

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuves d'admissibilité et d'admission

Rapport du jury

Juillet 2019

Sommaire

	Page
Préambule	3
Données statistiques	4
Les épreuves écrites d'admissibilité	11
↪ L'épreuve écrite de français	11
↪ L'épreuve écrite de mathématiques	32
↪ L'épreuve écrite d'occitan	36
↪ L'épreuve écrite de basque	41
Les épreuves orales d'admission	43
↪ La première épreuve - épreuve à choix optionnel	43
↪ La seconde épreuve - épreuve à sujets imposés	48
↪ L'épreuve orale d'occitan	52
↪ L'épreuve orale de basque	53
Annexes	
Sujets des épreuves écrites	54

Préambule

Le rapport de jury du Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles vise à permettre aux candidats ajournés à la session 2019 comme à ceux qui se présenteront en 2020 pour la première fois, de percevoir les compétences attendues aux diverses épreuves qui composent ce concours et également d'en appréhender le niveau d'exigences. Les constats et recommandations établis pour chacune des épreuves écrites et orales offrent à cet égard un éclairage très utile à la préparation du concours.

La session 2019 visait à recruter une nouvelle promotion de professeurs des écoles stagiaires. Constituant un jalon déterminant du parcours intégré de formation, ce concours s'inscrit dans le cursus de professionnalisation progressive des lauréats. Complémentaire du processus de certification universitaire requis, il s'en distingue et s'avère un authentique acte de recrutement qui dans l'académie de BORDEAUX est d'une réelle sélectivité.

Les candidats trouveront ainsi les rapports des différentes épreuves de cette session 2019, rédigés par leurs coordonnateurs respectifs et apportant toutes précisions utiles quant aux attendus de chacune des épreuves d'admissibilité et d'admission. Ils mettent en exergue les principales difficultés rencontrées par les candidats et les erreurs les plus fréquemment survenues mais soulignent par ailleurs leurs points forts et mettent en perspective conseils et recommandations à leur intention. Il leur appartient ainsi d'en tenir compte afin de s'engager dans une préparation aussi efficace que possible. Les éléments de corrections correspondant à chacun des deux sujets d'admissibilité de cette session leur offrent de surcroît d'utiles indications tout comme aux différents formateurs chargés d'en accompagner la préparation.

Je souhaite à tous celles et ceux dont le projet professionnel vise à devenir Professeur des Ecoles d'en tirer le meilleur profit ainsi qu'une pleine réussite. S'il demeure relativement sélectif dans l'académie de BORDEAUX, ce concours n'en est pas moins tout à fait accessible pour qui l'aborde avec lucidité et détermination. Bon courage à toutes et à tous.

Pierre ROQUES
DAASEN de la Gironde
Président du jury

Pour toute information utile et détaillée de chacune des épreuves de ce concours, les candidats sont invités à consulter le site ministériel spécifiquement dédié au CRPE :

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33983/enseigner-maternelle-elementaire-crpe.html>

Données statistiques



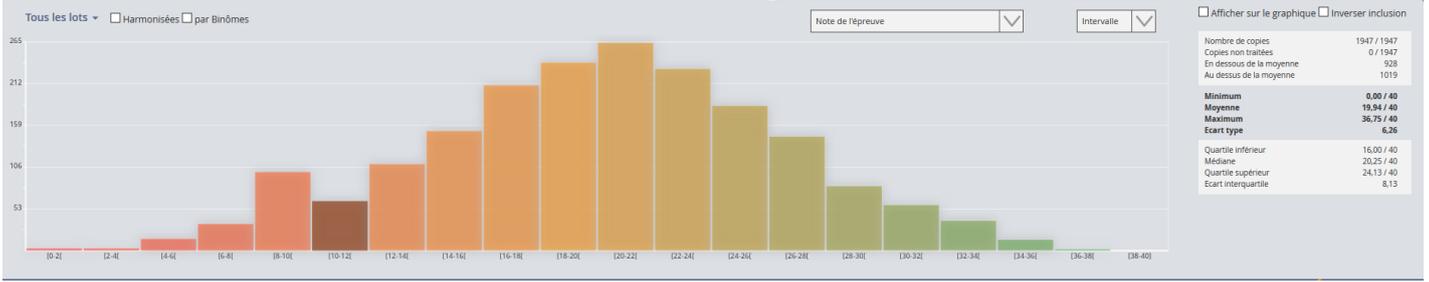
Données générales des inscrits / présents / admissibles / admis par concours

Nature des concours	Postes	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
CONCOURS PUBLICS					
LGE Externe Public	232	4492	1526	470	244
LPE Externe Occitan	27	18	11	5	4
LPE Externe Basque		41	25	18	12
LVE 3ème Concours	14	712	150	25	14
LBI 2 nd Concours Interne	6	309	54	11	6
LLI 2nd Interne Basque	1	3	0	0	0
Sous Total Public	280	5575	1766	529	280
CONCOURS PRIVES					
LHE Externe Privé	30	690	165	52	34
LRE Externe Basque :					
ISLRF	19	19	9	4	4
Enseignement catholique	4	6	3	1	0
LDI 2nd Concours Interne	1	39	7	3	1
LNI 2nd interne Basque :					
ISLRF	0	1	0	0	0
ISFEC	0	1	0	0	0
Sous Total Privé	54	756	184	60	39
TOTAL GENERAL	334	6331	1950	589	319

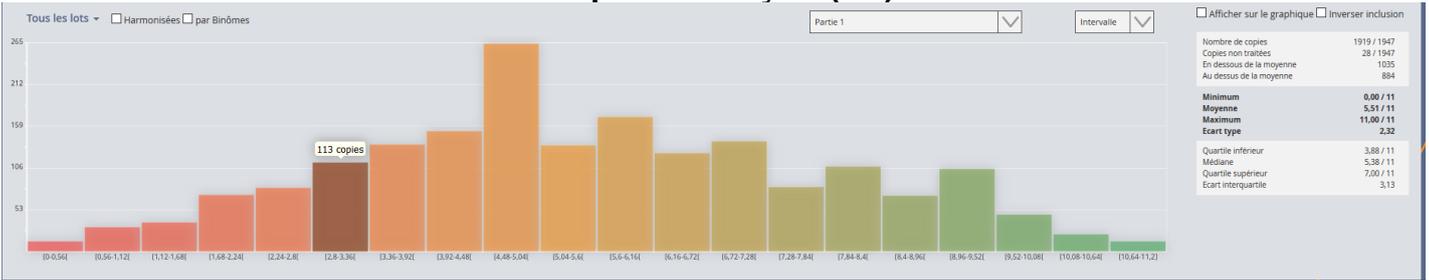


Epreuves d'admissibilité

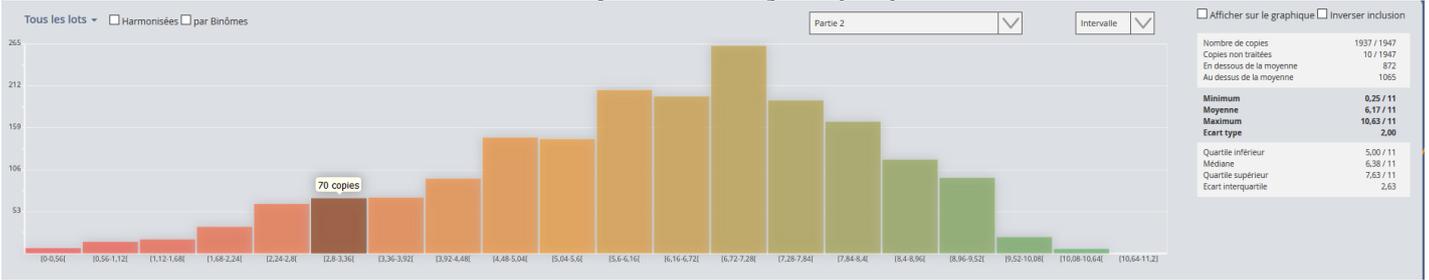
Total français



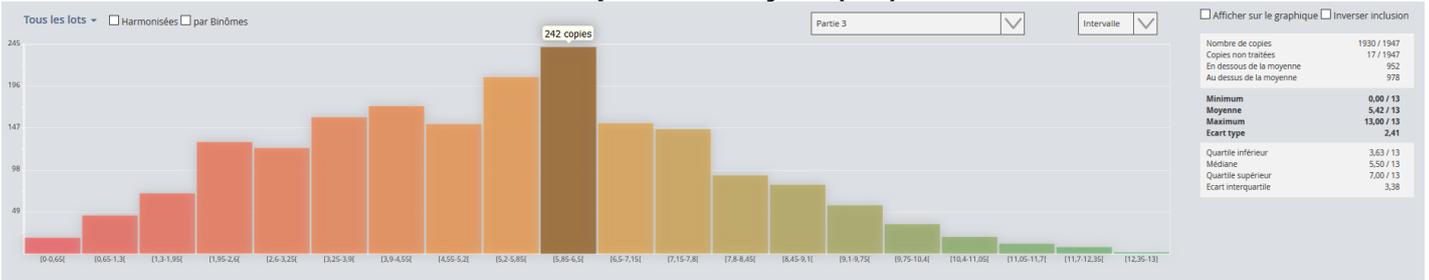
1^{ère} partie Français (/11)



2^{ème} partie Français (/11)



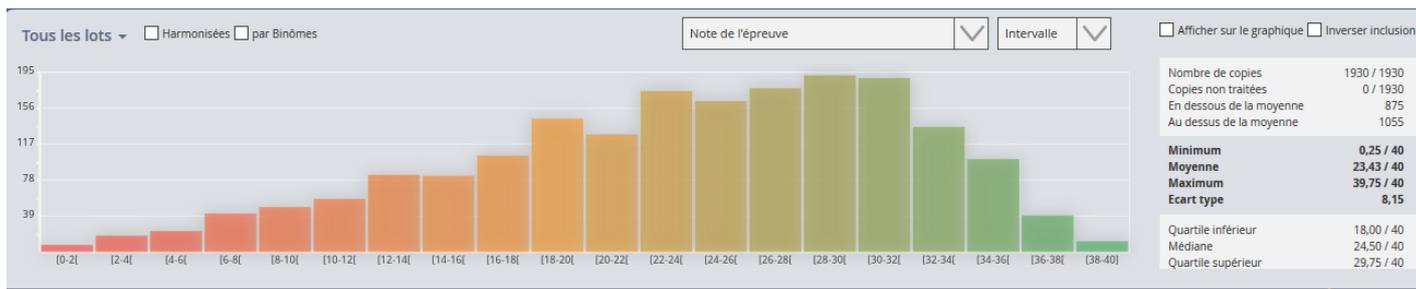
3^{ème} partie Français (/13)



Maîtrise de la langue française (/5)



Total Mathématiques



1^{ère} partie Mathématiques (/13)



2^{ème} partie Mathématiques (/13)



3^{ème} partie Mathématiques (/14)



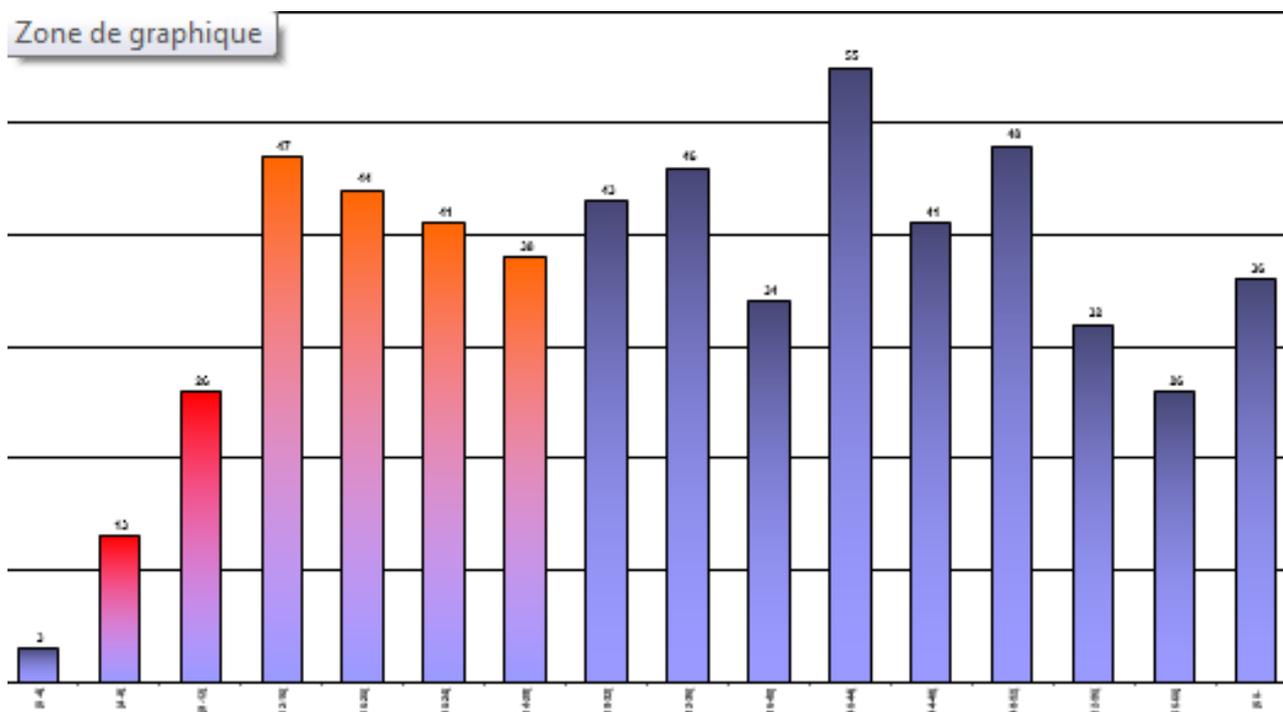
↳ Epreuves d'admission

1. La première épreuve - épreuve à choix optionnel

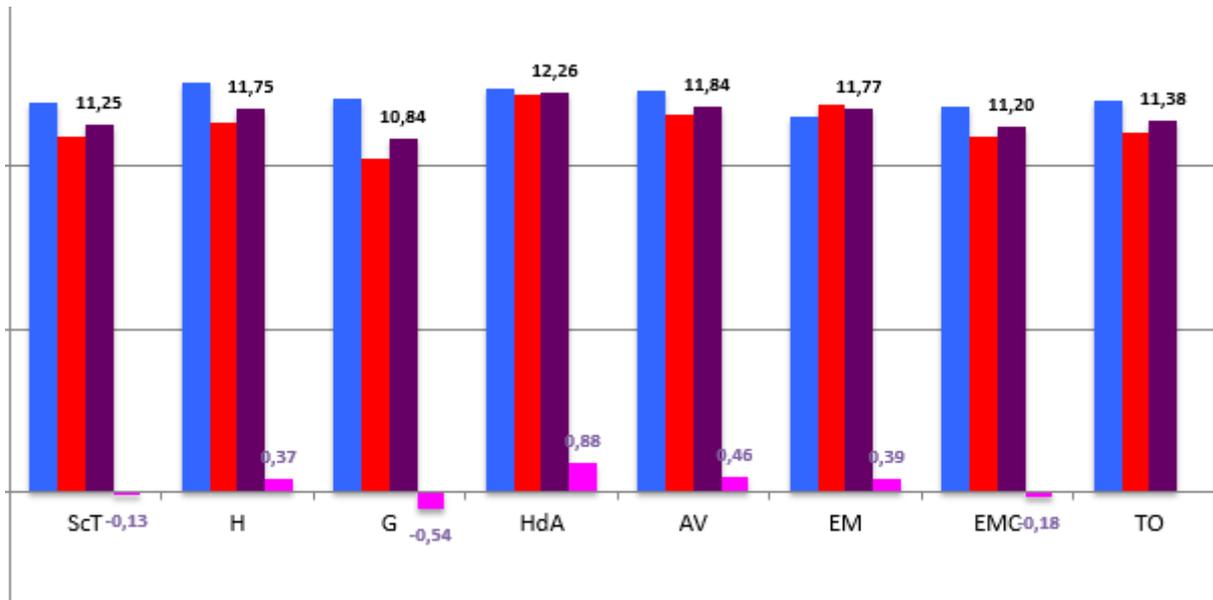
Répartition des candidats par option - première épreuve orale d'admission

Arts visuels	Education musicale	Education Morale et civique	Géographie	Histoire	Histoire des arts	Sciences et technologie
27	37	106	45	73	26	259

Répartition des notes (toutes options confondues)



Répartition des notes (exposé/entretien/total) par options et écart à la moyenne générale

