retourner. Il n'alla pas loin...

 (Segment 3)

Au premier détour de la haie, il rencontra une patte. Une grosse patte de chat. C'était Finaud, le matou des fermiers, un matou matois qui guettait depuis quelque temps la sortie du nid des mulots.
 Cœur de Lion finit son voyage dans l'estomac d'un chat. On a beau s'appeler Cœur de Lion, quand on n'est qu'un mulot, il vaut mieux prendre ses précautions.

Cœur de Lion de Robert BOUDET, L'École des Loisirs.

Document 2 : séquence de lecture proposée à une classe de cycle 3

Séance 1		
Déroulement	Activité du maître	Activité de l'élève
Distribution à chaque élève du segment 1 du texte accompagné de la question 1 : « Qui peut être désigné par le pronom <i>il</i> de la première phrase du texte ? »	Aider à anticiper	Comprendre Lecture silencieuse du segment 1 Travail écrit individuel Recherche de la réponse à l'aide du texte et justification

<p>Distribution à chaque élève du segment 2 du texte accompagné de la consigne 2 : « Fais la liste des animaux que Cœur de Lion sauve. »</p> <p>Puis, consigne 3 : « Fais la liste des animaux qui agressent ou veulent agresser d'autres animaux. »</p>	<p>Pas d'intervention</p>	<p>Lecture silencieuse du segment 2.</p> <p>Travail écrit individuel</p> <p>Recherche des réponses à l'aide du texte et justification.</p> <p>Réfléchir</p> <p>Les réponses sont rédigées dans un cahier ou dans un carnet de lecture.</p> <p>Le texte est toujours à disposition.</p>
--	---------------------------	---

<p>Mise en commun.</p>	<p>Aider à comprendre</p>	<p>Argumenter</p> <p>Les élèves apportent leurs réponses.</p> <p>Travail oral et collectif</p> <p>Retour sur les réponses rédigées individuellement. Les élèves corrigent, complètent.</p> <p>Lors du retour, ils changent de couleur (correction) afin de visualiser leur réflexion.</p>
------------------------	----------------------------------	---

Séance 2		
Déroulement	Activité du maître	Activité de l'élève

Retour sur les deux premiers segments.	Aider à anticiper Le maître aide l'élève à anticiper sur son travail futur. "Je vais vous relire les deux premières parties du texte. Nous tenterons ensuite de trouver la fin de cette histoire."	Comprendre Écoute et prise de recul sur les informations de la séance 1.
Consigne d'écriture : « Quelle pourrait être, d'après toi, la fin de cette histoire ? »		Anticiper Production d'écrit Travail individuel
Recherche individuelle des élèves.	Pas d'intervention.	Réfléchir Les réponses sont rédigées dans un cahier ou dans un carnet de lecture. Le texte est toujours à disposition.
Mise en commun.	Aider à comprendre Le maître note les propositions après un retour sur le texte si cela est jugé nécessaire.	Argumenter Les élèves apportent leurs réponses. Travail oral.
Lecture du troisième segment.	Le maître lit le troisième segment.	Écoute orientée
Retour sur le texte. Le maître demande aux élèves de valider /invalides les propositions des élèves précédemment émises	Formaliser Collectif et à l'oral Le maître conduit un retour sur le texte depuis le début de l'histoire.	Réflexion argumentée sur la base du texte disponible dans sa globalité

Document 3 :

Extrait de l'introduction de l'ouvrage *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle 3* de Maryse Brumont, Scéren, mai 2010.

Catherine Tauveron² définit les actes de lecture tels que les élèves devraient les pratiquer en filant la métaphore des métiers. Face à un texte littéraire, l'enfant, le lecteur, va, selon la pédagogie, devoir exercer plusieurs métiers :

- Détective pour rassembler des indices et compléter le texte ;
- Stratège pour éviter les leurres tendus par l'auteur et l'illustrateur ;
- Archéologue pour aller fouiller dans sa culture ;
- Tisserand pour tisser des liens, les mettre en relation avec des textes ; ceci ne peut se faire que par une lecture en réseau ;
- Orpailleur lorsque, découvrant « un petit grumeau de sens », il creuse à nouveau « pour voir si la pépite ne s'étend pas en filon » (Italo Calvino).

