

Rapport de jury épreuve d'admissibilité
Français
Session 2015
Académie de Nice

Les résultats de la session 2015, deuxième année de la mise en œuvre de la nouvelle épreuve de Français en 4 heures, sont dans la lignée de ceux de l'année précédente, à savoir encourageants au vu de la densité du sujet. Pourtant, un nombre non négligeable de copies – hors-sujet, incomplètes ou bien trop courtes - s'est vu décerner des notes éliminatoires (inférieures ou égales à 10/40). Il va sans dire que toute « stratégie d'évitement » d'une question ou d'une partie en intégralité ne saurait constituer une « stratégie payante ».

Plus concrètement, si les copies sont dans l'ensemble soignées et agréables à lire, certains problèmes ont été ponctuellement constatés comme une graphie difficilement lisible ou une inclination trop marquée pour le blanc correcteur qui tient de l'abus. Pour conclure ces remarques d'ordre pratique, il est préconisé aux candidats d'écrire une ligne sur deux afin d'aérer leur copie, les copies de concours présentant des petits carreaux.

Le jury souhaite également rappeler que 5 points sont consacrés à la correction de la langue sur l'ensemble de la copie. Dès lors, le manque de maîtrise de la langue française d'un nombre important de candidats présentant le concours de professeur des écoles paraît extrêmement regrettable. Il s'agira donc pour les futurs candidats de veiller au respect des règles de ponctuation (des fantaisies ont pu être relevées comme une virgule placée en début de ligne ou à l'inverse une apostrophe laissée en suspens à la fin d'une ligne) et de typographie (titres non soulignés et mis entre guillemets, siècles transcrits en chiffres arabes et non romains, les mots en emploi autonymiques non reproduits entre guillemets). Du point de vue syntaxique, les candidats devront être particulièrement attentifs à la construction de l'interrogation indirecte ainsi qu'à la proximité entre le conditionnel présent et le futur simple. Rappelons, en outre, que les accents ne sont guère facultatifs en français. Un futur professeur des écoles doit également faire montre d'un niveau de langue approprié : les abréviations telles que « dico, ordi » sont la trace d'une familiarité sous-jacente qui ne sied guère à un concours de recrutement de l'Education Nationale. Enfin, on ne saurait que rappeler qu'un concours aussi exigeant que le CRPE ne peut faire l'économie d'une relecture attentive en fin de copie- même les bons devoirs ne sont pas exempts d'étourderies.

Première partie : question relative aux textes proposés

Si la majorité des candidats semble avoir appréhendé la méthodologie de l'exercice, sa maîtrise est encore tout à fait perfectible.

Cette année encore, le jury déplore l'inefficacité des introductions proposées : trop de candidats s'enlisent à présenter de façon exhaustive tous les textes (certains allant même jusqu'à préciser l'éditeur ou la collection de l'œuvre !) dans une phrase d'une dizaine de lignes. Au caractère laborieux et indigeste de ce catalogue, s'ajoute ainsi d'emblée l'évidence que le candidat ne met pas les textes en perspective dans une présentation qui se voudrait efficace et dynamique. Il convient de substituer à la platitude de l'énumération une présentation concise et d'emblée orientée du corpus. Les phrases à rallonge qui multiplient les points-virgules traduisent un manque d'aisance rédactionnelle alors même que l'épreuve sanctionne cette aptitude. En revanche, les candidats passent beaucoup trop vite sur deux étapes capitales de l'introduction : la problématique et le plan. Il en résulte que la phase de problématisation est soit absente de trop nombreuses copies, soit qu'elle tende à se confondre malheureusement avec l'annonce de plan dans d'autres. Les copies ont donc témoigné des difficultés des candidats à problématiser leur analyse et à établir un plan. Rappelons que le plan annoncé doit être suivi dans le développement. Compte tenu des contraintes de temps, le jury n'attend pas nécessairement un plan en trois parties.

En outre, la pertinence de la problématique et du plan proposés permettent d'éviter l'écueil majeur de l'exercice à la lecture des copies : la juxtaposition d'analyses ou de citations là où le jury attend du candidat qu'ils fassent « dialoguer » et résonner les textes entre eux. Il paraît ainsi judicieux de rappeler que la succession d'analyses dans un nombre non négligeable de copies traduit une tendance à la paraphrase. Il s'agit d'une question de synthèse : s'il convient ainsi logiquement de confronter les textes (en usant de connecteurs logiques à valeur comparative ou adversative et non additive), il va aussi de soi que les textes ne peuvent être traités par ordre chronologique, et ce, même à l'intérieur d'une partie. L'immense majorité des copies a présenté le défaut qui consiste, dans les deux parties du devoir, à évoquer les textes dans l'ordre (chronologique) donné par le corpus (texte A, B, C, D).