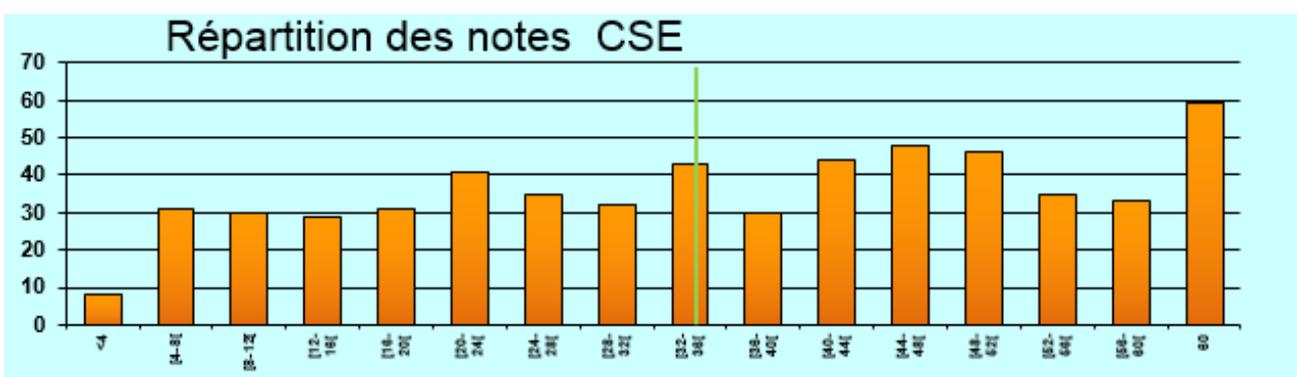
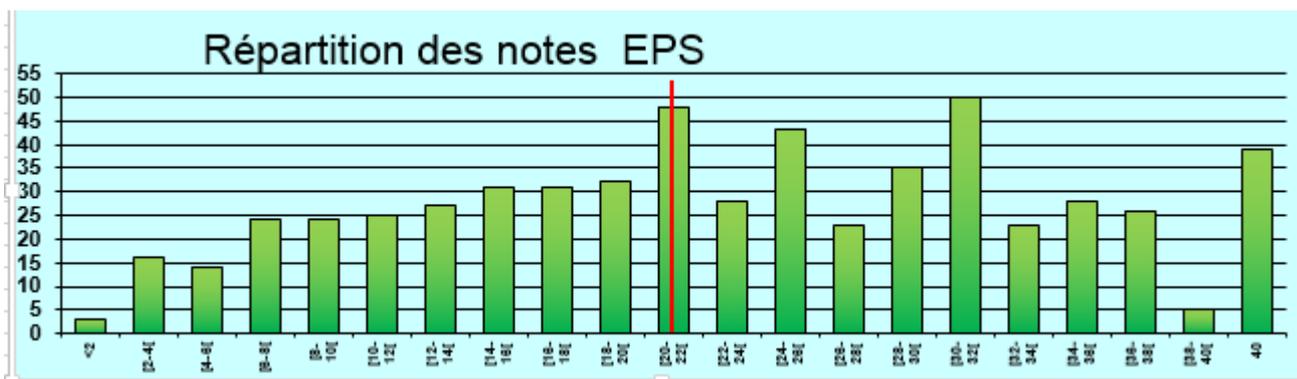
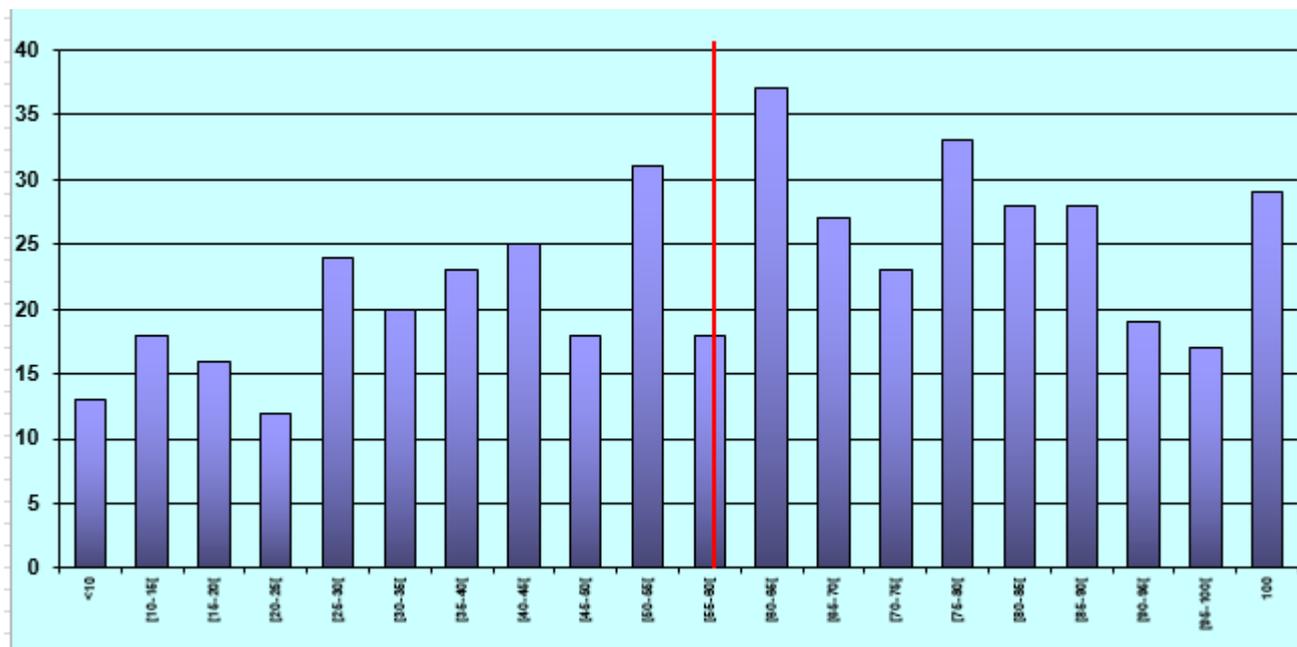


Moyennes des notes par option - première épreuve orale d'admission

	Arts visuels	Education musicale	Education Morale et civique	Géographie	Histoire	Histoire des arts	Sciences et technologie	Moyenne générale
Moyenne (/60)	35,5	35,3	33,6	32,5	35,2	36,8	33,7	34,1

2. La seconde épreuve - épreuve à sujets imposés

Répartition des notes de l'ensemble de l'épreuve



Partie 1	Exposé (/20)	Entretien (/20)	Total (/40)
EPS	11	11,2	22,2
Partie 2	Exposé (/20)	Entretien (/40)	Total (/60)
Connaissance du système éducatif	12,1	23,2	35,3
Total épreuve	Exposé (/40)	Entretien (/60)	Total (/100)
Epreuve 2 (général)	23,1	34,4	57,5

Les épreuves écrites d'admissibilité

Les commissions de correction sont composées de binômes inter-degrés : un personnel du 1^{er} degré et un professeur de français de collège. La correction individuelle des copies au sein des binômes débouche sur un travail d'harmonisation, garant de la plus grande objectivité possible. Il y a ainsi double correction d'une même copie. Ces regards croisés permettent d'assurer l'équité exigée par un concours.

L'épreuve écrite de français

Préambule

Le concours rénové en 2014 a vu la mise en place de la nouvelle épreuve d'admissibilité de français comportant trois parties notées respectivement sur 11, 11 et 13 points, (cf. détail ci-dessous) auxquelles se rajoute une « quatrième » partie avec l'évaluation de la maîtrise de la langue sur l'ensemble de la copie qui est notée sur 5 points. L'épreuve est donc sur **40 points**.

L'épreuve

⇒ **Commentaires détaillés sur les différentes parties de l'épreuve**

Le rapport de la session précédente rappelait les modalités du concours rénové en 2014.

Ainsi, l'épreuve écrite d'admissibilité de français, d'une durée de **quatre heures**, « 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 :

- La **production d'une réponse**, construite et rédigée, à **une question** portant sur un ou plusieurs textes littéraires ou documentaires ;
- Une partie portant sur la **connaissance de la langue** (grammaire, orthographe, lexique 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 ;
- 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.

- **RAPPEL** : Le cadre de référence des épreuves de la session est celui des Programmes de 2015 pour l'école élémentaire et l'école maternelle ainsi que le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Les connaissances attendues des candidats sont celles que nécessite un enseignement maîtrisé de ces programmes.

Première partie : Question relative aux textes proposés (moyenne obtenue 5,51 /11)¹. Les notes s'échelonnent de 0 à 11.

Ce qu'on attend des candidats dans les copies :

- **Une réponse rédigée en rapport avec la problématique posée par le sujet : la question de l'altérité**
- Une bonne compréhension des textes (absence de contresens, qualité de lecture) ;
- Une réponse argumentée à la question posée ;
- Des références explicites aux quatre textes du corpus ;
- Une mise en relation des textes entre eux ;
- De courtes citations empruntées aux textes qui viennent à l'appui du propos ;
- La présence d'une introduction ou présentation, de développements équilibrés et organisés, d'une synthèse ou conclusion finale ;
- L'existence de repères destinés au lecteur : transitions, articulations logiques, mention des sources et références ;
- La qualité de la langue écrite : clarté et justesse d'expression.

Ce qu'on pénalise :

- Les contresens ;
- Les lacunes importantes dans la restitution des idées essentielles ;
- La juxtaposition d'éléments des textes ;
- L'absence de références explicites ou claires aux textes ;
- L'absence de neutralité.

➤ **Difficultés rencontrées :**

La qualité du corpus et l'intérêt des textes doivent favoriser **l'analyse et la production argumentée**. Plusieurs défauts majeurs cependant, qui relèvent pour certains des principes de l'exercice, empêchent sa réussite dans un grand nombre de travaux :

- Difficultés à proposer un plan pertinent voire absence de problématique (certains travaux abordent chacun des quatre textes dans leur ordre de présentation, sans aucune mise en perspective analytique) ;
- Tendance à la paraphrase ;
- Difficultés à construire un discours qui progresse, qui soit cohérent, qui mette autant que faire se peut les textes en confrontation. L'absence ou la pauvreté des liens logiques et le manque de maîtrise des termes modalisateurs ne permettent pas d'établir la cohérence du propos d'analyse ;
- Difficultés à maîtriser le sens des textes et leurs spécificités ;
- La contextualisation pertinente des extraits s'avère également limitée : les candidats doivent convoquer une culture générale, acquise au cours de la scolarité du collège et du lycée, pour tenir les textes à bonne distance d'analyse et ne pas se tromper, parfois radicalement, sur leur sens. Une bonne maîtrise des genres littéraires et de leurs caractéristiques permet une analyse plus fine et approfondie ;

¹ Il s'agit de la moyenne obtenue des 2 concours confondus (public et privé)

- Le jury invite donc les candidats, au-delà des préconisations qui précèdent, à ne pas négliger la culture littéraire générale. Ils auront à enseigner la langue, mais contribueront également à la formation esthétique, morale et culturelle de leurs futurs élèves, ce qui suppose d'abord de maîtriser le sens des textes, littéraires voire philosophiques. Cela ne peut s'acquérir sans fréquentation régulière des œuvres et textes fondateurs d'une culture humaniste.
- **Le sujet de la session : Vous étudierez la question de l'altérité dans les textes du corpus**

Le groupement de textes proposé aborde la question de l'altérité (au sens de ce qui est autre différent, extérieur à soi) à travers des textes d'auteurs d'époques et de genres différents allant du XVIème siècle au XXème siècle et convoquant philosophe et moraliste humaniste de la Renaissance (Montaigne), romancier réaliste/naturaliste et journaliste du XIXème siècle (Maupassant), anthropologue, ethnologue du XXème siècle (Lévi-Strauss) écrivain et scénariste de science-fiction du XXème siècle (Richard Matheson). L'essai, la nouvelle ou encore le roman de science-fiction, de genres et de formes différents offrent ainsi une variété de points de vue sur le sujet.

➤ **Compétences évaluées :**

- Compréhension des textes donc compétences de lecture ;
- Capacités d'analyse littéraire a minima (repérages pertinents, références) ;
- Raisonnement et organisation, donc compétences argumentatives ;
- Compétences rédactionnelles : maîtrise de la langue (orthographe, syntaxe, vocabulaire) et de l'expression.

➤ **Liens avec les programmes du cycle 3 dans la littérature :**

La figure de l'autre peut prendre place dans plusieurs entrées dont « se confronter à l'étrange » ou encore « le monstre aux limites de l'humain ».

La question du rapport à l'autre pose comme essentiel et constructif ce rapport de l'homme à la différence.

On attend donc des copies un minimum de réflexion autour de quelques questions que posent ces textes à travers les points de vue exposés (*Qui est l'autre ? Comment le définir ? Qui suis-je par rapport à l'autre ?*), et par extension un questionnement plus large sur l'humanité, l'humanisme, la norme et donc notre rapport au monde et à l'existence.

Ce sont autant de questions suggérées différemment par les quatre auteurs et qui trouvent réponses dans les différents arguments présentés. Si Montaigne dénonce la stigmatisation de la différence physique entre les individus et Maupassant la peur que l'autre peut inspirer, Lévi-Strauss, spécialiste des cultures, analyse, afin de la dénoncer, l'attitude humaine consistant à rejeter la différence culturelle au lieu de l'accepter. L'exemple de Matheson est une incitation à relativiser la notion de « monstre » et donc interroge la notion même de normalité.

Il était donc pertinent de répondre à la question en traitant de définir l'altérité puis de dénoncer sa stigmatisation afin d'élargir la question à celle de l'humanisme.

➤ **Difficultés rencontrées et remarques des correcteurs sur les copies**

- Trop de copies témoignent d'un manque de maîtrise technique (absence de problématique, pas de présentation des textes, parfois absence de plan) ce qui donne des copies peu abouties, au raisonnement parfois difficile à suivre.
- Les copies insatisfaisantes sont celles qui multiplient les paraphrases sans aucune analyse, qui offrent un catalogue de remarques et qui méconnaissent (ou réduisent) le terme d'altérité.
- Plusieurs candidats ont essayé de rapprocher la question de l'altérité de l'enseignement dans leur conclusion. Mais la plupart du temps, cela s'est fait au prix de mises en parallèle des plus hasardeuses.
- Les candidats utilisent peu les connecteurs et le raisonnement est difficile à suivre. Pour beaucoup, la problématique est mal posée ou oubliée au fil des lignes. Le plan n'est pas toujours annoncé ou alors se révèle être différent dans le développement. Un texte, celui de Maupassant, a souvent été passé sous silence. D'autres candidats n'ont pas identifié le titre *Les Essais* de Montaigne ... qui est devenu un philosophe des Lumières (Cicéron est aussi un auteur grec !).
- Des difficultés manifestes à mettre en relation les extraits ainsi qu'à construire une argumentation qui propose une analyse fine des textes.
- La notion d'altérité a parfois entraîné quelques hors sujet : certains candidats sont restés focalisés sur la figure du monstre/la monstruosité en s'inspirant davantage des annales du sujet 2017 que des textes du corpus 2019, d'autres n'ont travaillé que sur les notions de "norme/normalité" sans mettre en avant la question de l'Autre et des rapports aux autres. Certains ont donné une définition erronée de l'altérité "venant du verbe "altérer" qui signifie "dégrader" et ont donc bâti leur développement sur ce contresens ; d'autres lui ont attribué un sens très vague, entre "différence" et "tolérance", plusieurs candidats ont parlé de "l'altérité de l'homme".
- Le défaut majeur dans la première partie est un manque de rigueur dans l'interprétation des textes, parfois biaisée ou forcée. Certains candidats plaquent leurs interprétations à partir d'une définition de l'altérité bien confuse. Plusieurs copies sont rédigées dans une sorte de jargon qui "se voulait littéraire" ou "philosophique" dans le mauvais sens du terme, ce qui rend leur lecture confuse et obscure. Nous rappelons que la rigueur, la précision et la clarté de l'expression sont importantes pour réussir cette partie de l'épreuve.
- La place des citations peut poser problème à certains candidats : trop longues, pas du tout exploitées, expliquées ou commentées ou au contraire inexistantes.

➤ Démarche

Reste à savoir comment entrer dans l'analyse en évitant l'écueil du résumé ou de la juxtaposition paraphrastique. Si le jury se félicite que la plupart des candidats s'efforce désormais de croiser les textes, il convient de les inciter, par quelques conseils, à éviter l'écueil du résumé ou de la paraphrase, soit par la juxtaposition soit par leur entrelacement dans un propos. En outre, on observe que la grande majorité des productions peine à dépasser la forme descriptive. Comment inscrire son propos dans une dynamique argumentative ?

La problématisation : de la question posée à la problématique.