Session 2020

ÉPREUVE ÉCRITE DE FRANÇAIS

Éléments de correction

INDICATIONS GÉNÉRALES

L'arrêté précise :

« L'épreuve vise à évaluer la maîtrise de la langue française des candidats (correction syntaxique, morphologique et lexicale, niveau de langue et clarté d'expression) ainsi que leurs connaissances sur la langue ; elle doit aussi évaluer leur capacité à comprendre et à analyser des textes (dégager des problématiques, construire et développer une argumentation) ainsi que leur capacité à apprécier les intérêts et les limites didactiques de pratiques d'enseignement du français.

L'épreuve comporte trois parties :

2

Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM, direction Catherine Tauveron, Hatier Pédagogie, 2002.

1. La production d'une réponse, construite et rédigée, à une question portant sur un ou plusieurs textes littéraires ou documentaires.
2. Une partie portant sur la connaissance de la langue (grammaire, orthographe, lexicque et système phonologique) ; le candidat peut avoir à répondre à des questions de façon argumentée, à une série de questions portant sur des connaissances ponctuelles, à procéder à des analyses d'erreurs-types dans des productions d'élèves, en formulant des hypothèses sur leurs origines.
3. 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'épreuve est notée sur 40 points : 11 pour la première partie, 11 pour la deuxième et 13 pour la troisième ; 5 points permettent d'évaluer la correction syntaxique et la qualité écrite de la production du candidat.

Une note globale égale ou inférieure à 10 est éliminatoire. »

L'application des recommandations concernant l'orthographe émises par le *Conseil supérieur de la langue française* (Journal Officiel, éditions des documents administratifs, 6 décembre 1990) ne saurait en aucun cas être tenue pour fautive.

Les éléments de réponse ci-dessous constituent une proposition de la commission nationale chargée de l'élaboration des sujets. Il appartient au jury académique d'y apporter d'éventuelles adaptations.

PREMIÈRE PARTIE : question relative aux textes proposés

Vous analyserez la façon dont les textes du corpus questionnent la relation de l'Homme à la nourriture.

Présentation des textes :

Le sujet s'intéresse à la question des relations de l'Homme à la nourriture. C'est là l'objet de nombreuses recherches et publications tant cette thématique est d'actualité. De fait, le lien substantiel et vital qui nous lie à notre alimentation relève non seulement de la médecine, de la psychologie, de la philosophie mais il est également largement représenté dans la littérature. Le corpus témoigne de cette multiplicité des regards et expertises. Sont ainsi successivement envisagées des relations de différentes natures : relations d'attrait ou de défiance, relations de pouvoir et de domination, relations d'ordre identitaire et symbolique, relations de plaisir et de culpabilité. Marqueur social et culturel, notre rapport à la nourriture est révélateur de notre rapport à nous-mêmes, aux autres et à l'environnement. Au-delà du seul fait de se nourrir pour vivre, l'homme se définit en

partie par ce qu'il mange ; il entretient avec son alimentation une relation plurielle qui pose parfois problème.

Le corpus convoque des textes de genres variés : extrait de roman, scène de vie, extrait d'un essai philosophique, entretien dans un supplément de journal.

Le texte d'Emile ZOLA est extrait du roman naturaliste *L'Assommoir* : le chapitre 7 est consacré au récit du festin organisé par Gervaise, qui se caractérise par l'opulence, l'excès et même une forme de débauche (les personnages n'ont aucune retenue et ne se fixent aucune limite). L'abondance de nourriture symbolise ici la réussite sociale. Le chapitre constitue le point de renversement de l'ouvrage dans la mesure où il marque à la fois le triomphe de Gervaise et le début de sa déchéance.

Le texte de Philippe DELERM évoque les sentiments éprouvés par l'auteur au moment où il commande un dessert, le banana-split. Il prend plaisir à se remémorer ce moment qu'il décrit avec ironie, tendresse et nostalgie. Il en fait un épisode de vie associé à un plaisir régressif dans lequel chacun peut se reconnaître.

Le texte d'Olivier ASSOULY fait écho à cette relation complexe aux aliments consommés. Cet extrait des *Nourritures divines* s'intéresse aux conséquences des récentes crises sanitaires sur notre relation aux aliments. Pour lui, le « divorce entre l'homme et ce qu'il mange » est consommé. Les multiples transformations et conditionnements des aliments nuisent à la transparence attendue : faute de savoir ce que l'on mange exactement, l'inquiétude s'installe et la relation de confiance est rompue. L'ère de la défiance réactive des craintes archaïques et des croyances anciennes au sujet de la toxicité de certaines catégories d'aliments. La question est d'autant plus essentielle que notre relation à la nourriture est d'ordre identitaire : puisque ce que nous ingérons constitue en bonne partie ce que nous sommes, nous ne pouvons faire l'économie d'une vigilance accrue.