Reste qu'un bon développement ne peut être le fruit d'une compréhension approximative des textes. Le jury conseille, malgré les contraintes horaires de l'épreuve, de prendre le temps de lire et de comprendre les textes dans leur subtilité. Trop peu de candidats posent un regard critique sur les textes proposés et trop souvent les candidats n'explorent pas assez profondément les affirmations des auteurs. Les copies ont souvent témoigné d'une compréhension superficielle ou partielle, d'un manque de prise de distance pour analyser les textes. Par exemple, la dimension argumentative du texte de Zola a été peu prise en compte et la distinction entre le point de vue du personnage de celui du narrateur a été peu perçue. De façon plus surprenante, certains candidats ont confondu Annie Ernaux et son interlocutrice Michèle Porte. Ce dernier texte est, dans l'ensemble, celui qui a connu le plus de contresens.

Globalement, le jury a pu se réjouir de ce que le sujet a permis à certains candidats de développer une réflexion intéressante. Il a également apprécié et valorisé les copies présentant de réelles qualités littéraires. Les meilleures copies sont celles qui font état d'une réelle organisation de la pensée du candidat, articulée autour d'une problématique pertinente. Les candidats qui croisent leurs analyses de textes tout en appuyant leur propos par des citations appropriées et correctement insérées parviennent à un résultat satisfaisant, évitant ainsi l'écueil de la paraphrase et du montage de citations sans réelle interprétation. Pour autant cela ne signifie pas que des prises de position tout à fait déplacées (notamment sur l'éducation des filles) s'en trouvent légitimées. Si le jury a conscience des difficultés de l'exercice au regard des contraintes de temps, celles-ci ne sauraient justifier le caractère hâtif et même bâclé des conclusions, là où un bilan du cheminement parcouru serait le bienvenu.

Deuxième partie : connaissance de la langue

Questions 1 et 2 :

Le traitement de ces deux questions a sans doute été celui qui a le plus déçu les attentes du jury qui a pu constater les connaissances très approximatives des candidats (par exemple, la fonction de « Qui » ne saurait être « proposition subordonnée sujet ») pour une question aussi attendue. Nombreux sont ceux qui confondent nature et fonction. Ces dernières semblent dans l'ensemble encore moins bien maîtrisées que les natures de mots. Là encore, on ne saurait trop que recommander aux candidats de bien lire les consignes. Une nouvelle fois, les fautes d'inattention (et de relecture !) graves sont légion : si l'angoisse du concours peut en partie les expliquer, une relecture efficace aurait suffi à les corriger. Enfin, il semble nécessaire que les candidats soient à jour de la terminologie grammaticale en vigueur depuis 1997¹ : l'appellation « adjectif démonstratif » devenue obsolète, on parlera alors de « déterminant démonstratif ».

Question 3 :

Dans l'ensemble, la réécriture a été plutôt réussie même si elle a fait apparaître deux erreurs récurrentes telles que l'accord du participe passé « relevées » avec le COD non réalisé ou encore la confusion des homophones « quelque(s)/ Quel(le)(s) que ». En revanche, la classification des erreurs a posé problème aux candidats. Si Nina Catach a été généralement convoquée, l'application de sa

¹ *La Terminologie grammaticale*, 1997

classification aux erreurs présentes dans l'exercice témoignait d'une maîtrise très approximative. Le plus souvent, les classements proposés se sont révélés soit incohérents soit lacunaires.

Question 4:

La question lexicologique a été traitée de façon très décevante. Non seulement les candidats n'ont pas su montrer leur maîtrise de la langue française, mais ils ont aussi témoigné parfois d'une certaine incohérence. Par exemple, le mot « éducation » a pu être perçu comme un mot construit par dérivation du suffixe « -tion » sur la base « educere », ce qui en toute logique donnerait le mot « *educereton » ! Parfois même, le sens de la question n'a pas été perçu puisqu'un nombre non négligeable de candidats a confondu analyse morphologique et définition alors que quelques autres ont proposé un décompte des lettres et des syllabes. Pour cette question, le jury déplore le trop rare recours à l'étymologie latine. En revanche, le sens en contexte du mot « puérités » a généralement été perçu.