Le sujet consiste en une question, qui en réalité est une affirmation, censée orienter et diriger le propos. En attirant l'attention du candidat sur la « façon dont les textes du corpus questionnent », on invite à dégager des points communs, à mettre en évidence des contrastes ou des différences profondes. Il était donc nécessaire dans un premier temps, d'adopter une démarche pour rapprocher les textes, afin d'en mieux cerner les enjeux (date, genre, nature du texte, point de vue dégagé...) et de ne pas négliger certains textes (Maupassant et Matheson notamment).

La contextualisation pertinente des extraits s'avère souvent également limitée : les candidats doivent convoquer une certaine culture générale, acquise au cours de la scolarité du collège et du lycée, pour tenir les textes à bonne distance d'analyse et ne pas se tromper, parfois radicalement, sur leur sens. Ainsi, savoir ce qu'est un texte littéraire, être capable de l'analyser au vu de ses caractéristiques propres est un préalable indispensable.

Constats

Les meilleures copies ont fait un effort de problématisation et étayé leur développement d'exemples concrets puisés à bon escient dans les textes. Elles ont eu la concision attendue d'un exercice de synthèse et de confrontation de documents.

Conseils aux candidats

Cette première partie de l'épreuve exige une bonne compréhension du corpus, l'aptitude à dégager une problématique à partir de textes variés, la capacité à construire une synthèse cohérente dans une syntaxe de qualité. Le développement doit faire état d'un cheminement de la pensée.

Il convient également de mobiliser à bon escient sa culture littéraire, qu'il faut de ce fait entretenir tout au long de la préparation, par des lectures littéraires variées.

Pour réussir cette question, il est conseillé de :

- consacrer le temps nécessaire à l'analyse du libellé du sujet pour appréhender la question posée dans sa globalité. Si le sujet appelle à mettre en relation deux notions, on ne saurait les traiter séparément ;
- s'entraîner à hiérarchiser les arguments dans une démonstration ;
- s'exercer à introduire un sujet en le problématisant. Pour rappel, une problématique question que l'analyse du libellé du sujet fait émerger et à laquelle la copie doit apporter une réponse ;
- s'exercer à conclure l'argumentation en rappelant la problématique de départ et les points saillants du raisonnement ;
- veiller à la concision dans l'annonce du plan (qui ne doit pas prendre la forme d'une succession d'interrogations).

➤ **Pour préparer la première partie de l'épreuve, il est donc nécessaire de :**

- s'entraîner de nombreuses fois sur des corpus variés d'une part pour pouvoir rapidement cerner le sens général et nuancé d'un texte et en appréhender la singularité, d'autre part pour maîtriser un exercice multimodal, de lecture, de comparaison, de sélection de l'essentiel et de reformulation condensée mais nuancée ;
- s'entraîner dans la phase de brouillon à rédiger la conclusion immédiatement après l'introduction afin de s'assurer que l'une répond à l'autre.
- en fin d'épreuve, la conclusion initialement rédigée pourra être ajustée au propos développé ;
- maîtriser les codes universitaires (soulignement des titres) et les codes d'écriture (alinéas en début de paragraphe ; pour rappel, un paragraphe correspond à une unité de sens : il ne s'agit ni de produire un bloc argumentatif trop long ni de fragmenter la pensée en de multiples et brefs paragraphes) ;
- s'exercer à l'analyse textuelle : les outils d'analyse littéraire permettent d'éviter la paraphrase quand on les met au service de la réflexion sur les textes.
- s'entraîner régulièrement à l'exercice de synthèse, afin d'en maîtriser les règles et les exigences ;
- rédiger une introduction complète, poser une problématique, annoncer un plan de façon nuancée/ construire un développement et soigner les transitions/ rédiger une conclusion qui permette de répondre à la problématique.

Seconde partie : la connaissance de la langue, sur 11 points (moyenne obtenue : 5,51/11). Les notes s'échelonnent de 0,25 à 10,6/11

La seconde partie de l'épreuve, « Connaissance de la langue », « cherche à vérifier l'acquisition de connaissances fondamentales sur la langue française par les candidats, condition nécessaire à la mise en place d'un enseignement sur la langue à l'école ». La définition de l'épreuve indique clairement le niveau de connaissances attendu.

Les questions posées ne présentaient pas de difficulté majeure mais nécessitaient la formulation de réponses claires et un emploi précis de la terminologie scolaire. L'épreuve permettait cette année de revenir sur les fondamentaux. Subdivisée en différentes questions de grammaire, de conjugaison (identification et valeur des modes et des temps), de lexique et de stylistique et adossée aux textes de la première partie, elle impliquait un triple attendu en termes d'exigences dans la perspective de recrutement d'un enseignant : des connaissances disciplinaires maîtrisées, une capacité à les transmettre et à les énoncer, et une compréhension des textes. Les deux premières questions permettaient d'évaluer des connaissances grammaticales de base.

La première question concernait la reconnaissance de la nature et de la fonction d'un mot, indispensable dans la maîtrise de tout discours et s'inscrivait dans la prise de conscience du fonctionnement systémique de la langue. Il s'agissait d'identifier la nature d'unités différentes (mots ou groupes de mots), parfois sujette à confusion. Pour ce qui est de l'identification de la fonction de l'adjectif qualificatif, du groupe nominal ou du pronom relatif, les réponses n'ont pas toujours été exemptes d'erreur. L'identification correcte de la fonction du pronom personnel « nous » (complément de l'adjectif « étrangères ») s'est révélée discriminante.

La deuxième question appelait le relevé et l'analyse grammaticale des propositions subordonnées dans un court extrait du texte de Lévi-Strauss. L'approche de la nature et de la fonction a constitué une source d'erreurs, tout comme la délimitation précise des propositions. Nous attirons l'attention des candidats sur l'importance de la clarté et de la rigueur dans la présentation des réponses. Ces qualités témoignent du niveau de maîtrise des notions et des qualités de communication, fondamentales chez un futur professeur.

La troisième question exigeait l'identification des modes, des temps et celle des valeurs d'emploi. La plupart des réponses n'ont pas donné lieu à d'erreurs majeures en dehors de la confusion entre subjonctif et indicatif pour le présent du verbe « chasse ». En revanche, l'identification des valeurs a été appréhendée de manière assez inégale.

Le mot proposé pour l'analyse morphologique et lexicale dans la quatrième question ne devait pas poser de difficulté particulière. On n'attendait pas forcément des candidats le sens du mot en contexte.

La dernière question impliquait des compétences de compréhension et d'analyse stylistique. Si les contresens ont été pénalisés, en revanche l'identification d'un seul procédé stylistique a été considérée comme étant suffisante.

➤ **Difficultés rencontrées et remarques des correcteurs sur les copies :**

- Les copies insatisfaisantes sont celles qui ont montré des connaissances insuffisantes en grammaire, en particulier sur l'analyse de la nature, de la fonction et de la phrase complexe.
- Pour l'analyse des GN, des candidats perdent du temps à donner la nature de chaque mot du groupe nominal.
- Les classes grammaticales étaient dans l'ensemble maîtrisées, ce sont les fonctions qui ont posé le plus de difficultés.
- Des lacunes sur les modes et les valeurs des temps et des confusions nombreuses entre complétive et conjonctive.
- Cette partie a divisé les candidats : ceux qui avaient préparé l'épreuve et travaillé à minima et ceux dont le niveau était beaucoup trop insuffisant pour enseigner des règles grammaticales (même dans une classe de primaire).
- L'analyse de la fonction de "nous" a posé problème à plusieurs candidats.
- Beaucoup de candidats ne sont pas assez précis dans leur réponse : adjectif (sans "qualificatif"), attribut (sans "du sujet...").
- Pour la formation d'"inarticulation" ; les candidats relèvent bien le radical mais ne donnent pas nécessairement sa signification ou ne précisent pas qu'il s'agit d'une dérivation.

Pour conclure, cette partie n'a pas été la plus discriminante. Très complète, elle concernait cette année tous les domaines de l'étude de la langue : questions de lexique, de conjugaison, (identification et valeur des modes et des temps), d'orthographe, de grammaire et de stylistique. La plupart des copies attestent d'une maîtrise des fondamentaux et ont obtenu une note correcte, voire satisfaisante. On ne peut qu'encourager les candidats à bien se préparer dans ce domaine. Dans cette perspective, nous rappelons des conseils déjà formulés lors des sessions précédentes : travailler les notions de façon planifiée, s'entraîner régulièrement tout au long de l'année, choisir des outils de travail idoines (grammaires de référence). Ces trois principes permettent aux candidats d'acquérir une bonne maîtrise des notions grammaticales et des réflexes susceptibles de les aider à réussir cette partie de l'épreuve et au-delà, à enseigner les principes fondamentaux de la langue à de jeunes élèves.

Cette seconde partie de l'épreuve exige des connaissances techniques variées et solides ainsi que la capacité à les énoncer clairement, ce qui constitue deux compétences attendues d'un professeur des écoles. Elle doit donner lieu à des réponses claires, avec un emploi précis de la terminologie scolaire et fait souvent appel à trois grandes opérations : identifier, classer, analyser.

Ouvrage conseillé : Pellat J.-C., Fonvielle S., *Le Grévisse de l'enseignant*, Magnard 2016

Troisième partie : analyse critique de supports d'enseignement (moyenne : 5,42/13). Les notes s'échelonnent de 0 à 13.

Cette partie dite « didactique » correspond à l'entrée professionnalisante de l'épreuve. Notée sur 13 points, elle requiert des connaissances didactiques et scientifiques, mais surtout de la réflexion et du bon sens.

Le sujet portait sur l'acquisition de compétences linguistiques et sur la structuration de la langue dans une approche explicite et réflexive, qui est mise au service de la compréhension de textes et de l'écriture de textes. Le sujet était en soi assez difficile pour des étudiants sans recul ni expérience.

Toutefois, la connaissance des programmes du cycle 3 permettait de dégager quelques invariants en matière d'acquisition de l'orthographe lexicale et grammaticale (en supposant que cette distinction soit maîtrisée par les candidats) et d'amener les candidats à aborder une posture

réflexive sur des notions fondamentales, des compétences à travailler, à l'oral et à l'écrit, privilégiant en effet l'objectif de la compréhension du fonctionnement systémique de la langue.

Les candidats étaient amenés à se projeter dans leur futur métier en évaluant certains partis pris pédagogiques à mettre en relation avec des objectifs d'apprentissage. Ce qui suppose un minimum de connaissance sur le niveau d'un élève de primaire et sur ses capacités réflexives sur sa langue.

L'analyse de productions individuelles permettait aux candidats de justifier les connaissances acquises en lien avec les erreurs et explications produites par les élèves.

Nous attirons l'attention des candidats sur la nécessaire prise en compte de la dimension orale et de son articulation avec l'écrit attendue dans la question 4. Les pratiques langagières, les interactions et la construction d'un métalangage adopté par tous s'inscrivent dans l'enseignement de la langue.

Les constats effectués demandaient un minimum d'analyse et devaient permettre de faire des propositions d'activités simples sur la langue, répondant aux orientations programmatiques (observations, manipulations, classement, réinvestissement en écriture, etc.).

➤ **Difficultés rencontrées et remarques des correcteurs sur les copies :**

- Même sans citer des intitulés des programmes, trop peu de candidats peuvent donner des mots-clés importants dans le cadre de leur futur métier. Ils doivent avoir davantage connaissance des textes officiels et mettre en avant une maîtrise technique, des rendus de lectures didactiques, de la rigueur. Peu de candidats se sont démarqués grâce à une analyse pertinente et approfondie de cette séance d'étude de la langue.
- Les copies insatisfaisantes sont celles qui se sont contentées de descriptions, d'approximations, d'analyses superficielles et de remarques désorganisées.
- Faire référence à des ouvrages de didactique peut bonifier le contenu mais ne saurait remplacer une vraie réflexion sur les pratiques engagées.
- Quelques candidats se démarquent par leur qualité d'analyse et leurs connaissances didactiques. Leur désir d'enseigner transparaît dans leurs travaux.
- Les candidats sont dans l'ensemble très approximatifs dans leur réponse, trop loin de la réalité d'une classe de CM. Dans la question 5 notamment, peu de candidats ont osé se lancer dans la proposition d'activités concrètes et l'explication de leur mise en place. Les réponses sont très évasives et parfois formulées sous forme de listes trop théoriques.
- Les questions 1 et 2 assez difficiles pour les candidats, car assez proches finalement dans les attendus, ont conduit à une description du dispositif plutôt qu'une analyse en s'appuyant peu ou pas sur les programmes.
- L'enjeu de la phase orale et des interactions entre les élèves n'a été perçu que dans une minorité de copies.
- Les réponses montrent une conception frontale de l'enseignement.
- L'analyse des travaux d'élèves est assez satisfaisante et les activités proposées en prolongement variées. Cependant, dans certaines productions, l'utilisation du métalangage n'a pas été suffisamment relevée.
- Les textes officiels récents des cycles 2 et 3 et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ne sont pas assez connus et utilisés.
- Dans les situations d'enseignement, il est bon d'expliquer en détail les choix en les justifiant. Il est regrettable de trouver des listes d'activités sans explications à minima pédagogiques.

Cette partie a donc été, cette année encore, la moins réussie des trois (5,42/13). Toutefois, dès lors que les candidats étaient capables d'une analyse réfléchie et argumentée, de bon sens et faisaient des propositions adaptées au niveau en toute connaissance des programmes, ils obtenaient une note satisfaisante.

Correction de la langue sur les copies dans leur globalité notée sur 5 (moyenne 3,01:/5). Les notes s'échelonnent de 0 à 5.

On reprendra in extenso le rapport de la session 2014 selon lequel, « *un concours de recrutement de professeur des écoles suppose que les candidats possèdent **une maîtrise satisfaisante de la langue** : sur le plan sémantique et lexical, dans la capacité à trouver le mot juste et précis correspondant à la notion ou à l'idée évoquée ; sur le plan syntaxique, dans la capacité à organiser la phrase en s'appuyant sur les mécanismes propres aux classes grammaticales et aux mots dans leur singularité ; sur le plan textuel, dans la capacité à organiser les idées, à les enchaîner dans une progression logique ; enfin, sur le plan orthographique, dans la maîtrise des règles d'accord fondamentales et du vocabulaire courant. Or, force est de constater dans un nombre non négligeable de copies un rapport à la norme pour le moins distant : un tiers environ des candidats semble méconnaître les principes fondamentaux pour s'exprimer dans une langue claire et correcte. On ne saurait, dans ces conditions, prétendre enseigner des principes qu'on ne connaît ou ne comprend pas soi-même. »*

➤ **Extraits de remarques des correcteurs :**

- Les candidats maîtrisant la langue écrite semblent de moins en moins nombreux.
- Dans l'ensemble, les tournures sont de plus en plus familières et le vocabulaire, au mieux, se rattache au langage courant.
- Des erreurs orthographiques graves se généralisent à de trop nombreuses copies (confusion a/à, et/est ou encore des oublis voire des confusions au niveau des marques du pluriel, un nom pluriel se terminera par *-ent* par exemple).
- Les accents sont souvent absents, ce qui induit des erreurs et incompréhensions.
- La graphie devient un problème récurrent. Certains candidats n'ont pas une graphie adéquate avec le métier auquel ils aspirent : la formation des lettres doit faire l'objet d'une grande vigilance quand on envisage d'enseigner la graphie à de futurs élèves.
- Des soucis d'orthographe très fréquents et des difficultés dans la maîtrise de l'interrogation indirecte (à éviter si on ne sait pas l'employer).
- L'expression manque souvent de clarté et de précision.
- En revanche, quelques candidats font preuve d'une belle aisance à l'écrit.

Il est ainsi absolument essentiel que les candidats prennent en considération ces remarques.

On peut tolérer des erreurs d'étourderie, de précipitation, de contamination, mais à la marge ; il n'est en revanche pas normal de trouver plus de dix fautes par page ! Nombre de correcteurs ont signalé des erreurs énormes, grossières et inadmissibles de la part d'un futur enseignant. Le candidat doit donc prendre le temps de relire sa copie intégralement uniquement pour s'assurer de la tenue de langue et de sa correction. Cette exigence, à note égale, peut faire la différence dans le cadre d'un concours où les choses se jouent parfois à très peu.

↪ **Conclusion**

Le sujet de cette session ne posait pas de difficultés particulières pour les deux premières parties. La troisième était plus difficile et a souvent pénalisé les candidats.

La moyenne de l'épreuve reste correcte, avec de très bons résultats. Le travail sérieux de préparation et d'entraînement reste la clé de la réussite car tout concours se prépare, avec régularité, persévérance et détermination.

Quelle que soit la formation, il s'agit de développer des compétences et d'avoir de solides connaissances afin, dans un futur proche, de les mettre au service des élèves qu'il s'agira de former.