L'entretien avec la philosophe Florence BURGAT apporte une nouvelle perspective à notre étude : d'après elle, ce qui fonde l'humanité et distingue l'Homme de l'animal, c'est précisément le rapport fondamentalement meurtrier de l'Homme aux animaux. Le régime carné, entretenu et encouragé par la recherche de bénéfices économiques, enfreint les principes éthiques et s'accompagne d'un plaisir gustatif fondé sur la violence, la « mise à mort industrielle », le meurtre « de masse ». La philosophe fait le procès d'une « humanité carnivore » et propose en filigrane une alternative à cet « acte d'anéantissement très particulier » puisque non motivé par une situation de survie : le végétarisme. Ainsi, à travers notre consommation de viande, s'exprime « la manière dont l'humain se constitue en sujet ».

Proposition de plan :

La relation de l'Homme à la nourriture : une relation ambivalente

1. Une relation de défiance

- **Assouly** observe une crise de confiance des consommateurs par rapport à la nourriture conduisant à un « divorce entre l'homme et ce qu'il mange ». Les « scandales alimentaires à répétition » ont, selon l'auteur, rompu la relation sereine de l'Homme à la nourriture. L'opacité des différents « transformations et conditionnements » opérés sur les produits alimentaires instille le doute dans les esprits. Les aliments ingurgités nous fragilisent et peuvent constituer une menace. - L'entretien avec **Burgat** montre que se nourrir est désormais un acte indissociable d'une réflexion éthique sur ce que l'on mange, en particulier les animaux.
- Cette réflexion éthique est elle-même liée aux modes de production actuels évoqués par **Assouly**.
- Même dans le texte de **Delerm**, la culpabilité n'est jamais très loin : « le remords s'installe », « on dérobe au monde adulte un plaisir indécent, réprouvé par le code – jusqu'à l'ultime cuillerée, c'est un péché ».

2. Un plaisir transgressif

Alors qu'Assouly présente une situation subie, dans les deux textes de Zola et Delerm les personnages s'autorisent à manger plus que de raison.

- **Delerm** présente avec humour son dessert comme un plaisir régressif et excessif : « on n'en prend jamais », « trop monstrueux », « opulence sucrée », « cette montagne de bonheur simple », « exacerbée ». **Delerm**, en évoquant le plaisir ressenti au moment de manger un bananasploit, retrouve des sensations de l'enfance : « quelque chose d'enfantin dans ce désir total », « la gourmandise provocante et puérile », « comme on volait enfant des confitures dans l'armoire, on dérobe au monde adulte un plaisir indécent ».
 - Le texte de **Zola** propose une description d'orgie où les personnages mangent à l'excès : « s'emplissait trop », « bouffé toute la nuit », « on voyait les bedons se gonfler à mesure », « ils pétaient dans leur peau », « une fois déjà, pour avoir trop mangé d'oie rôtie, elle était restée quinze jours au lit, le ventre enflé ».
- Dans l'ingestion de nourriture, l'homme risque même d'en perdre son humanité. Dans ce texte de **Zola**, le glissement des personnages vers l'animalité est perceptible : « gloutonne comme une chatte », « passaient leur rage sur le rôti », « auraient englouti », « arrachait la viande avec ses deux dernières dents », « grattait des os », « ils avaient des faces pareilles à des derrières ». La description du repas en devient inquiétante tant les personnages se comportent en animaux. - Dans une vision anthropologique, **Burgat** évoque elle aussi le plaisir très particulier que l'Homme trouve dans la consommation de la viande, en soulignant le fait que nous devons « intégrer cette dimension – l'individu mis à mort pour que je le mange – au cœur de ce plaisir.».