Troisième partie : analyse critique de supports d'enseignement

Les deux supports d'enseignements proposés à l'analyse des candidats étaient accompagnés de quatre questions leur permettant de réfléchir à la construction d'une séance d'enseignement dans une classe de CM1. Dans la majorité des copies des efforts pour proposer des situations d'enseignement pertinentes ont pu être observés mais bon nombre de candidats ne se sont visiblement pas suffisamment préparés à cette partie de l'épreuve. En effet, cette troisième partie n'est en aucun cas le lieu d'une « pédagogie-fiction » : les formules de type « les élèves répondront que » sont ainsi à proscrire. Il s'agit d'une épreuve de didactique et non de pédagogie (bien que cette part ne soit pas totalement absente de la réflexion demandée). Par conséquent, le jury déplore un certain piétinement de la réflexion, visible par les répétitions d'une réponse à l'autre ou leur caractère superficiel et imprécis. Une meilleure connaissance du vocabulaire professionnel spécifique aurait également pu éviter cette impression de ressassement.

Question 1 :

Il s'agissait d'extraire, des deux documents soumis à l'analyse, la compétence spécifique visée « Repérer dans un texte des informations explicites pour en inférer des informations nouvelles (implicites) ». Bien que très fréquentes, les réponses comme « compréhension d'un texte » ou « relevé d'un champ lexical » étaient marquées du sceau de l'approximation. Il est certain que les candidats n'ayant pas identifié cette compétence – témoignant par là d'une méconnaissance des programmes - n'ont pu que se trouver en difficulté dans la suite de l'épreuve.

Question 2 :

Le rôle pédagogique de la question « Quels sont les mots du texte qui t'ont permis de répondre ? » était de permettre aux élèves de repérer dans le texte de l'exercice des informations explicites. Cette question, a, d'une manière assez étonnante, posé problème à bon nombre de candidats. Qu'il nous soit, ici, permis de nous interroger sur la capacité de conception future d'exercices personnels de certains candidats puisque le côté de l'enseignant (intérêt pédagogique/didactique) a trop peu été pris en considération.

Question 3 :

Cette question visait à évaluer le candidat dans sa capacité à concevoir une séance d'enseignement en articulant entre eux, un texte de littérature jeunesse de Bernard Friot (document 2 : « le Martien » dans les *Nouvelles Histoires Pressées*) et une série de cinq exercices (document 1) issus d'un manuel d'enseignement de CM1. Ces documents tendaient, à partir du prélèvement d'informations explicites, à l'élaboration d'inférences qui menait à une réponse précise non présente dans le texte. Ainsi, si quelques candidats justifiaient avec conviction et pertinence leurs propositions – le jury a alors pu apprécier certaines références savantes -, d'autres copies témoignaient d'une réflexion didactique encore en devenir, bien compréhensible au demeurant. Les réponses plutôt descriptives qu'analytiques en ont été la marque la plus évidente. Il semble que les candidats en

difficulté aient négligé la notion « d'articulation » en juxtaposant de façon peu justifiée différentes étapes dans la séance. Les réponses du type : « nous proposerons d'abord le document 1 parce qu'il est plus facile puis le document 2 plus difficile » illustrent tout à fait cet écueil qui tend à congédier la réflexion didactique. Le modèle pédagogique proposé est alors souvent déductif, transmissif et frontal, laissant peu de place à la différenciation.

Question 4 :

Cette question comprenait deux sous-questions visant, pour la première d'entre elles, à permettre aux candidats de s'interroger sur le rôle du débat interprétatif à l'école, en référence à l'exploitation du document 2 et, pour la seconde, à proposer une trace écrite finale aux élèves. Les réponses obtenues sont restées dans l'ensemble assez générales (rôle de la trace écrite, importance du débat argumentatif dans la classe) et peu liées au document 2 comme demandé. Revient une nouvelle fois la nécessité de bien lire les consignes puisque bon nombre de candidats ont confondu « trace écrite » et « production écrite ». Le jury a ainsi hésité entre une méconnaissance de ce qu'est la trace écrite ou une stratégie d'évitement visant à ne pas répondre clairement à la question « où est Félicien ? » puisqu'un certain nombre de candidats n'ont pas compris la chute du texte de Bernard Friot en prétextant une impossibilité de trancher. Il est regrettable que dans ce type d'exercice la démarche de l'élève ait été si souvent « oubliée » dans les traces écrites, pourtant, pertinentes.