Conseils aux futurs candidats

Certains travaux témoignent d'une préparation sérieuse, font montre de qualités d'analyse et de rédaction. D'autres interrogent, tant les lacunes sont importantes dans tous les domaines : savoirs fondamentaux dans le domaine de la langue, maîtrise de l'orthographe, capacité à organiser et développer son propos. Et que dire de copies illisibles, sans soin ni mise en page, qui parfois ne sont pas intégralement rédigées. Pour être capable d'enseigner, les candidats doivent maîtriser la langue écrite.

Le concours demande donc la maîtrise d'un certain nombre de compétences et le respect d'attentes essentielles :

- Une écriture et une présentation soignées. Manque de soin, ratures, écriture négligée ou illisible n'ont aucune place dans un tel concours ;
- Une pleine maîtrise de sa propre langue écrite. Une orthographe fautive, une expression rendant compte sans exactitude, sans organisation ou sans clarté de la pensée rendent impossible l'enseignement de la langue auprès des élèves ;
- Des connaissances grammaticales et linguistiques fondamentales dans les grands domaines que recouvre la langue : orthographe (principes, mécanismes, règles, usages) ; morphologie ; syntaxe (notamment la capacité à produire une analyse exacte de phrases complexes) ; lexicale (sens hors contexte ou en contexte, formation) ;
- La maîtrise d'une taxinomie simple mais pertinente, précise et complète. Lacunes et imprécisions en ce domaine interrogent, à bon droit ;
- La capacité à faire des choix dans la formulation de ses réponses. Il ne s'agit pas de multiplier les tentatives en se disant que le jury triera mais d'oser proposer une réponse circonscrite au champ précis déterminé par la question que l'on traite ;
- La capacité à organiser son propos, qu'il s'agisse d'analyse ou de réponses à des questions ;
- La capacité à rendre compte de son analyse de la langue. La clarté de la composante métalinguistique des propos développés, essentielle dans tout acte pédagogique ayant trait à l'explicitation du fonctionnement de la langue, doit être présente chez des candidats qui se destinent à l'enseignement.

A la fois support et moyen d'apprentissage, la langue est au service de toutes les disciplines et la polyvalence du métier de professeur des écoles requiert, dans cette dimension transversale, une attention et une vigilance fortes. Il est donc nécessaire de travailler cette compétence qu'il s'agira de transmettre par la suite aux élèves. Les rapports des sessions précédentes rappellent que cette compétence participe pleinement de la maîtrise du socle commun de compétences, de connaissances et de culture. Le domaine 1 du socle commun : « Les langages pour penser et communiquer », concerne l'apprentissage de la langue française : « *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.* »²

On attend donc d'un futur professeur des écoles des compétences assurées en maîtrise de la langue française (ses normes, sa richesse, ses subtilités) à des fins de l'enseigner à de jeunes enfants.

- ⇒ *On conseillera aux préparateurs de lire les « dix commandements » à l'usage des futurs candidats (extraits du rapport 2016)*
- ⇒ Et l'annexe **Lire un texte littéraire (rapport 2018)**

² Journal officiel du 2 avril 2015, décret n°2015-372 du 31 mars 2015

Concours de recrutement des professeurs des écoles - Session 2019
ÉPREUVE ÉCRITE DE FRANÇAIS
INDICATIONS GÉNÉRALES ET ELEMENTS DE CORRECTION

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 :

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, lexique 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 (11 points)

Vous étudierez la question de l'altérité dans les textes du corpus.

Proposition de répartition des 11 points :

- Réponse à la problématique : 3 pts
- Compréhension des textes : 3 pts
- Cohérence argumentative et organisation : 2 pts
- Illustration (citations et références) : 2 pts
- Justesse et clarté de l'expression : 1 pt

Cas particuliers :

- Introduction seule mais complète (présentation du corpus, problématique, annonce du plan) : **3 pts maximum**
- Introduction avec une ébauche de plan : **4 pts maximum**

Vous étudierez la question de l'altérité dans les textes du corpus.

Ces textes évoquent la figure de l'autre, le rapport que l'on entretient avec lui à travers divers types d'écrits :

Texte A : fragment d'un essai dans lequel Montaigne évoque les difformités d'êtres humains considérés et exhibés comme des monstres (du latin *monstrare* : « exposer à la vue de », qui a donné le verbe « montrer »).

Texte B : extrait d'une nouvelle qui relate l'idylle entre Francesca et Paul (l'ami du narrateur) au cours d'un voyage en Italie. Le narrateur réfléchit à ce qu'apporte et ce qu'ôte le rapport à l'autre quand on se sent soi-même étranger.

Texte C : extrait d'un essai de Lévi-Strauss, mêlant récits de voyages, méditations philosophiques, considérations anthropologiques, dans lequel l'auteur affirme que le barbare est l'homme qui croit que les autres hommes le sont et qui rejette la différence culturelle.

Texte D : extrait du roman *Je suis une légende*, dans lequel Matheson raconte le destin du dernier homme sur terre (titre original : *The Last Man On Earth*), après qu'une pandémie a transformé les survivants en cannibales.

Principales idées repérables dans chaque texte :

Texte A : Michel DE MONTAIGNE, « D'un enfant monstrueux »

Les Essais (1595), livre II, chapitre XXX, adaptation en français moderne par André Lanly. L'écrivain humaniste commence par livrer une anecdote récente : sa vision d'un enfant difforme exhibé par sa famille contre de l'argent, comme un monstre de foire. Cet épisode est l'occasion d'une réflexion sur ce qui est communément nommé « monstre » (étymologiquement, le monstre est celui qui est montré). L'autre est d'abord défini par sa **différence physique** : « Au-dessous de ses tétins, il était attaché et collé à un autre enfant sans tête et qui avait le canal du dos bouché ». Montaigne déplore la posture commune face à la difformité, et analyse l'usage péjoratif du terme « **monstres** », employé pour désigner tout ce qui est nouveau au point de provoquer l'étonnement

(terme qui signifie « stupéfaction » au XVI^e siècle). Pour l'auteur, ce qui semble contre-nature parce qu'inhabituel est en vérité le fruit d'un dessein divin ignoré de l'humanité ; même **le monstre** est une création de la sagesse divine.

Texte B : Guy DE MAUPASSANT, *Les Soeurs Rondoli* (1884).

Dans ce début de récit, Pierre, le narrateur de la nouvelle, livre au lecteur plusieurs arguments justifiant sa nécessité de ne pas voyager seul. Il expose une vision pessimiste du rapport à l'autre et plus généralement du rapport au monde. Confronté à l'altérité, il ressent un sentiment de solitude existentiel.

Texte C : Claude LÉVI-STRAUSS, « L'Ethnocentrisme », *Race et histoire* (1952), chapitre 3.

L'auteur analyse l'attitude humaine consistant à rejeter la différence culturelle au lieu de l'accepter. Lévi-Strauss évoque l'autre, celui qui « ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit », celui qui appartient à une **culture différente**. On peut ici identifier la description du **réflexe ancien de rejet** face aux différences « morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions ». Ce réflexe se fonde sur une attitude ethnocentrique qui consiste à se prendre soi-même et implicitement comme modèle du bien et du vrai : ce qui diffère de soi est dès lors perçu comme inférieur. Les peuples décrits par Lévi-Strauss rejettent ceux qui sont autres et les rabaissent au statut de « mauvais », « méchants » (jugement moral), de « singes de terre ou d'œufs de pou » (disqualification de l'espèce humaine), voire vont jusqu'à nier leur réalité (« fantôme »). Il conclut en réduisant la barbarie au rejet de l'autre, considéré comme barbare.

Texte D : Richard MATHESON, *Je suis une légende* (1954).

Ultime représentant de l'humanité telle que nous la connaissons, Robert Neville est parvenu au terme de son combat avec les autres, qu'il a considérés jusque-là comme des « monstres » à supprimer. Au bout de son combat, non seulement il n'aura pas réussi à sauver l'humanité, mais surtout il aura pris conscience de la **relativité** de cette notion de « monstre » : l'élément déclencheur est le regard qu'ils portent sur lui, regard de « crainte » parce qu'il est pour « le nouveau peuple de la Terre » une « **menace** », un « fléau ». Il doit donc disparaître. Le personnage interroge ainsi l'identité humaine et « le concept de *normalité* » défini par la « majorité » que le monstre « **menace** ». L'autre est le « monstre » que l'on combat et qu'il faut supprimer pour survivre, suscitant « une horreur mêlée de crainte et de dégoût ». Le seul rapport à ce qui est ainsi étranger est de l'ordre de la **destruction**. Pour « le nouveau peuple de la Terre », l'autre, c'est aussi **soi-même à une époque passée, un « spectre »** qui appartient à un temps révolu auquel on ne pourra revenir. **Neville mesure l'étendue du changement** : les contaminés ont tous les traits de l'humanité. S'ils étaient d'abord vus comme des créatures (le « bourdonnement d'un million d'insectes »), le regard porté sur Neville (« quelqu'un l'aperçut ») inverse les perspectives. Ils ont en effet les réactions d'une « foule » (« le murmure des voix », « un cri de surprise », « le silence ») d'êtres doués de sentiments (« ceux qu'ils aimaient ») : on ne **peut dire qui est l'autre sans définir ce qu'est pour la majorité la « normalité »**.

Plan possible :

I. L'altérité : ce qui diffère de soi.

a. L'altérité, c'est la **prise de conscience de sa différence** : « Robert Neville regarda le nouveau peuple de la Terre. Il savait qu'il n'en faisait pas partie » (texte D). « On regarde ces figures qu'on n'a jamais vues (...) en une langue qu'on ne comprend même point. On éprouve la sensation atroce d'être perdu » (texte B).

b. C'est aussi ce qui diffère **physiquement de soi** : « l'étrangeté » de l'enfant, « les êtres que nous appelons monstres », « contre nature ». Montaigne décrit précisément le handicap de l'enfant « attaché et collé à un autre enfant sans tête » dans le texte A ; les « visages blêmes » des êtres frappés par la « maladie » dans le texte D.

c. C'est aussi ce qui diffère **culturellement de soi** : l'autre est celui qui appartient à une autre tribu ; la « diversité des cultures » est perçue comme une « sorte de monstruosité » (texte C).

II. L'altérité : de l'isolement à l'exclusion, de la stigmatisation au rejet.

a. L'altérité provoque la **surprise** et la **curiosité** : la différence est exhibée, le monstre est « montré », et « nous frappe d'étonnement » parce qu'« inconnu de l'homme » (texte A).

b. L'altérité est vécue comme une **menace** potentielle, conduisant au **rejet** et au **refus** : les formes culturelles sont « répudiées » parce que différentes des nôtres ; « on préfère rejeter hors de la culture (...) tout ce qui ne se conforme pas à la norme » (texte C) ; la différence de Neville suscite l'« horreur mêlée de crainte et de dégoût ». Le héros, du fait de sa différence, incarne pour la majorité « une terrible menace » (texte D). L'altérité conduit à la **négation de l'autre** et de son humanité : « on rejette « les sauvages » (...) hors de l'humanité », en en faisant « un fantôme ou une apparition » (texte C) ; Neville devient aux yeux des autres « un invraisemblable spectre » (texte D).

c. Le sentiment d'altérité provoque un sentiment d'**isolement** et de **solitude** (texte B) : « (...) on se sent si abominablement seul qu'une sorte de folie vous saisit » ; le fait de devenir une légende (texte D).

d. La perception de l'altérité peut aboutir à **la violence** et à **la destruction** : violence verbale (« singes de terre », « oeufs de pou », texte C), suicide de Neville pour échapper au lynchage (« il pouvait se soustraire à la violence, il pouvait éviter d'être mis en pièces », texte D).

III. L'altérité questionne la notion d'humanité.

a. L'altérité interroge notre rapport à **la norme** : Lévi-Strauss (texte C) explique que l'homme se prend implicitement pour modèle, la société dans laquelle il évolue est considérée comme la norme. C'est ici une **attitude ethnocentriste** qui conduit au rejet de la différence : « l'attitude la plus ancienne (...) consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles, morales, religieuses, sociales, esthétiques qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions ». Le roman de Matheson souligne **la relativité de la notion de norme** et de normalité : seul être humain « normal », il devient le monstre face au « nouveau peuple de la Terre » : « Le concept de « normalité » n'avait jamais de sens qu'aux yeux d'une majorité » (texte D). La citation de Cicéron souligne l'impact de l'habitude dans la perception de l'altérité : « si ce qu'il n'a jamais vu arrive, il pense que c'est un prodige » (texte A).

b. L'altérité interroge **notre humanité et notre humanisme** : Montaigne invite à l'accueil de l'autre et à l'ouverture à la différence, dans une conception religieuse de la création ; la différence est voulue par Dieu, tout comme « l'infinité des formes ». « Que cette raison universelle et naturelle chasse de nous l'erreur et l'étonnement que la nouveauté nous apporte » (texte A). Lévi-Strauss cherche à faire comprendre que l'humain est celui qui accueille l'autre, le barbare étant précisément celui qui rejette la différence : « le barbare, c'est d'abord l'homme qui croit à la barbarie » (texte C).

c. La prise de conscience de l'altérité détermine **notre rapport au monde et à l'existence** : « Les lieux connus, les coudolements familiers vous donnent l'illusion de la fraternité humaine » et « c'est en cherchant l'inconnu qu'on s'aperçoit bien que tout est médiocre et vite fini » (texte B).

DEUXIÈME PARTIE : Connaissance de la langue (11 points)

1. Dans cet extrait du texte de Claude Lévi-Strauss, vous indiquerez la nature et la fonction des mots ou groupes de mots entre crochets. (3,5 points)

« L'attitude la plus ancienne, et [qui] repose sans doute sur des fondements psychologiques [solides] puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles, morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions. « Habitudes [de sauvages] », « cela n'est pas de chez nous », « on ne devrait pas permettre cela », etc., autant de réactions grossières qui traduisent ce même frisson, cette même répulsion en présence de manières de vivre, de croire ou de penser qui [nous] sont [étrangères]. Ainsi l'Antiquité confondait-elle tout ce qui ne participait pas de la culture grecque (puis gréco-romaine) sous le même nom de barbare ; la civilisation occidentale a ensuite utilisé [le terme de sauvage] dans le même sens. Or derrière ces épithètes se dissimule [un même jugement] : il est probable que le mot barbare se réfère étymologiquement à la confusion et à l'inarticulation du chant des oiseaux, opposées à la valeur signifiante du langage humain ; et sauvage, qui veut dire « de la forêt », évoque aussi un genre de vie animale par opposition à la culture humaine. »

MOTS	NATURES	FONCTIONS
qui	Pronom relatif	Sujet du verbe « repose »
solides	Adjectif qualificatif	Épithète liée de « fondements »
de sauvages	Groupe prépositionnel, on acceptera aussi groupe nominal prépositionnel (la Grammaire méthodique du Français)	Complément du nom « habitudes »
nous	Pronom personnel	Complément de l'adjectif « étrangères »
étrangères	Adjectif qualificatif	Attribut du sujet « qui »
le terme de sauvage	Groupe nominal	COD du verbe « a (...) utilisé »

un même jugement	Groupe nominal	Sujet du verbe « se dissimule »
------------------	----------------	---------------------------------

2. Vous relèverez les propositions subordonnées dans le phrases suivantes, extraites du texte de Levi-Strauss, et vous donnerez leur nature et fonction : (2,5 points)

« L'attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles, morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions. »

-qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides : proposition subordonnée relative, complément de l'antécédent « l'attitude la plus ancienne » (on acceptera aussi « attitude » ou « l'attitude ») ;

-puisque'elle tend à réapparaître chez chacun de nous : proposition subordonnée conjonctive, complément circonstanciel de cause. On acceptera les réponses qui englobent « quand nous sommes placés dans une situation inattendue » dans cette proposition, à condition qu'elles soulignent la structure enchâssée des deux propositions ;

-quand nous sommes placés dans une situation inattendue : proposition subordonnée conjonctive, complément circonstanciel de temps ;

-qui sont les plus éloignées de celles : proposition subordonnée relative, complément de l'antécédent « les formes culturelles, morales, religieuses, sociales, esthétiques » (on acceptera aussi « forme » ou « les formes »). On acceptera les réponses qui englobent « auxquelles nous nous identifions » dans cette proposition, à condition qu'elles soulignent la structure enchâssée des deux propositions ;

-auxquelles nous nous identifions : proposition subordonnée relative, complément de l'antécédent « celles ».