2. La relation de l'Homme à la nourriture : une relation identitaire

1- Se nourrir, c'est se distinguer des autres

- Le festin organisé par Gervaise (texte de **Zola**) est associé à la réussite sociale et à l'opulence ; mais la façon de se nourrir a au moins autant de valeur sociale que la quantité de nourriture consommée : « La bouche ouverte, le menton barbouillé de graisse, ils avaient des faces pareilles à des derrières, et si rouges, qu'on aurait dit des derrières de gens riches, crevant de prospérité. »
- **Delerm** se décrit avec ironie comme un privilégié par rapport à ceux qui ne mangent pas à leur faim : « des milliers de gens sur terre meurent de faim. » ; mais aussi par rapport à ceux qui commanderont un dessert plus raffiné (« on a poussé jusqu'à l'île flottante le léger vaporeux, l'insaisissable et jusqu'à la coupelle aux quatre fruits rouges la luxuriance estivale mesurée »). Au contraire, choisir un banana-split c'est se distinguer des voisins qui « lorgnent l'assiette avec un œil goguenard », c'est choisir un dessert simple, « à ras de terre », c'est s'autoriser un « quelque chose d'enfantin », une « gourmandise provocante et puérile ».
- Chez **Burgat**, tuer des animaux pour les manger c'est une façon de se distinguer comme humain. La philosophe affirme en effet que l'homme se reconnaît « homme » parce qu'il tue les animaux : « ils ont à cœur de se distinguer du reste des vivants par la violence, notamment envers les animaux. ». Elle explique que la violence rendue nécessaire pour produire de la viande renvoie l'humanité à sa barbarie : « en dehors des situations de survie, le fait de tuer en masse des individus pour les manger constitue un acte d'anéantissement très particulier. »
- Chez **Assouly**, ne pas avoir confiance en ce que l'on mange serait un signe distinctif de notre époque : « les produits transformés, conditionnés, masquent la somme des étapes indispensables à leur production. »

2- Se nourrir, c'est définir son identité

- Chez **Assouly**, l'assimilation de l'aliment, « corps initialement étranger », a un impact sur notre identité, ce qui explique l'importance que nous accordons à la connaissance précise des produits ingérés : « L'identité de ce que nous ingérons a pour corollaire notre propre identité. » Au-delà de l'aspect comestible des aliments, les notions telles que « la pureté ou l'impureté, les bienfaits ou méfaits, les vertus ou vices » dépassent la question de santé publique pour aborder tout un système de valeurs auxquelles renvoie inévitablement la thématique abordée.
- Dans le texte de **Zola**, les personnages autour de la table se constituent en une communauté au sein de laquelle chaque individu se voit attribuer une partie précise de la volaille qui dit quelque chose de ce qu'ils sont : « la carcasse, c'est le morceau des dames », « maman Coupeau [...] adorait le cou », « Virginie [...] aimait la peau ».

- Dans le texte de **Delerm**, l'ingestion d'un banana-split renvoie à un plaisir primaire, « à ras de terre » : « c'est l'appétit à l'état brut ».

- Ainsi, le choix de ce que l'on mange n'est nullement anodin ; notre régime alimentaire se fait le reflet des principes éthiques qui gouvernent notre société. **Burgat** met en évidence certains enjeux du régime carné. Les animaux sont considérés comme des individus et leur mise à mort est assimilée à un meurtre. Ce rapport meurtrier aux animaux est paradoxalement ce qui fonderait l'« humanité carnivore ». On assiste ici au dépassement de l'individu au bénéfice de la prise de conscience d'une « totalité ».

Autre proposition de plan :

I- Le plaisir de manger et de choisir ce que l'on mange

- **T1** : le festin, la débauche de nourriture comme preuve de richesse, de vitalité, de bonheur partagé.
- **T2** : le plaisir de commander et de manger un banana-split. « Plaisir indécent », plaisir d'enfant, « désir total ». Description des petits plaisirs de la vie.
- **T3** : la nécessité de croire à l'innocuité de ce que nous ingurgitons.
- **T4** : le choix et le contrôle de ce que nous mangeons en fonction de nos principes éthiques et de la manière dont l'homme se situe par rapport aux animaux.

II- Les inquiétudes liées à l'ingestion de la nourriture

- **T1** : l'apparente métamorphose des personnages en animaux lorsqu'ils mangent l'oie.
- **T2** : le « péché » mignon de gourmandise, le « remords » de manger un dessert « monstrueux ».
- **T3** : la crise de confiance liée aux scandales alimentaires récents : « personne ne sait avec certitude ce qu'il mange ».
- **T4** : « l'humanité carnivore », le rapport meurtrier aux animaux, au fondement de notre consommation de viande.

-

DEUXIÈME PARTIE : Connaissance de la langue

1. Dans cet extrait du texte 2, relevez les expansions du nom. Vous les regrouperez selon leur nature grammaticale et vous indiquerez leur fonction.

C'est assez difficile à commander, cette montagne de bonheur simple. Le garçon l'enregistre avec une objectivité déférente, mais on se sent quand même un peu penaud. Il y a quelque chose d'enfantin dans ce désir total, que ne vient cautionner aucune morale diététique, aucune réticence esthétique.

Groupe prépositionnel ou groupe nominal prépositionnel	Adjectifs qualificatifs	Proposition subordonnée relative
- « de bonheur simple » : complément du nom « montagne »	- « simple » : épithète liée du nom « bonheur » - « déférente » : épithète liée du nom « objectivité » - « total » : épithète liée du nom « désir » - « diététique » : épithète liée du nom « morale » « - esthétique » : épithète liée du nom « réticence »	- « que ne vient cautionner aucune morale diététique, aucune réticence esthétique » : complément du nom (de l'antécédent) « désir »

NB : « quelque chose » est une locution pronominale. Mais on ne pénalisera pas un candidat qui analyserait « d'enfantin » comme complément de « chose ».

2. Dans le passage suivant, extrait du texte 3, relevez les participes passés et justifiez leurs terminaisons.

Les crises sanitaires et les scandales alimentaires à répétition ont **ébranlé** nos certitudes, ravivant des peurs que l'on croyait **disparues**, à jamais **enfouies** dans un passé archaïque, révolu, que les progrès de l'industrialisation avaient **permis** de dépasser.

Les participes passés « disparues » et « enfouies » sont employés comme des adjectifs et s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient :

- « *disparues* » et « *enfouies* » sont attributs du COD « que » qui reprend « peurs » et s'accordent avec celui-ci au féminin pluriel.

Les participes passés « ébranlé » et « permis » entrent dans la composition de formes verbales conjuguées à des temps composés (passé composé et plus-que-parfait) ; ils sont soumis aux règles d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir :

- « *ébranlé* » : employé avec l'auxiliaire « avoir », ne s'accorde ni avec le sujet ni avec le COD qui est postposé au verbe ;
- « *permis* » : employé avec l'auxiliaire « avoir », ne s'accorde pas avec le sujet ; le pronom relatif « que » n'est COD que du verbe « dépasser », la question du COD antéposé ne se pose pas ici.

3. Quelles relations logiques expriment les connecteurs soulignés dans le raisonnement de l'auteur (texte 4) ?

Parce qu'il sépare l'humanité du règne animal. Ce que j'appelle « humanité », c'est le moment où les êtres humains prennent conscience d'eux-mêmes comme d'une totalité. Dès lors, ils ont à cœur de se distinguer du reste des vivants par la violence, notamment envers les animaux. Le fait qu'un grand nombre de législations aient désormais rendu licite leur mise à mort industrielle pour organiser une exploitation de cette ressource à grande échelle s'explique évidemment par des raisons économiques. Mais on n'a pas épuisé la question de ce traitement meurtrier en s'en tenant simplement aux bénéfices matériels que l'on en tire : il y a aussi un enjeu métaphysique. En dehors des situations de survie, le fait de tuer en masse des individus pour les manger constitue un acte d'anéantissement très particulier.

parce que : relation
de cause
dès lors : relation de
conséquence
mais : relation
d'opposition
aussi : relation d'addition

4. Expliquez les expressions en caractères gras dans cet extrait du texte 1 puis réécrivez le passage dans un niveau de langue courant.

« [...] et si l'on ne **se paie qu'un gueuleton** par-ci, par-là, on serait **joliment godiche** de ne pas **s'en fourrer jusqu'aux oreilles.** »

- **se payer un gueuleton** : s'offrir un repas copieux et de qualité (vient de « gueule », organe pour manger chez les animaux)
- **être joliment godiche** : être nigaud, idiot, stupide (de ne pas profiter du festin)
- **s'en fourrer jusqu'aux oreilles** : se gaver de nourriture (expression imagée pour évoquer le gavage)

Proposition de réécriture en niveau de langue courant : « [...] et si l'on ne s'offre un festin qu'une fois de temps en temps, on serait vraiment idiot de ne pas se gaver. »

5. Commentez les emplois du terme « individu » dans l'extrait suivant (texte 4). Vous analyserez la manière dont cet emploi sert l'argumentation.

En dehors des situations de survie, le fait de tuer en masse **des individus** pour les manger constitue un acte d'anéantissement très particulier.
Pour penser cet acte en profondeur, il faut aller de la viande aux animaux dont elle provient, et intégrer cette dimension – **l'individu** mis à mort pour que je le mange – au cœur de ce plaisir.