3. Dans l'extrait suivant du texte de Montaigne, vous identifierez les temps et modes des verbes en caractères gras et justifierez leur emploi. Votre réponse pourra être présentée dans un tableau. (2 points)

« Nous **appelons** « contre nature » ce qui arrive contrairement à l'habitude : il n'y a rien, quoi que ce **puisse** être, qui ne soit pas selon la nature. Que cette raison universelle et naturelle **chasse** de nous l'erreur et l'étonnement que la nouveauté nous **apporte**. »

VERBES	TEMPS ET MODES	VALEURS D'EMPLOIS
appelons	présent de l'indicatif	valeur de vérité générale
puisse	présent du subjonctif	valeur concessive commandée par la locution « quoi que »

chasse	présent du subjonctif	valeur injonctive commandée par la conjonction « que »
apporte	présent de l'indicatif	valeur d'habitude (on acceptera vérité générale)

4. Vous expliquerez la formation du mot « inarticulation », extrait du texte de Claude Lévi-Strauss, et vous donnerez le sens des éléments identifiés. (2 points)

Ce nom commun est construit par dérivation (affixation) :

- préfixe : *in-* qui a une valeur privative.
- radical : *-articul-*, renvoyant à la manière de prononcer clairement les sons.
- suffixe : *-ation*, qui permet la dérivation et le changement de classe grammaticale à partir du **verbe articuler**.

5. Vous expliquerez le sens de la dernière phrase du texte de Claude Lévi-Strauss et analyserez un procédé stylistique. (1 point)

« Le barbare, c'est d'abord l'homme qui croit à la barbarie. »

Pour l'auteur, considérer celui qui diffère de nous comme « barbare » relève d'un comportement lui-même barbare : c'est le réflexe des tribus retirées qui ont eu peu de contacts avec la civilisation.

Traiter l'autre de

« barbare », c'est précisément faire preuve d'une forme d'ethnocentrisme qui conduit à se prendre soi-même pour modèle et à considérer l'autre comme inférieur parce que différent.

Procédés que l'on peut relever (on n'en exigera qu'un seul) :

- La phrase se présente comme une maxime, grâce à l'utilisation d'un présent de vérité générale et au présentatif « c'est », qui met en relief la maxime.
- La dislocation à gauche met en valeur le groupe nominal « Le barbare ». La phrase a une structure close, puisqu'elle s'ouvre sur « le barbare » et se ferme sur « la barbarie ». Cela contribue à donner l'impression d'un enfermement de l'homme qui croit à la barbarie d'autrui, puisque le mot « homme » se trouve encadré, comme enfermé, entre « barbare » et « **barbarie** ».

TROISIÈME PARTIE : Analyse de supports d'enseignement (13 points)

À partir de l'analyse du contexte pédagogique et des documents 1 et 2, vous répondrez aux questions suivantes :

1. En vous appuyant sur le programme du cycle 3, vous analyserez le dispositif mis en place. (2 points)

L'activité répond à un certain nombre d'attendus du programme :

« Après le cycle 2 qui a permis une première structuration des connaissances sur la langue, le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service de la compréhension de textes et de l'écriture de textes. Il s'agit d'assurer des savoirs solides en grammaire autour des notions centrales et de susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue.

Cette étude prend appui sur des corpus, des éléments collectés, des écrits ou des prises de parole d'élèves.

Dans des séances spécifiques, elle doit permettre un éclairage des textes lus, des propos entendus et un accompagnement des textes écrits. (...)

L'acquisition de l'orthographe (orthographe lexicale et grammaticale) est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue. De la même façon, l'étude de la morphologie verbale prend appui sur les régularités des marques de personne et de temps. La découverte progressive du fonctionnement de la phrase (syntaxe et sens) permet une compréhension simple et claire de ses principaux constituants, qui feront l'objet d'analyses plus approfondies au cycle 4. »

Compétences travaillées

Comprendre et s'exprimer à l'oral :

- participer à des échanges dans des situations diverses ;
- adopter une attitude critique par rapport à son propos.

Écriture :

- recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.

Comprendre le fonctionnement de la langue :

- maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit ;
- identifier les constituants d'une phrase simple ;
- acquérir l'orthographe grammaticale.

Connaissances et compétences associées

Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit :

- maîtriser la variation et les marques morphologiques du genre et du nombre, à l'oral et à l'écrit (noms, déterminants, adjectifs, pronoms, verbes).

Identifier les constituants d'une phrase simple :

- comprendre et maîtriser les notions de nature (ou classe grammaticale) et fonction ;
- identifier les constituants d'une phrase simple et les hiérarchiser ;
- approfondir la connaissance du sujet (sujet composé de plusieurs noms ou groupes nominaux) ;
- analyser le groupe nominal : notion d'épithète.

Acquérir l'orthographe grammaticale :

- identifier les classes de mots subissant des variations : le nom et le verbe ; le déterminant ; l'adjectif ; le pronom ;
- connaître la notion de groupe nominal et d'accord au sein du groupe nominal ;

Maîtriser l'accord du verbe avec son sujet y compris inversé, de l'attribut avec le sujet, du participe passé avec être (cas les plus usuels) ;

- élaborer des règles de fonctionnement construites sur les régularités ;
- reconnaître le verbe (utilisation de plusieurs procédures) ;
- connaître les trois groupes de verbes ;
- connaître les régularités des marques de temps et de personne.

On attend des candidats qu'ils évoquent l'engagement des élèves dans une réflexion personnelle, la capacité à mobiliser les connaissances acquises pour justifier l'orthographe et à utiliser un métalangage adapté.

Du côté de l'enseignant, il s'agit d'évoquer la possibilité de découvrir les raisonnements qui sous-tendent les choix orthographiques de ses élèves ; le développement de leur capacité à utiliser un métalangage adapté ; la nécessité de prendre en compte ces éléments afin de les faire évoluer et de réguler son enseignement.

2. Que pensez-vous du choix des mots retenus par l'enseignant ? Quels objectifs d'apprentissage sont visés ? (2 points)

On attend que les candidats s'expriment sur la complexité de la notion d'accord, enseignée dès le cycle 2.

Il faut, en effet, savoir identifier la classe grammaticale des mots ainsi que les relations grammaticales qui les unissent. Dire que le verbe se conjugue avec son sujet est simple à énoncer mais suppose, entre autres, de maîtriser les notions mêmes de sujet, de verbe, de conjugaison et d'accord, de différencier relations dans le GN et relation entre sujet et verbe, de délimiter le sujet du verbe de la phrase et d'identifier, dans ce groupe, le mot provoquant l'accord. Par ailleurs, dans cette phrase, certaines marques sont audibles et d'autres non (« déserte(s) »). Les faits de langue choisis par l'enseignant correspondent au point du programme :

- identifier les classes de mots subissant des variations ;
- connaître la notion de groupe nominal et d'accord au sein du groupe nominal
- maîtriser l'accord du verbe avec son sujet

3. Vous analyserez les productions individuelles des élèves (document 2). (3 points)

	CM1		CM2	
	Production 1	Production 2	Production 3	Production 4
Utilisation du métalangage	singulier verbe	verbe pronominaliser singulier	adjectif féminin pluriel	nom féminin pluriel déterminant
Référence au donneur d'accord		Un vent glacial tu peux le pronominaliser par il, au singulier, il prend e	Comme rues est au féminin pluriel et du coup désertes est au féminin pluriel	Rues est un nom au féminin pluriel parce que le déterminant l'est aussi
Utilisation de phrases complexes (connecteurs logiques)		Donc c'est pour ça que comme	Parce que désertes comme et du coup	parce que ce qui fait que
Convocation d'informations utiles			Déserte est le féminin de désert	
Justesse de l'explication	Erreurs : -absence de référence au sujet du verbe ; -pour l'élève, l'absence d'un « s » en fin de	Explication correcte : - avec le sujet « il » la terminaison du verbe « souffle » est « e » -bonne convocation du terme et de l' 'opération	Explication correcte	Erreur : le « e » de rues ne vient pas du genre de ce nom. Explication correcte : le nom prend un « s » car il

verbe semble être le signe d'un singulier	« pronominaliser »	y a un déterminant au pluriel
---	--------------------	-------------------------------

Les candidats pourront avoir remarqué que :

- les élèves utilisent tous le métalangage ;
- certains utilisent des connecteurs logiques pour exprimer leur justification ;
- ils identifient le verbe, les constituants du groupe nominal et les relations d'accord qui lient les différents éléments (déterminant et nom, nom et adjectif).

En revanche, ils constateront que :

- les élèves ne transfèrent pas toutes leurs connaissances orthographiques dans leurs propres productions écrites (ex : « rues **et** un nom au féminin **pluriels** ») ;
- ils ne font pas référence à la fonction sujet, ne mettent pas en lien le verbe et le sujet.

La justification orthographique est une activité de haut niveau cognitif.

Les candidats pourront remarquer que l'activité a lieu en début d'année et donc s'interroger sur les pratiques des élèves au cours des années précédentes.

4. À quoi l'enseignant doit-il être attentif lors d'une phase orale collective ? (3 points)

L'enseignant doit partir du principe que les élèves ont des niveaux d'explicitation différents selon leur maîtrise grammaticale et orthographique et que leurs explicitations ne sont pas toujours complètes, ni exactes.

Il doit les prendre en compte, les accueillir avec bienveillance et exploiter les erreurs exprimées.

Il favorise les interactions langagières en encourageant les élèves à infirmer, compléter ou confirmer les justifications de leurs camarades.

Progressivement, l'enseignant devient plus exigeant, son objectif étant notamment l'utilisation d'un métalangage partagé par tous : il peut renvoyer les élèves aux outils collectifs et individuels pour **développer l'autonomie**.

5. Quelles activités mettant en œuvre des justifications orthographiques pourrait-on mettre en place après cette activité ? (3 points)

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève

À partir d'observations de corpus de phrases, comme le demande le programme de cycle 3 :

- activités mécaniques d'entraînement pour fixer les régularités et automatiser les accords simples ;
- activités de classement et raisonnement permettant de mettre en évidence les régularités ;
- manipulations syntaxiques (remplacement, par exemple par un pronom, expansion, etc.) ;
- activités de réinvestissement en écriture (relectures ciblées, matérialisation des chaînes d'accord, verbalisation des raisonnements, etc.) ;
- dictées régulières, sous des formes différentes qui favorisent la construction de la vigilance orthographique (phrase dictée du jour, dictée dialoguée, dictée préparée, dictée négociée...) ;
- écritures à contraintes

On valorisera les candidats qui feront référence à d'autres travaux de recherche.

L'épreuve écrite de mathématiques

La deuxième épreuve d'admissibilité comporte trois parties notées respectivement sur 13, 13 et 14 points. La première partie est de nature purement disciplinaire. Cette année, la deuxième partie contient 4 exercices disciplinaires indépendants. La troisième partie est de nature didactique.

↳ La correction des copies

⇒ *Organisation de la correction*

Les responsables pédagogiques de la correction de l'épreuve sont : un IA-IPR de l'académie - inspecteur de mathématiques du second degré, un maître de conférences – professeur de mathématiques à l'ESPE d'Aquitaine et un IEN chargé de l'enseignement des mathématiques dans un département - inspecteur du premier degré.

Les commissions de correction sont constituées en « binômes de correcteurs » : un personnel du 1^{er} degré (professeur des écoles, conseiller pédagogique ou IEN) et un professeur de la spécialité (enseignant en collège ou en lycée) ou un enseignant ESPE.

⇒ *Barème et harmonisation de la correction*

Les concepteurs du sujet fournissent aux responsables pédagogiques de la correction de l'épreuve des indications de correction et de barème. A l'appui d'extraits de copies anonymes de candidats, les responsables pédagogiques de la correction de l'épreuve définissent un barème de notation détaillé. Ce barème est ensuite définitivement amendé, par la correction de copies-tests, avec l'ensemble des correcteurs et avant le début de la correction proprement dite.

Les correcteurs travaillent en double correction et harmonisent leurs résultats pour attribution de la note définitive de chaque candidat et avant transmission de leurs notes aux coordonnateurs.

Un outil numérique dématérialisé permet aux responsables pédagogiques de minimiser les écarts constatés entre les commissions de correction.

↳ Le sujet

⇒ *Commentaires généraux*

Le sujet présente une architecture conforme aux textes officiels régissant le concours en trois parties : une partie sur un problème cohérent de mathématiques avec deux sous-parties ; une partie avec quatre exercices disciplinaires indépendants ; une partie didactique. Il fait appel à des connaissances et des compétences dans des domaines variés : grandeurs et mesures, fonctions, algèbre, lecture de données, probabilités, programmation, géométrie, construction du nombre, calcul, proportionnalité, etc. Ce sujet est très abordable, même pour un candidat non spécialiste. Il a été dans l'ensemble bien réussi par les candidats : en effet, la note moyenne est de 23,43/40 et 50 % des candidats totalisent une note supérieure ou égale à 24,50/40.

⇒ **Commentaires détaillés sur les différentes parties et principales carences**

Première partie (moyenne : 9,50/13)

La première partie du sujet est la partie qui a été la plus réussie par les candidats. Il s'agit d'un problème mathématique composé de deux sous-parties.

Le jury attire l'attention des candidats sur les points mathématiques ou de rédaction cités ci-après pour lesquels il est attendu d'eux des connaissances solides et une prise de recul nécessaire à l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. Il s'agit en effet de ne pas induire chez les élèves certaines conceptions erronées qui pourraient les mettre en difficulté pour la suite de leur scolarité. De plus, les erreurs et approximations qui vont être précisées ci-après sont fortement pénalisantes pour les candidats dans le cadre de ce concours.

Le jury a systématiquement valorisé l'écriture d'une formule pour justifier le calcul d'une grandeur. Par exemple, une formule est attendue en début de réponse aux questions A.1, A.3.b, A.3.c et B.1. Avant son utilisation dans la question A.2.a., le théorème de Pythagore doit être nommé et ses hypothèses clairement énoncées.

Dans la question A.2.b., une justification du fait que la figure CDHG est un rectangle en s'appuyant sur la donnée de l'énoncé « ABCDEFGH est un prisme droit » est fortement appréciée.

Il importe de faire la différence entre valeur exacte et valeur arrondie et de ne pas utiliser de manière abusive le signe « = ». Par exemple dans la question A.2.c., puisque 28° n'est pas la valeur exacte de l'angle \widehat{CDI} , on ne peut pas utiliser le signe « = ». Une écriture correcte serait $\widehat{CDI} \approx 28^\circ$.

D'autre part, il faut également être vigilant à ne pas confondre arrondi et valeur approchée. Par exemple à la question A.2.c, 29° est une valeur approchée au degré près (par excès) de $\text{Arcsin} \frac{9}{17}$ mais ce n'en est pas un arrondi au degré près.

À la question A.3.c, un raisonnement portant sur le pavé droit de base ABID est suffisant, mais il doit nécessairement être accompagné d'une argumentation du type : « *le volume du pavé droit de base ABID est supérieur à 15 stères, donc le volume du prisme droit de base ABCD l'est aussi* ».

Le jury souligne que seule une réponse entière est acceptée à la question B.1.

Les candidats doivent veiller à ne pas confondre résultat obtenu par lecture graphique et un résultat obtenu à l'issue d'un calcul. En aucun cas une lecture graphique ne peut fournir une réponse exacte. Par conséquent, il faut bien indiquer que le résultat d'une lecture graphique est une valeur approchée. Elle nécessite l'utilisation du signe « \approx » ou d'un terme justifiant l'approximation (« *un encadrement d'une valeur* », « *environ* », etc.). D'autre part dans le cas d'une lecture graphique, il importe de proposer un résultat assez proche du résultat exact (par exemple situé dans l'intervalle $[4,7 ; 4,9]$ pour la question 2.c).

Enfin, le jury apprécie particulièrement la résolution d'une inéquation pour répondre à la question B.2.e.

Deuxième partie (moyenne : 7,87/13)

La deuxième partie du sujet est composée de quatre exercices indépendants. Même si la question ne précise pas toujours de justifier son raisonnement, s'agissant en l'occurrence d'exercices d'un niveau élémentaire, le jury a valorisé la présence de ces justifications.

Le premier exercice porte sur l'utilisation du logiciel Scratch. La connaissance préalable du logiciel semble déterminante pour la réussite de cet exercice.

Le deuxième exercice porte sur des calculs de différentes grandeurs (vitesse, longueur, durée). Dans chacune des quatre questions, un argument justifiant le calcul de la vitesse retenue

(comparaison avec 100 km/h) est attendu. Dans la question 3, de cet exercice, une procédure du type $114 \times 1,05 = 119,7$ n'est pas acceptée car mathématiquement incorrecte. Enfin dans la question 4, le calcul de la durée écoulée entre le passage devant le premier et le second radar correspond à un attendu de cycle 3. Par conséquent, une erreur dans ce calcul est fermement pénalisée.

Le troisième exercice demande de déterminer si un cube est en fer ou en nickel, étant donnés son volume et la masse volumique du fer et du nickel. Pour répondre, deux procédures sont envisageables : calculer la masse volumique du cube et la comparer avec les masses volumiques du fer et du nickel, ou bien calculer la masse d'un cube en nickel et celle d'un cube en fer, puis les comparer avec la masse du cube en question. Si cette deuxième procédure est utilisée, il est à noter qu'un seul calcul de masse ne suffit pas pour déterminer la matière qui constitue le cube. D'autre part dans les deux cas de figure, une justification du type « *la masse du cube est nettement plus proche de celle d'un cube en nickel que de celle d'un cube en fer* » est attendue.