On attend tout d'abord des candidats qu'ils aient compris que le terme « individu » désigne l'animal. Ce terme n'est pas anodin dans la mesure où il attribue à l'animal un statut équivalent à celui de l'être humain. Il acquiert ainsi une place particulière dans la stratégie argumentative et dans la pensée de la philosophe fondée sur ce postulat : l'animal est un individu et le fait de le tuer constitue un acte meurtrier (« tuer en masse », « mis à mort »). L'opposition entre « tuer en masse » et « individus », ce dernier terme renvoyant à chaque être singulier, renforce l'idée de séparation entre l'humanité et le règne animal. On pourra également être sensible à l'utilisation de la première personne du singulier « pour que je le mange » qui implique très directement le lecteur. Dans l'extrait, le passage de l'article indéfini pluriel à l'article défini singulier entraîne un changement de perspective : le lecteur se trouve directement confronté à « l'individu mis à mort pour que je le mange ».

TROISIÈME PARTIE : analyse des supports d'enseignement

En vous appuyant sur les trois documents, vous répondrez aux questions suivantes :

1. La séquence proposée par l'enseignant répond-elle aux attentes des programmes ? Justifiez votre réponse en précisant les compétences qui seront travaillées par les élèves.

La séquence d'enseignement proposée répond partiellement aux attentes des programmes en vigueur pour le cycle 3.

On attend des candidats qu'ils mesurent l'écart entre les attendus des programmes et la mise en œuvre proposée en convoquant certains des éléments du programme, à charge d'en repérer la présence ou d'en constater l'absence.

Présentation du domaine « lecture et compréhension de l'écrit

Les activités de lecture répondent à plusieurs attentes : les élèves sont confrontés « à des textes, des œuvres (...) susceptibles (...) de susciter leur intérêt »

Mais la séquence ne développe pas « plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension » puisque l'enseignant ne travaille pas les procédures de compréhension.

Présentation du domaine « écriture »

Les activités d'écriture répondent à plusieurs attentes : « écriture (...) pour développer la réflexion » ; écriture « pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires » ; « les élèves prennent l'habitude de recourir à l'écriture (...) pour réagir à une lecture ».

Attendus de fin de cycle

Attentes des programmes	Réponse aux attentes	Absence de réponse aux attentes
-------------------------	----------------------	---------------------------------

<p><i>Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture d'extraits de littérature de jeunesse ; - Une question invitant à réagir à la lecture (imaginer la fin) 	<p>Pas de question conduisant à revenir sur les fausses pistes de l'auteur ou à donner son avis sur l'attitude du personnage.</p>
--	--	---

Connaissances et compétences associées

Comprendre un texte littéraire et se l'approprier / Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.

Attentes des programmes	Réponse aux attentes	Absence de réponse aux attentes
<i>Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens</i>		La progressivité se limite à la lecture successive des trois segments.
<i>Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles</i>	Imaginer la suite peut nécessiter de s'appuyer sur des connaissances antérieures (par exemple sur les chutes des textes du même genre littéraire)	... mais ceci ne semble pas travaillé dans la séquence.
<i>Être capable de mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales</i>	La première question demande d'identifier le référent du pronom de personne 3 « il » ; il s'agit d'une cataphore puisque l'identification du mulot ne sera effective qu'à la fin.	
<i>Être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre</i>	Dans la phase de mise en commun, il est prévu un retour oral et collectif sur les réponses rédigées individuellement.	
<i>Être capable de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe ;</i>		La séquence n'incite pas les élèves à choisir de façon autonome une démarche ou une autre.
<i>Être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures</i>		Aucun travail n'est prévu sur l'identification du genre concerné ou de ses caractéristiques.
<i>Être capable de mettre en relation différentes informations</i>	La validation finale des hypothèses conduira sans doute à mettre en lien les indices et les fausses pistes.	

Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.

Attentes des programmes	Réponse aux attentes	Absence de réponse aux attentes
<i>Formuler des impressions de lecture</i>		Aucune écriture n'est prévue autour des impressions de lecture ; le seul apport personnel est demandé par la formule « d'après toi » de la dernière question, mais il ne s'agit pas d'impressions.
<i>Emettre des hypothèses</i>	La question posée dans la séance 2 fait formuler une hypothèse sur la fin.	
<i>Lister, articuler, hiérarchiser des idées</i>	Les élèves écrivent deux listes d'animaux (séance 1).	Aucune autre écriture structurée n'est demandée.
<i>Reformuler</i>		Pas de travail de reformulation.
<i>Elaborer des conclusions provisoires</i>	La fin de la séance 2 pourrait conduire à une telle élaboration...	... mais le maître semble se contenter de noter « les propositions après un retour sur le texte ».
<i>Rédiger des résumés</i>		Pas de travail de résumé.

2. Analysez la séquence de l'enseignant (document 2). Appréciez les activités proposées.

Les objectifs (généraux et spécifiques) visés par l'enseignant ne sont pas mentionnés. Les compétences d'apprentissage pour les élèves sont absentes.

L'organisation spatio-temporelle (durée et organisation des séances) n'est pas mentionnée ; il n'est donc pas possible de porter un jugement sur l'alternance temporelle des activités.

Le choix du texte est intéressant mais, poser d'emblée la question liée au pronom « il » présente le risque de limiter ensuite la réflexion des élèves.

Le questionnement sur la chute est absent : on découvre avec étonnement et surprise à la fin du texte que Cœur de Lion est un mulot et non un homme malgré les attributs qui le caractérisent : « tête arrogante », « moustache arrogante »...

La fin de l'histoire n'est pas exploitée par l'enseignant : la fierté du héros qui le pousse à vouloir quitter le pays et le jeu de l'auteur vis-à-vis du lecteur. De la même façon, aucun retour ne semble fait sur les indices qui auraient pu guider un lecteur averti ; ce type de réflexion *a posteriori* est pourtant nécessaire pour construire des compétences de lecture littéraire.

En outre, le plaisir que les élèves devraient retirer de toute lecture littéraire et, ici, de la surprise créée par la chute, est occulté. En effet, la répétition du même dispositif pédagogique (alternance lecture silencieuse / écriture individuelle) diminue l'intérêt de l'activité.

Aucune différenciation n'apparaît, conséquence d'un manque d'anticipation des difficultés éventuelles des élèves : compréhension du lexique et des différentes désignations des personnages, compréhension de la fin de l'histoire...

Le rôle de l'enseignant (gestes professionnels et posture) n'est pas suffisamment précis. Les expressions « écoute orientée » ou « réflexion argumentée sur la base du texte disponible dans sa globalité » sont peu explicites ; il semble que ces éléments n'aient pas été anticipés lors de la construction de la séquence.

La fin de la séance 1 (« travail oral et collectif ») ne développe pas suffisamment les compétences de l'oral car les élèves se contentent de lire leurs réponses préalablement rédigées.

Ainsi, l'enseignant propose-t-il ici une séquence de deux séances qui manque d'ambition et dont la mise en œuvre reste floue.

On peut néanmoins relever des éléments pertinents :

- l'alternance des modalités de travail (oral/écrit, individuel/collectif)
- l'occasion offerte aux élèves d'écrire en autonomie : écrits de travail sur leur carnet ou cahier de lecture et rédaction de la suite du texte. On observera néanmoins que cette activité d'écriture ne s'appuie pas sur certains éléments d'une démarche rédactionnelle explicite, pourtant demandée par le programme du cycle 3, par exemple la maîtrise orthographique (attente du programme : « *les élèves apprennent à exercer une vigilance orthographique* »).

Le fait qu'il s'agisse ici d'écrits de travail peut cependant expliquer cette absence.

3. En vous appuyant sur le document 3, dites quelles difficultés d'apprentissage dans le domaine de la lecture doit anticiper l'enseignant pour construire son enseignement. Expliquez pourquoi.

Deux types de difficultés sont à repérer en lecture : celles relevant de la compréhension littérale et fine des textes et celles relevant d'une mauvaise maîtrise des stratégies de lecture.

La compréhension est un phénomène dynamique qui nécessite un apprentissage guidé, et suppose de réorganiser en un tout cohérent les informations données dans la linéarité du texte.

Lire induit une triple activité : au-delà d'un décodage automatisé conduisant à la fluidité de lecture, sont convoquées la compréhension littérale et la compréhension inférentielle.