Le quatrième exercice se situe dans le domaine des probabilités. Pour la première question, l'énoncé précisant de justifier la réponse, une définition de la médiane est attendue. D'autre part, le jury précise qu'une probabilité est un nombre compris entre 0 et 1. Elle peut être donnée sous forme décimale (par exemple 0,1), sous forme de fraction ($\frac{1}{10}$) voire de pourcentage (10 %).

Toutefois, une formulation du type « *une chance sur dix* » ne relève pas du champ mathématique mais du langage courant ; elle est donc pénalisée.

Troisième partie (moyenne : 7,41/14)

La troisième partie du sujet est la partie qui a été la moins bien réussie par les candidats. Elle est de nature didactique. Trois situations y sont étudiées.

La première situation porte sur la proportionnalité et s'appuie sur la résolution d'un problème. Cette entrée est bien identifiée dans les attendus de cycle 3. Les repères annuels de progression détaillent également la place importante de cette notion tout au long des trois années du cycle.

La première question invite le candidat à préciser la notion visée par le problème : la proportionnalité est la seule réponse acceptée et il est attendu des candidats que la justification s'appuie sur l'énoncé du problème présent dans le sujet (« *On admet que toutes les oranges fournissent la même quantité de jus* »).

La description de trois procédures mobilisables par des élèves de CM2 pour résoudre le problème (question 2) permet de circonscrire les propositions. La désignation de ces procédures est attendue (linéarité additive, multiplicative, mixte, coefficient de proportionnalité, passage par l'unité). Le « produit en croix » n'étant pas une procédure enseignée à l'école primaire, cette réponse n'est pas acceptée.

La troisième question propose de modifier les données numériques du problème pour favoriser une procédure. Si le jeu sur les variables didactiques de l'énoncé ne permet jamais de garantir l'utilisation exclusive d'une procédure, l'énoncé proposé doit toutefois privilégier majoritairement la procédure de passage par l'unité. Par exemple, on peut proposer un énoncé du type « *6 oranges produisent 300 mL de jus, combien produisent 7 oranges ?* ». Une modification complémentaire visant à rendre non évident le lien entre 6 et 300 vient renforcer la stratégie recherchée.

La deuxième situation concerne le sous-domaine « Nombres et calculs » et plus précisément le calcul mental ou en ligne.

Située dans une classe de CE2, la situation proposée repose sur le jeu du « compte est bon ». Les élèves doivent atteindre un nombre cible en opérant des calculs avec une série de nombres donnés (utilisation unique de chaque nombre).

Conformément à la première question posée, des éléments d'analyse sont attendus et non de simples descriptions. Le jury rappelle au candidat qu'il est important de ne pas sur-interpréter ou pré-déterminer une démarche. Par exemple dans cette partie, on peut analyser de manière assez immédiate que les élèves mobilisent des stratégies très différentes : deux élèves réalisent des calculs posés, les deux autres des calculs en ligne. Ne pas faire mention de ces choix est pénalisé.

Le jury apprécie également des analyses qui rappellent la pertinence dans ce contexte de la préférence du calcul en ligne au calcul posé.

Dans la deuxième question, les faits numériques cités doivent être en lien avec l'objectif de la situation (calculer avec des multiples de 25). Des réponses mentionnant la connaissance de décompositions additives ou multiplicatives impliquant 25 sont également appréciées.

Une modification de l'exercice visant à réinvestir la connaissance des multiples de 9 doit conduire l'élève à réaliser des calculs dans la table de 9. La présence de résultats de cette table dans le nouvel énoncé n'est pas suffisante.

La dernière question invite les candidats à citer deux avantages et deux points de vigilance. Il est à noter que des points de vigilance qui sont de simples négations d'avantages déjà cités ne sont pas retenus.

En outre, le jury attire l'attention des candidats sur le respect de la consigne « *Citer deux avantages [...] et deux points de vigilance* » et non pas une liste de cinq ou six propositions.

La troisième situation est également située dans le domaine « Nombres et calculs » et concerne plus particulièrement le calcul en ligne dans une classe de CM2. Les élèves doivent réaliser une addition en ligne.

L'expression « calcul en ligne » est nouvelle dans les programmes (2015-2018), il est donc attendu des candidats qu'ils en connaissent la signification. Deux documents ressources EDUSCOL de 2016 « Le calcul en ligne au cycle 2 » et « Le calcul en ligne au cycle 3 » proposent une définition précise offrant les arguments nécessaires pour répondre à la première question (voir éléments de correction). La seule mention d'une stratégie visant à éviter une « surcharge cognitive » n'est pas considérée comme suffisante.

La deuxième question invite à expliciter les procédures utilisées par les élèves. Pour rappel, il est important de ne pas omettre d'indiquer si le résultat obtenu est correct ou erroné. L'utilisation des expressions « partie entière » et « partie décimale » est appréciée par le jury. Au-delà de leur grande utilité pour analyser les stratégies, l'utilisation pertinente de ces deux expressions témoigne d'une bonne connaissance des nombres.

Pour aider l'élève Zoé (troisième question), l'enseignante peut proposer plusieurs étayages (voir les exemples donnés dans le corrigé). Le tableau de numération est un outil, il ne constitue pas un étayage en soi.

Le jury apprécie des pistes d'étayage faisant appel aux unités de numération (élément nouveau et prépondérant dans les programmes 2015 et 2018).

Pénalités et bonus

Le jury rappelle que cinq points au maximum peuvent être retirés pour tenir compte de la correction syntaxique, de la qualité écrite de la production du candidat et de la précision du formalisme mathématique. Il s'est accordé pour appliquer cette pénalité selon 5 axes : respect du formalisme et précision du vocabulaire mathématiques (confusion entre un segment et sa mesure de longueur, égalités approximatives, confusion entre chiffre et nombre, entre diamètre et rayon, ...) ; manque de justifications ; oubli des unités ; erreurs d'orthographe (en trop grand nombre) ; présentation générale de la copie (ratures, organisation de la copie, qualité de l'écriture, ...).

Le jury a choisi cette année d'être particulièrement vigilant concernant les pénalités. Pour chaque exercice, des indications contextualisées permettaient aux correcteurs d'appliquer ou non les différentes pénalités.

Symétriquement, des « bonus » ont été attribués aux candidats qui ont conduit des démonstrations, des vérifications complètes avec un bon niveau de précision quant au formalisme mathématique.

De nombreuses copies ont été concernées par les pénalités. S'agissant d'un concours de recrutement d'enseignants, le jury invite les futurs candidats à être particulièrement vigilants quant

aux critères cités ci-dessus et dont la prise en compte en termes de pénalités pourra se voir renforcée.

↳ **Conclusion**

Les candidats au concours de recrutement de professeur des écoles, pour être en capacité d'enseigner correctement les mathématiques, doivent faire preuve, dans leur copie, d'un bon niveau de connaissance des objets mathématiques manipulés, de logique et de clarté dans leurs démarches et raisonnements et d'un langage précis et soutenu, ce dernier témoignant de la maîtrise des concepts mathématiques.

L'épreuve écrite d'occitan

CRPE 2019

Rapport de l'épreuve écrite d'occitan

Il y avait dix-huit postes ouverts à la session 2019 du concours externe de recrutement de professeur des écoles spécial occitan. Dix-huit candidats étaient inscrits, onze candidats ont composé. Deux copies ont été notées 14, deux 13, une 11, deux 08, deux 07. Deux copies ont eu des notes éliminatoires en occitan, 03 et 02. La moyenne est à 9,8. Au vu du nombre réduit de copies, elle n'est pas significative.

Un mot sur la forme, précisément, des copies avant de parler du fond. Le rôle d'un correcteur n'est pas de déchiffrer ce qui est écrit par le candidat, mais d'évaluer des connaissances et des compétences. Rares étaient les copies soignées qui portaient attention à la calligraphie et prenaient le temps de présenter de manière structurée une pensée claire : une écriture difficile à « interpréter » rend un mauvais service au candidat. Le professeur de nos écoles a pour mission, entre autres, d'enseigner à ses élèves le soin dans le travail. Que les candidats à venir méditent cela.

1)-Le commentaire guidé

Le texte présenté à l'étude des candidats était un fragment du chapitre intitulé *Hilde* tiré du livre de Pierre Bec *Lo hiu tibat*.

Les candidats avaient le choix entre un commentaire composé ou bien un commentaire guidé à partir des questions posées par le jury. La plupart des candidats a choisi un commentaire guidé. Sur le fond, le texte a été compris par la majeure partie des candidats, même si les exemples ont été peu analysés et peu commentés.

1.1) -L'auteur

Pierre Bec (1921-2014) est un auteur bien connu. Il se trouve au cœur de la littérature occitane, tant contemporaine, comme auteur, que passée, comme exégète. Son œuvre, copieusement commentée, est étudiée dans les collèges, les lycées et les universités. Comme son collègue Robert Lafont³, il fut professeur des universités et artisan éclairé de la renaissance de la culture occitane de l'après seconde guerre mondiale, ce moment où, dans un monde marqué par les désastres de la guerre, la langue était encore parlée par une partie importante de la population méridionale. Il travailla notamment alors à la normativisation⁴ du gascon et dirigea l'institut d'études

³ Robert Lafont (1923-2009)

⁴ La sociolinguistique définit deux étapes, celle de la nomativisation qui touche à la codification graphique et linguistique (donc à la création d'une norme linguistique) et celle de la normalisation qui est le moment de la diffusion de la norme créée.

occitanes pendant quatorze ans. Même s'il ne fait pas partie de la demi-douzaine de grands auteurs de la littérature occitane contemporaine⁵, à côté d'une œuvre romanesque⁶ et poétique⁷ importante, on doit à cet universitaire, entre autres, un *Que sais-je* sur la langue occitane⁸, un manuel pratique d'occitan contemporain⁹ et tout un ensemble de travaux sur la littérature occitane médiévale¹⁰ dont il se montre commentateur passionné, comme sur le baroque¹¹. C'est dans son roman autobiographique *Lo hiu tibat*¹² qu'il raconte sa déportation du travail, dans le cadre du STO, en Autriche au cours de la seconde guerre mondiale.

Ouvrons ici une parenthèse et commençons par énoncer un certain étonnement. Ou plutôt une certaine somme d'étonnements... Un candidat pouvait, bien entendu, commenter le texte de Bec sans rien connaître de cet auteur, de ses actions, de son œuvre, de son rôle de pédagogue, de ses choix linguistiques, de son action politique, de sa fonction militante. L'épreuve est faite pour cela. Il apparaît simplement étonnant au jury qu'au cours de ses études supérieures, aucun candidat (aucun !) n'ait jamais eu entre les mains un ouvrage scientifique de ce professeur : pas une seule copie ne montre une connaissance de la pensée de l'un des auteurs les plus importants de la production pédagogique et littéraire occitane. De la même manière un candidat titulaire d'un diplôme sanctionnant des études supérieures (quatre ans après le baccalauréat) peut tout à fait ignorer ce qu'est le STO, il est étonnant qu'aucune copie n'ait évoqué cette « déportation du travail » et ce que cela pouvait impliquer dans les liens entre un jeune Français et une jeune Autrichienne. Passons sur le fait que Vienne n'est pas en Allemagne, contrairement à ce que peuvent penser certains candidats... fermons maintenant la parenthèse.

1.2)-Le contexte du récit

La situation est posée assez simplement par le narrateur. Pierre, comme près de 600 000 jeunes français, est requis au cours de la seconde guerre mondiale par la puissance d'occupation et transféré dans le « grand Reich », pour remplacer les Allemands envoyés au front. C'est le STO, service du travail obligatoire qui marque durablement la manière d'être de nombreux Français qui, en devenant réfractaires, vont aller gonfler les rangs de la Résistance et des maquis. Ce n'est pas le cas de l'auteur. Ni du narrateur qui, à travers le portrait de ces deux grands adolescents, dessine dans ces lignes un plaidoyer pro domo qui ne manque ni de saveur ni de charme.

1.3)-Du destin à l'anecdote, le vertige de la délicatesse

A partir du regard passablement attendri que porte un adulte sur des amours adolescentes, l'auteur tire en effet ici une œuvre à l'écriture en palimpseste, un récit où, en creux, nous voyons s'écrire des destins. Ici, l'auteur brosse à grands traits ce terrible rite de passage que fut pour de jeunes Français la déportation du travail au cours de la seconde guerre mondiale, la génération qui les précédait ayant connu le feu et la captivité. Mais, ce n'est là qu'une toile de fond car ce qui intéresse le narrateur, ce n'est pas la fresque de la « grande histoire » mais les miniatures des « rendez-vous manqués » de la « petite histoire » : jeune étudiant pris dans la grande tourmente des événements mondiaux, il n'a pas l'âme d'un héros et on ne peut le lui reprocher. Il regarde ce monde qui s'effondre avec la sorte de sidération de Fabrice à Waterloo, attentif jusqu'au détail à sa vie dans un bureau mais ignorant même de ce qui se passe dans les yeux de celle qui le regarde. Pierre, le Français travailleur du STO, se trouve dans le même bureau que Hilde, jeune

⁵ Nous citerons pêle-mêle Marcelle Delpastre (*Psaumes Paiens*), Max-Philippe Delavouet, Max Rouquette, Jean Bodon, Robert Lafont et Bernard Manciet

⁶ Pierre Bec, *Contes de l'unic*, Per Noste, 1977, *Sebastian*, Federop, 1980, *Raconte d'ua mort tranquilla*, Reclams, 1993

⁷ Citons pêle-mêle, chez différentes maisons d'édition *Au briu de l'estona*, *Mains d'aube*, *La quista de l'Aute*, *Sonets barròcs entà Iseut*, *Cant Reiau*, *Perpetuum mobile*, *Cants de l'arrèr-vita*, *Liturgia pagana*, *Au virar de l'aura*

⁸ Pierre Bec, *La Langue occitane* (PUF, *Que sais-je ?* n° 1059, 128 pages (6^e édition corrigée janvier 1995)

⁹ Pierre Bec, *Manuel pratique d'occitan moderne*, Picard, 1973

¹⁰ Pierre Bec, *Écrits sur les troubadours et la lyrique médiévale : 1961-1991*, Éditions Paradigme

¹¹ Pierre Bec, *Le siècle d'or de la poésie gasconne*, 1997, Belles lettres.

¹² Peire Bec, *Lo hiu tibat*, Per noste, 1978.

Autrichienne dont la description ne laisse pas indifférent dans les mots même que l'auteur emploie : « *Hilde èra fôrça blonda, dab un long peu mofle qui li cadèva sus las espatlas, una cara doça de madonna e una primor e una leugeressa de pluma qui balhava gràcia a tot çò que hasèva* (Hilde était très blonde, avec de longs cheveux souples qui lui tombaient sur les épaules, un visage doux de Madone et une finesse et une légèreté qui donnait de la grâce à tout ce qu'elle faisait.) ». Dans le choix des mots de cette séduction plastique adossée à une culture classique, Bec se montre jouisseur de race, qui, en quelques mots, esquisse un portrait. Bien entendu, par une coquetterie en miroir, il dévoile davantage la psyché de son auteur que le visage du personnage... L'histoire amoureuse qui se tisse peu à peu apparaît sans doute alors déséquilibrée. Elle n'est que le prétexte à la mise en scène d'une autre pensée, une réflexion sur la fragilité...

1.4)-Un fragment du discours amoureux

Dans ce récit étonnamment adolescent, il n'y a n effet pas de « lieu du débat amoureux » mais une sorte « mise en abîme » de la fonction du narrateur, comme si le Pierre du récit ne voyait pas ce qui se tissait d'Hilde à lui, comme s'il ignorait le désir d'Hilde. « *Amistança secreta e sens crumada, mes ont cohava benlèu un sentiment mes pregond... Mes refusavàm tostemps de forçar l'intimitat silenciosa de nòstres dus còrs ; avèvam tròp de temps au nòstre davant e una passion descabestrada nos agosse espaurits* » (Cf. la traduction plus bas). Un peu comme dans la *Vielle chanson d'un jeune temps* de Hugo, où le narrateur, jeune au moment des faits, ne sachant voir les avances de la jeune fille, Rose, ne cesse, arrivé à l'âge mûr, de se remémorer ce qui s'est passé ou plutôt ce qui ne s'est pas passé... Tout en le regrettant : « Je ne vis qu'elle était belle / qu'en sortant des grands bois sourds / soit n'y pensons plus dit-elle / depuis j'y pense toujours. » Hilde, pourtant, semble avoir fait des avances auprès de ce Français qui lui apparaît comme quelqu'un qu'elle n'a pas réussi à toucher, un être distant et imperméable à ses sentiments. Un peu plus tard, quand ils sont séparés, elle lui écrit « *E alavetz, estela fixa (inaccessibla), coma vas ?* (Et alors, étoile fixe, (inaccessible), comment vas-tu ?) » Bien entendu, Bec, interrogé sur cet impossible amour encore adolescent, ne mettait pas en avant ce qui peut nous apparaître comme une immaturité mais avec une coquetterie d'auteur, devait répondre que les relations sexuelles entre les Français et les populations du Reich étaient sévèrement punies. D'autres fois, il laissait entendre qu'il s'était astreint là à une sorte d'*ensag*¹³, d'épreuve d'amour, comme les troubadours le préconisaient dans leur théorie de la fin amor.