Le traitement des informations suppose la mobilisation de compétences d'attention et de mémoire, le lecteur devant :

- mobiliser des connaissances linguistiques et des connaissances sur les textes. Les connaissances linguistiques sont d'ordre grammatical, sémantique et typographique (marques d'organisations comme les titres). Les connaissances textuelles renvoient au repérage des caractéristiques majeures des différents genres : la chute est ainsi caractéristique de l'écrit court du genre « nouvelle » (métier d'« Archéologue pour aller fouiller dans sa culture »).
 - réaliser des inférences (métier de « Tisserand pour tisser des liens, les mettre en relation avec des textes ») : combler les non-dits du texte ; élaborer des liaisons qui maintiennent la continuité et la cohérence du texte (relations de causalité, anaphores...)
- ;

- adapter et contrôler sa lecture (métier de « Détective pour rassembler des indices et compléter le texte » ; métier de « Stratège pour éviter les leurres tendus par l'auteur et l'illustrateur »). Ces capacités métacognitives doivent conduire à développer des stratégies de lecture. On peut les identifier ainsi : savoir quoi faire (identifier la stratégie adaptée) ; savoir comment faire (utiliser la procédure adaptée) ; savoir quand et pourquoi faire (déterminer ce qui est signifié).

On peut attendre du candidat qu'il évoque les opérations qui entrent dans le processus de la compréhension, notamment : prélever, inférer, interpréter et apprécier (évaluer), les deux dernières étant les plus complexes.

4. Proposez des activités pour faciliter la compréhension du texte par les élèves.

Un travail sur le vocabulaire serait approprié : « tapie », « batracien », « couleuvre », « embarras », « fourvoyé », « épeire », « enhardi », « matois »...

On peut conduire les élèves à mettre en œuvre des stratégies de compréhension du lexique inconnu : s'appuyer sur le contexte, la morphologie, le rappel de connaissances sur l'univers de référence. On peut ici différencier ce qui relève du texte scientifique (épeire, batracien...) ou non, ce qui peut conduire à travailler non seulement les textes narratifs mais également les textes documentaires.

Les activités suivantes peuvent être proposées pour développer les capacités d'inférence :

La lecture à haute voix après une première lecture silencieuse : les élèves écoutent, sans lire eux-mêmes, et essaient de percevoir ce qu'ils n'ont pas découvert lors d'une première lecture silencieuse du texte. Pour être efficace, cette lecture doit être pratiquée par un bon lecteur, voire par l'enseignant lui-même. Le point qui pose problème peut être rappelé avant cette deuxième lecture.

Le questionnement du texte : on évitera les questions fermées, ponctuelles, qui suivent le déroulement du texte telles que celles proposées par certains fichiers ou manuels et qui n'induisent pas un comportement de chercheur. Les activités de reformulation, de résumé sont très pertinentes pour amener les élèves à se confronter à la globalité du texte et à en dégager la cohérence et la portée. Le maître devra s'attacher à rendre explicite la nécessité d'inférer, en utilisant par exemple des marques de deuxième personne dans les questions (« à ton avis... » ; « selon toi... » ; « pour toi... » ; « penses-tu que... »).

Les débats interprétatifs (sur un passage choisi du texte, sur la compréhension de la chute) : ces débats sont orchestrés par le professeur à partir de questions suffisamment ouvertes et bien choisies pour que les élèves puissent proposer des hypothèses d'interprétation que l'on vérifie ensuite collectivement dans et par le texte. Le maître sollicite ainsi la divergence, note les idées, demande éventuellement un classement. Il invite à comparer le texte à des lectures antérieures et/ou à des situations vécues.

Les propositions impossibles sont invalidées et retirées (en contraignant les lecteurs à la preuve par le texte). Cette réflexion collective sollicite les compétences d'interprétation et montre l'obligation de respecter le texte.

Ces débats nécessitent un protocole rigoureux : distribution de la parole, écoute avant réponse. L'utilisation d'un « bâton de parole » permet souvent de réguler ces temps de discussion. Ces derniers peuvent être enregistrés (le micro devient le bâton de parole). L'échange peut faire suite à une réflexion écrite individuelle.

Mise en réseau littéraire : l'enseignant sollicite les élèves pour les amener à faire référence à d'autres textes lus ou entendus (par exemple, des textes ayant une chute surprenante, des textes évoquant la même problématique ou permettant de nourrir une réflexion sur une thématique proche). Une mise en réseau peut ainsi être amorcée avec des nouvelles courtes de Bernard Friot, par exemple « Les nouvelles histoires pressées » (cf. listes de référence pour la littérature à l'école – cycle 3 – 2018).