1.5)-Vers une vision naïve de l'universel

Nous trouvons en revanche dans le texte un discours passablement moralisateur sur la « fraternité » de tous les hommes malgré le conflit mondial : « *Non se trata pas d'aquò, adara, Hildele, mes de nosautres dus, e d'una grana pietat per los òmes, ont que sian, e qué que pensen... Davant lo sofriment deus òmes, tot se deu carar, e se lo ton hrair èra aciu, seré tanben lo men hrair.* » (Il ne s'agit pas de cela, maintenant, Hildele, mais de nous deux, et d'une grande piété pour les hommes, où qu'ils soient, et quoi qu'ils pensent... Devant la souffrance des hommes, tout doit se taire et si ton frère était là, il serait aussi mon frère.) Cette vision intellectuelle et décalée laisse voir des coupables, les dirigeants, et une masse guidée par une sorte de destin sur lequel elle serait sans force et sans pouvoir mais au-dessus de laquelle flotterait la fraternité universelle.

2)-Rapport de la version

La technique de la version est à peu près inconnue de plusieurs candidats qui oublient de traduire plusieurs mots. Ils ignorent que tout mot non traduit compte comme un contre-sens. La

¹³ Sur cette notion d'*ensag*, très importante dans la fin amor, le lecteur se réfèrera bien entendu à la thèse de Nelli : René Nelli, *L'érotique des troubadours*, Toulouse, Privat, 1963, mais aussi chez Duby : Georges Duby « Le modèle courtois », dans *Histoire des femmes en occident, II, le Moyen-âge*.

version est également un exercice de français. Trop d'erreurs de français font également que, pour plusieurs candidats, cette partie de l'évaluation ne put leur donner de note supérieure à 0.

Le fragment à traduire se trouvait au début du dernier tiers du texte. Le moment où, après avoir évoqué leur amitié, le narrateur, Pierre, et le personnage, Hilde, se brouillent. Ni l'un ni l'autre des deux acteurs ne peuvent contenir plus longtemps leur émotion.

La langue de Pierre Bec est un gascon de communication qui évite les localismes trop prononcés. Le jury avait, de plus, ôté les énonciatifs et donc les modifications des pronoms qui en découlent. Le texte ne présentait pas de difficulté notable même pour un locuteur non gasconophone. Encore fallait-il connaître un peu l'occitan, avoir lu quelques livres écrits dans cette langue et posséder quelque teinture grammaticale.

Le jury a hélas trouvé deux versions qui montraient une méconnaissance très grave de la langue française. Nous nous *réfusiâmes, nous nous *disputiâmes, *j'alla m'*assoire ne sont pas acceptables dans une copie écrite par un candidat titulaire d'un diplôme de master un qui se destine à l'enseignement du premier degré. La langue occitane utilisée dans ces deux copies était, hélas, du même niveau. Très faible.

2.1)-Fragment du texte à traduire :

[...] **Amistança** secreta e sens **crumada**, mes ont coava benlèu un sentiment mes pregond... Mes refusavàm tostemps de forçar l'intimitat silenciosa de nòstres dus **còrs** ; avèvam tròp de temps au nòstre davant e una passion **descabestrada** nos agosse espaurits. Un dia, totun, nos pelegèm. Per de **parpelhas**, coma totjorn. E passèm una longa jornada sens nos díser arren. Esto intolerable. L'endeman maitin, arribèi au burèu dab un drin de retard. Hilde èra ja seduda a la sua maquina e quan dintrèi non levè pas lo cap. Mes sentiscoi tota l'**esmavuda** qui dromiva dens era. Sentiscoi plan que l'un e l'autre de nosautres non poderé pas tièner mes e qu'acqueth silenci sens votz anava esclatar lèu, d'un costat o de l'autre... M'**avièi** alavetz de cap a ma taula per començar lo tribalh jornalèr. Mes quina susprèsa la mia **quan i vau véder** un paperòt – l'èi encara au men davant au moment qu'escrivi, jaunèt per lo temps – un paperòt ont podoi léger, escritas au gredon las linhas seguentas :

« Quan te **maca** un amic
Perdona-lo e compren-lo
Eth medish non va pas plan
Senon **no te harè pas** mau »

2.2)-Lexique

Amistança : le mot est dérivé du latin *amicus* qui donne *amicitas de *amare*, aimer. Mais il se différencie de l'amour. Bec joue donc ici sur cette rupture de l'ambiguïté entre l'amante et l'amie... A traduire simplement par amitié.

Crumada : *lo crum*, c'est le nuage, *la crumada*, l'ensemble des nuages et donc la nuée. A ne pas confondre avec *escruma*, écume.

Còrs : bien entendu, nous avons ici le pluriel de *còr*, le cœur. On devait donc traduire par « de nos deux cœurs ». Cependant, l'usage moderne de la langue occitane ne permet pas obligatoirement de faire la différence entre ce pluriel et celui de corps.

Descabestrada : le mot vient du latin *capistrum* (courroie). En occitan, ce mot latin donne *cabestre*, comme il donne en français, par passage du son /k/ à /ʃ/ *chevêtre*. Le mot désigne à l'origine le licol du cheval (en français, il a perdu ce sens et désigne maintenant des pièces de charpente). En français, il donnera *enchevêtrer*. *Descabestrat*, c'est donc sans licol et, par métonymie sans frein...

au sens propre, donc, toujours par métonymie, sans bride. Une *passion descabestrada* peut donc se traduire par une passion débridée.

Parpelhas : du latin *palpetra*, ici, il s'agit des paupières (*parpèra, perpèra, parpèla...*). La locution est parfois *Parpelhas d'agassa*, des paupières de pie. Elle veut dire pour rien, pour des broutilles.

Esmavuda : de *esmàver* émouvoir, du latin *emauere*, de *ex* et de *mauere*, mouvoir. L'*eslavuda* est donc l'émotion.

M'avièi : c'est aller en direction de, se mettre en marche. Le mot est formé à partir du préfixe *ad* et de *uia*, la route, le chemin.

Quan i vau véder : nous avons ici une forme de parfait périphrastique. Nous connaissons en français le futur périphrastique (je vais manger). En occitan, on peut rencontrer assez rarement le parfait périphrastique (contrairement au catalan où il est courant). Il désigne alors une unité de temps différente de celle dans laquelle est l'énonciateur.

Maca : vient du verbe *macar*, au sens propre frapper, meurtrir et donc par métaphore blesser. Le sens est attesté en occitan, comme en français dès le XIIIe siècle. Le mot vient d'une onomatopée **makk*, qui signifierait « presser ensemble, écraser ». En français cette racine donne « mâcher » au sens de meurtrir, qui n'a rien à voir avec « mâcher », écraser avec les dents, qui vient lui de *masticare*. Ici, on peut donc traduire par il blesse.

No te haré pas : Il ne te ferait pas. Il n'y avait là aucune difficulté notable. Bien entendu, le f étymologique devient un h et l'on trouve la négation complète marquée par le *ne* et par le *pas*, ce qui pouvait poser problème à un locuteur de la variante languedocienne qui n'aurait jamais lu le moindre texte gascon ou castillan.

2.3)-Proposition de traduction :

Amitié secrète et sans nuages mais où couvait peut-être un sentiment plus profond... Mais nous refusions toujours de forcer l'intimité silencieuse de nos cœurs ; il y avait trop de temps devant nous et une passion débridée nous eût fait peur. Un jour, cependant, nous nous disputâmes. Pour des broutilles, comme toujours. Et nous passâmes une longue journée sans rien nous dire. Ce fut intolérable. Le lendemain matin, j'arrivai au bureau avec un peu de retard. Hilde était déjà assise à sa machine et, quand je rentrai, elle ne leva pas la tête. Mais je sentis toute l'émotion qui dormait en elle. Je sentis bien que l'un et l'autre nous ne pourrions pas tenir davantage et que ce silence sans voix allait éclater rapidement, d'un côté ou de l'autre. J'allai alors vers ma table pour commencer le travail journalier. Mais quelle fut ma surprise d'y trouver un papier où je pus lire, écrites au crayon, les lignes suivantes :

*Quand un ami te blesse
Pardonne-lui et comprends-le
Lui-même ne va pas bien
Sinon il ne te ferait pas mal.*

3)-Conseils aux candidats

Bien entendu, la docimologie n'est pas une science exacte. Cependant, et parce qu'il y a dans l'acte d'enseigner un souhait de qualité, il y a dans tout concours de recrutement

d'enseignants des exigences minimales. Lorsqu'elles ne sont pas atteintes, cela doit nous poser question : on ne peut raisonnablement pas enseigner des contenus que l'on ne maîtrise pas. Ce concours vise à recruter des professeurs des écoles qui enseigneront en occitan. En occitan et pas dans telle ou telle variante hyper-particularisée, en occitan et pas dans cet idiolecte fantasmé d'une pureté de la « langue de la maison », la *lenga de casa*¹⁴, sans souci de ce que pourrait être une langue de communication, sans respect de ce que devrait être une langue qui s'adosse à une histoire, sans avoir expurgé sa langue des gallicismes, des tournures empruntées au français, sans concordance des temps... Au-delà de cette remarque, le jury constate que trop de candidats ne maîtrisent pas davantage la conjugaison occitan (ses modes et ses temps...) que sa grammaire syntaxique, notamment dans la phrase complexe.

Pour se préparer à ce concours, il faut que les candidats utilisent l'occitan au quotidien. Qu'ils écoutent cette langue, qu'ils la parlent, qu'ils la lisent, qu'ils l'écrivent. Le jury, une fois de plus, insiste sur cette nécessité du travail jour après jour pour se construire une culture occitane et une langue de communication : *nulla dies sine linea*, pas de jour sans ligne d'écriture. Pas de jour sans page lue.

...De même, il n'apparaît pas possible au jury qu'un candidat vienne passer les épreuves du CRPE sans connaître de manière experte la langue française. Sans connaître notamment les conjugaisons de la langue française. Il convient donc que les candidats prennent le temps de lire également en français en revenant, là encore, aux auteurs patrimoniaux et en se détachant de cette sorte de langue pauvre véhiculée par les médias de grande communication.

L'épreuve écrite de basque

Rappel: l'épreuve écrite de basque au concours spécial langue régionale consiste en un commentaire guidé d'un texte d'environ 70 lignes, ainsi que la traduction d'une partie de ce texte. Le document choisi cette année était un extrait du livre « Baionak ez daki » de Bea Salaberri (SUSA 2015).

Ce texte de 68 lignes est un court chapitre qui a pour thème la comparaison du fait d'avoir la sensation d'être perdu en ville (ne pas trouver une adresse par exemple) et le fait d'être véritablement perdu dans un endroit inconnu, voire hostile, dans lequel on n'a aucun repère pour trouver son chemin.

La langue utilisée ne présente pas de difficulté particulière en syntaxe comme en lexique sauf pour le mot « musker » que de nombreux candidats ne connaissaient pas (voir plus loin).

L'épreuve qui dure trois heures est notée sur 40 et le coefficient est 2.

Les trois pistes proposées pour élaborer le commentaire guidé étaient les suivantes :

Contexte de la narration
Interprétations du sentiment d'être perdu
Personnalité du narrateur

La partie à traduire allait de «- Halako batean ... (l.35) » à «... arriskutsuenak (l.44).»

Le commentaire guidé compte pour 2/3 de la note et la qualité de la prestation linguistique pour les 2/3 de cette partie d'épreuve.

¹⁴ Quel professeur des écoles pourrait dire sérieusement qu'il va enseigner à ses élèves en français « la langue de la maison » ? La « langue de la maison » avec ses erreurs syntaxiques, avec ses approximations lexicales, avec ses écrasements phonétiques...

Traduction :

- *A un moment, peu de temps après le début du voyage, au milieu de la forêt, en plein après-midi, vous vous êtes arrêté pour cueillir des fruits pour le souper, avec quelques autres membres du groupe. Vous ne vous êtes pas éloigné, non, vous êtes resté là-même. C'est du moins ce que vous pensez. C'est la forêt. Toute sombre. Submergée par les plantes et l'eau. Tout à coup, vous vous êtes relevé et autour de vous vous n'avez vu ni entendu personne. Comme dans la jungle les plantes engloutissent tout, vous ne savez pas par où vous êtes passé, ni d'où vous êtes venu. Les arbres sont si grands et serrés, qu'on ne peut distinguer le Nord et le Sud, ni savoir d'où éclaire le soleil. Une montre ne vous sert pas à grand-chose, de même que le téléphone, le GPS ou autres futilités. Rapidement vous avez compris que personne ne sait où vous êtes, où vous chercher, que peut-être personne ne pense à vous. Des milliers de bruits, ceux des oiseaux, ceux des lézards ; vous vous êtes souvenu que ceux qu'on entend ne sont pas les plus dangereux.*

Remarques à l'attention des futurs candidats:

Cette double épreuve (commentaire guidé et traduction) a pour objectif principal de vérifier les compétences des candidats en langue basque sur la compréhension et la production écrite au niveau C1 du cadre européen. Une très bonne qualité de langue est donc attendue, ce qui ne doit pas étonner puisque ces candidats se préparent à devenir des enseignants en basque du primaire. Souvent, ils seront pour leurs élèves, la principale référence linguistique et à ce titre ils doivent avoir conscience de leur rôle déterminant dans le bon apprentissage de la langue basque par les enfants qui leur seront confiés.

De même, la version demandée permet aux candidats de montrer qu'ils comprennent parfaitement le passage à traduire et qu'ils sont capables de rendre la teneur du texte avec la même précision en français.

Dans le commentaire et la traduction, les erreurs les plus remarquables ont été les suivantes:

Lexique : comme souvent, certains mots pourtant d'un usage assez courant posent des problèmes aux candidats autant pour la compréhension globale que dans l'exercice de traduction ; on citera pour mémoire : *musker* (lézard vert), *selba* (jungle), *tinko* (serré), *ordulari* (montre)... *Perttolikeria* qui signifie futilité/gadget a été compris mais sa traduction a donné lieu à des imprécisions du genre de « engin, machine », hors de propos.

Le a organique continue trop souvent de disparaître dans les noms comme : *ideia*, *bidaia*, *pertsonaia*...

On sent enfin dans certaines copies un manque de richesse lexicale qui amène les candidats à des répétitions

Syntaxe : en basque elle peut être souple même s'il faut garder à l'esprit qu'elle s'articule en sujet-complément principal (*galdegaia*)-verbe. L'utilisation de connecteurs de sens et de temps est toujours révélatrice du niveau de langue du candidat qui les connaît et qui sait, ou pas, les varier. Certains ont amené des difficultés de traduction, par exemple : *halako batean* (à un moment donné), *luze gabe* (sans tarder)... Ce dernier a été traduit à deux reprises par « sans lumière » !! de « *luz* » en espagnol...

Grammaire, déclinaison :

Il faut saluer, comme nous l'écrivions dans le rapport de l'année dernière, le fait que les candidats sont plus respectueux de l'ergatif dont « l'oubli » disparaît peu à peu, ce qui est une excellente chose car il est l'une des caractéristiques de la langue basque.

Certains rares candidats, certainement labourdins, continuent d'utiliser la forme *nor-nork* (*erranen gaitu*) en lieu et place du *nor-nori-nork* (*erranen digu*). Cette déviation, au même titre que l'utilisation de la forme *nor-nori-nork* (*lagunduko dizut*) à la place du *nor-nork* (*lagunduko zaitut*) chez les candidats du sud du Pays Basque, n'est pas acceptable.

Il est recommandé de ne pas mélanger les formes dialectales et la langue unifiée, en particulier au niveau du verbe. Cela n'a cependant pas été sanctionné.

Le commentaire guidé est aussi un exercice de style et on peut difficilement faire l'économie d'une introduction et d'une conclusion.

C'est un commentaire, donc on attend aussi des candidats qu'ils proposent quelques réflexions autour du ou des thèmes suggérés par les pistes de travail, en particulier en fin de devoir.

36 candidats ont composé à cette épreuve écrite :

25 (16 absents) au concours externe spécial public (20 postes)=> 18 admissibles
9 (10 absents) au concours externe spécial privé ISLRF (19 postes)=> 4 admissibles
2 (6 absents) au concours externe spécial privé catholique (4 postes)=> 1 admissible

Les notes attribuées sur 40 se sont échelonnées de 5/40 à 40/40, avec donc une très grande amplitude. Une copie s'est vu attribuer une note éliminatoire (5/40) car le candidat n'avait rendu que la traduction, de piètre qualité par ailleurs.

23 notes sont supérieures à 30/40
9 notes comprises entre 20 et 30
4 inférieures à 20 (dont deux éliminatoires)

Pour une moyenne générale de 31,3/40 ce qui représente une nette amélioration par rapport à l'année précédente et qui correspond mieux aux attentes de ce concours d'enseignants spécialistes en langue basque.

Les épreuves orales d'admission

S'agissant des épreuves orales d'admission, la qualité des prestations des candidats s'avère, comme à l'accoutumée, très contrastée. L'argumentation des choix didactiques et pédagogiques demeure très logiquement un point déterminant de l'entretien.

La première épreuve - épreuve à choix optionnel

L'épreuve repose sur un dossier conçu préalablement par les candidats selon un choix de sept options :

- Sciences et Technologie ;
- Éducation musicale ;
- Arts visuels ;
- Histoire des arts ;
- Géographie ;
- Histoire ;
- Enseignement moral et civique.

↳ **Les dossiers** (*leur conception, leur cohérence et leur pertinence au regard des attendus de l'épreuve, leur densité ...*)

Selon les candidats, les dossiers se révèlent de qualité inégale, sans toutefois que cela puisse présager de façon systématique de la qualité des prestations orales. Il convient de souligner que ce sont ces dernières qui sont notées et non les dossiers, en tant que tels. Le fait que le dossier ne soit pas noté ne dispense toutefois pas les candidats d'une rédaction de qualité.

Les jurys ont particulièrement regretté, cette année, le manque de variété des sujets présentés dans l'option « Enseignement moral et civique ».

Il est recommandé aux candidats de suivre les conseils suivants pour concevoir les dossiers.

Sur la forme :

- Le dossier comporte 10 pages maximum. La page de garde et le sommaire ne sont pas compris dans les dix pages. Les annexes sont incluses dans les dix pages du dossier. Il est indispensable qu'elles restent lisibles lorsque plusieurs d'entre elles figurent sur une même page. Il convient notamment de veiller à la qualité des documents scannés ;
- La police de caractère à privilégier est « Arial 10 » ;
- La page de garde doit obligatoirement être adjointe au dossier. Elle doit fournir les indications indispensables au jury et notamment le titre du dossier et le cycle ou le niveau de classe auquel s'adresse la séquence ;
- L'option doit être bien vérifiée. Elle doit être conforme à celle choisie lors de l'inscription au concours ;
- La présentation doit être suffisamment aérée. Des marges de 2 cm haut, bas, gauche, droite et une interligne simple doivent être respectées ;

- Lorsqu'un fichier vidéo ou son est joint, il ne peut comporter d'éléments supplémentaires et /ou différents de ceux présentés dans le dossier écrit ;
- L'attention à la précision lexicale, aux erreurs orthographiques ainsi qu'à la correction syntaxique est indispensable. Il est conseillé de relire ou de faire relire par un tiers pour corriger les nombreuses erreurs orthographiques, moins nombreuses au demeurant que celles constatées les années précédentes ;
- Les titres et les sources des documents cités doivent bien évidemment être précisés, et tout particulièrement ceux destinés aux élèves, dans un souci d'honnêteté et de respect de la démarche scientifique ;

Les membres des commissions reconnaissent la forme plutôt satisfaisante des dossiers. De nombreux candidats choisissent une présentation synthétique de la séquence et d'une séance sous la forme d'un tableau. La lisibilité de la planification des apprentissages en est favorisée.

Le caractère peu attractif de la présentation de certaines productions subsiste. La pratique, certes minoritaire, de « copier-coller » maladroits, prélevés sur Internet, est regrettée. Les références aux annexes dans la présentation de la séquence manquent souvent de clarté. Enfin, les jurys observent que les liens avec des sites ou des documents figurant sur Internet ne sont pas toujours actifs.

Sur le fond :

Un dossier cohérent repose sur une organisation pensée autour d'une problématique « scientifique » (au sens de sa pertinence didactique, épistémologique, théorique, pédagogique) en lien avec les enjeux des savoirs scolaires. Le candidat doit donc expliciter clairement l'articulation entre les fondements scientifiques du sujet abordé et ses choix pédagogiques et didactiques. Un décalage est en effet régulièrement observé entre la partie scientifique et la mise en œuvre pédagogique, ce qui altère la qualité de la démarche disciplinaire engagée dans la séquence.

D'une manière générale, les fondements scientifiques sont présentés de façon trop superficielle. Ils doivent être mieux cernés et maîtrisés, les éléments de la transposition didactique sont à préciser. Les présentations trop générales sans référence aux programmes doivent être évitées.

Les enjeux d'apprentissage présentés dans la séquence doivent également être bien cernés au regard de la discipline. Le jury a constaté quelques « hors sujets », liés en particulier à la polysémie de la langue scolaire. À titre d'exemple, la notion d'espace dans l'option « sciences et technologie », domaine de la physique, ne conduit pas aux mêmes apprentissages que cette notion, développée dans l'option « géographie ».

Les dossiers et les prestations proposés dans le domaine de l'enseignement civique et moral ont été considérés globalement plus fragiles. Les fondements scientifiques, tels que définis plus haut, sont peu analysés, souvent brièvement évoqués. Cet enseignement articule des valeurs, des savoirs et des pratiques. Il s'appuie sur des connaissances assurées dans le domaine juridique, littéraire, historique, scientifique. Les unités d'apprentissages sont trop souvent conçues de façon artificielle, détachées de toute situation authentique de vie de classe ou d'apprentissages dans d'autres domaines. Lorsque les candidats ont choisi un sujet concernant le domaine de la sensibilité, les séances n'ont pas suffisamment pris en compte l'âge et les capacités des enfants.

Les dossiers et les prestations proposés dans l'option géographie ont montré que les candidats rencontrent des difficultés d'appréhension des programmes, globalement centrés sur « l'habiter », sur ses fondements scientifiques et sur les apports de la phénoménologie à ce

concept. Ce savoir scolaire est un savoir savant dans la discipline de la géographie depuis les années 60. Il est devenu dans les années 2000 un concept central de la recherche en sciences sociales. (« L'habiter » a été théorisé en France dans les années 60, à partir des travaux de Georges-Hubert de Radkowski, d'Henri Lefebvre ou encore d'Henry Raymond).

Il n'est pas utile d'énumérer sans discernement les différentes compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Mieux vaut cerner celles qui seront précisément visées par l'unité d'apprentissage ;

Les éléments suivants sont à privilégier :

- Des enjeux et des finalités des séquences proposées sont précisés ;
- Une progression cohérente dans l'unité d'apprentissage présentée ;
- Une évaluation des apprentissages est appréhendée ;
- Une conclusion permettant d'élargir le sujet (usages pédagogiques du numérique, la prise en compte de la diversité des élèves, le croisement entre les disciplines, prolongements possibles dans le cycle, dans un autre cycle...)
- La description des outils et des supports utilisés en classe par les élèves ;

Il est indispensable de citer les sources des documents utilisés, cette lacune traduit un manque de déontologie.

La partie pédagogique du dossier doit permettre d'illustrer les modalités de mise en œuvre d'un enseignement par compétences. La présentation de quelques modalités de la différenciation pédagogique ne peut être évitée ;

Il est recommandé aux candidats de ne pas user d'une stratégie incertaine qui consiste à présenter, dans le dossier, une séquence pédagogique peu cohérente pour en reconnaître ensuite la faiblesse lors de la présentation orale. Le candidat se place alors dans la situation de remettre en cause son travail de manière systématique pensant faire ainsi la preuve d'analyse réflexive.

Les théories sur le développement de l'enfant sont citées de façon quasi systématique sans être toujours bien maîtrisées ni même situées dans le temps. Elles sont souvent déformées. Les apports de la recherche actuelle ne sont pas connus ou leur présentation est limitée à quelques clichés, entendus dans la presse ou échangés sur les réseaux sociaux.

Lorsqu'une bibliographie est proposée, il serait pertinent d'avoir lu les ouvrages.

↳ **L'épreuve elle-même avec la commission**

⇒ ***La présentation du dossier***

Les membres de la commission ayant pris connaissance et débattu préalablement de chacun des dossiers, les candidats doivent proposer une présentation dynamique, intégrant quelques éléments d'approfondissement. Certains candidats semblent s'être très bien préparés.

Il est bien évidemment conseillé de ne pas lire le dossier, ni de le paraphraser lors de cette première phase de la présentation orale. Il convient naturellement de porter son attention sur l'emploi d'un niveau de langue adapté à l'enseignement (cf. référentiel de compétences du Professeur des écoles). Si un diaporama est utilisé, il doit figurer dans les annexes du dossier.

Il est conseillé de se préparer à entrer en débat, ce qui traduit une maîtrise des enjeux d'apprentissage du sujet.

Les prestations de qualité s'articulent sur un grand nombre d'éléments parmi lesquels peuvent être cités :

- Une bonne maîtrise du temps (20 minutes de présentation) ;
- Un plan structuré non redondant avec le dossier et qui ouvre sur une analyse distanciée ;
- Une conclusion qui invite au débat ;
- Des fondements scientifiques présentés et maîtrisés, utiles au développement de la séquence choisie ;
- Une analyse de l'objet à enseigner et une analyse didactique de l'objet d'enseignement ;
- Une présentation des enjeux épistémologiques permettant de comprendre la transposition didactique ;
- Des choix didactiques appropriés, une différenciation pédagogique pensée, une place de l'évaluation définie ;
- Une mise à distance des séances si celles-ci ont été menées en classe ;
- Une capacité à entrer dans un échange avec le jury.

Les prestations insuffisantes sont la conséquence de certains des éléments suivants :

- Une présentation désordonnée ;
- Un niveau de langage (syntaxe et lexique) et une posture inadaptés ;
- Une méconnaissance des prérequis nécessaires pour les élèves et adaptés au développement de ceux-ci et des situations de classe inadaptées à l'âge des élèves ;
- Des prérequis non identifiés comme des obstacles potentiels ;
- Des liens insuffisants entre le cadre institutionnel (programmes, socle commun et dispositif d'évaluation) et la séquence d'enseignement/apprentissage.
- L'absence ou le manque de maîtrise des fondements scientifiques ;
- Une présentation surjouée ou « par cœur » peut nuire au candidat en rendant la prestation artificielle notamment lorsqu'il perd le fil de sa récitation ;

Globalement, les candidats appréhendent peu la question des élèves à besoins particuliers et celle relative aux modalités de la différenciation pédagogique. Les usages pédagogiques du numérique en tant qu'outil au service des apprentissages sont évoqués sans réflexion quant à leur plus-value pédagogique. La plupart des exposés sont redondants par rapport au dossier ce qui ne permet pas de mettre en valeur l'appropriation du thème et la distanciation prise par le candidat.

La mise en œuvre d'au moins une séance en classe est vivement conseillée car elle permet généralement de mieux prendre en compte les élèves : leurs représentations initiales, leurs difficultés, les modalités d'étayage concourant à une adaptation à leur diversité. Il est alors possible de s'interroger sur la façon dont le sujet traité peut être abordé dans les autres cycles. La pertinence d'une évaluation sommative finale systématique est interrogée ; l'évaluation diagnostique et formative étant ici prioritaire. Globalement, la place de l'évaluation dans la séquence est assez peu maîtrisée.

En sciences, la démarche d'investigation est souvent évoquée mais n'est pas toujours bien comprise, mise en œuvre et encore moins explicitée. La démarche, lorsqu'elle a été abordée en histoire, est révélatrice d'une présentation orale performante, mais cela concerne peu de candidats. Cette compétence, lorsqu'elle est maîtrisée, est un marqueur d'excellence. C'est également un point faible dans les autres champs disciplinaires. C'est un constat particulièrement prégnant de nouveau cette année dans le domaine de la géographie. Dans cette discipline, le concept « habiter », central dans le programme du cycle 3, n'est pas suffisamment analysé. Ceci constitue un obstacle pour appréhender les savoirs scolaires engagés dans la séquence d'apprentissage et leur mise en œuvre didactique. Dans l'ensemble, peu de candidats parviennent à identifier l'objet à enseigner et à mettre en relief leur capacité à proposer une analyse didactique. Les candidats doivent penser une éthique de l'espace dans leur approche didactique, en lien avec les enjeux épistémologiques. La notion d'habiter n'est pas un concept de géographie, il est d'un usage commun en géographie. Cette notion vient de la phénoménologie. Cet emprunt permet de mobiliser

la notion pour poser une problématique de l'habitation : ses modalités, ses significations, sa diversité, ses conséquences sociales... Donc, dans les programmes, la notion d'habiter est mobilisée en liaison avec la « condition urbaine » par exemple, et dans la perspective de déployer une « éthique de l'espace », d'où la référence à l'origine philosophique de la notion. L'action d'«habiter» possède une dimension existentielle (cf. Heidegger pour qui habiter, *wohnen* signifie « être-présent-au-monde-et-à-autrui ».). Trop peu de candidats ayant choisi l'option géographie appréhendent ce concept dans cette dimension.

Dans le domaine de l'enseignement moral et civique, des sujets ont pu s'éloigner des attentes scolaires pour proposer des dispositifs relevant davantage du champ de l'animation socio-éducative, voire de la thérapie.

En revanche, dans le domaine des arts visuels et de l'histoire des arts, beaucoup de présentations de qualité ont été observées, portées par des candidats se caractérisant par une excellente maîtrise des connaissances et de leur transposition didactique d'une part, et par une capacité à se projeter dans la mise en œuvre des enseignements artistiques en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves dans l'accès à la culture et dans la maîtrise du langage, d'autre part, tant dans la présentation que dans l'entretien avec la commission.

⇒ **L'entretien avec la commission**

L'entretien doit permettre à la commission d'évaluer la maîtrise réelle par le candidat de l'objet d'enseignement qu'il a choisi. Ce temps long de 40 minutes permet également de mieux cerner et d'élargir le champ de la réflexion. Les candidats y sont inégalement préparés.

La majorité des candidats entre dans un échange constructif avec le jury, sans s'arc-bouter sur ses propositions didactiques. Cependant, quelques-uns d'entre eux ont choisi un sujet qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment ou de façon si limitée qu'ils ne peuvent répondre lors d'un élargissement du sujet, pourtant en lien direct avec la thématique. Les liens avec la transposition didactique sont parfois faibles et le jury doit étayer le candidat afin qu'il comprenne que sa réflexion scientifique doit être utile au projet d'enseignement.

L'approche de la laïcité et le rapport au fait religieux sont souvent problématiques ou source de tension chez les candidats qui n'osent pas s'engager ou montrent des lacunes importantes au plan tant des connaissances que de la réflexion.

Un entretien réussi repose sur certains constats :

- Un niveau de langue adapté en situation d'échanges et une capacité à entrer en débat ;
- Une réelle appropriation des fondements scientifiques ;
- Un lexique professionnel maîtrisé et réinvesti ;
- Une posture professionnelle en devenir ;
- Une attitude ouverte au débat : écoute et prise en compte des pistes ouvertes par la commission ;
- Une argumentation étayée par les apports scientifiques ;
- Des capacités d'analyse.

L'entretien se révèle insuffisant dans les cas suivants :

- Les candidats s'emparent d'un domaine disciplinaire mais les connaissances scientifiques sont fragiles et les références didactiques peu actualisées ;
- Des connaissances insuffisantes des élèves et des processus d'apprentissage ;
- Une représentation erronée du rôle de l'enseignant dans la classe, notamment pour conduire le groupe dans ses différentes composantes ;
- Des erreurs ou des contresens lisibles dans le dossier et qui ne sont pas rectifiés par le candidat malgré l'incitation des membres du jury ;

- L'absence de prise en compte des orientations des programmes en vigueur et des missions assignées à l'école ;
- Des séquences qui s'inscrivent dans la logique d'instructions officielles antérieures. Par exemples, étude systématique des différents types de volcan, des mouvements corporels ;
- Un manque de liens entre le domaine et la maîtrise de la langue, plus précisément entre la langue et la discipline (exemple la langue pour décrire, ou pour argumenter selon les disciplines) ;
- Des enjeux épistémologiques par rapport à la transposition didactique peu maîtrisés, ce qu'atteste par exemple un statut du document disciplinaire peu clarifié ;
- Un manque d'élargissement de mise en œuvre (autre cycle, autre dispositif...), les candidats restant sur la seule proposition de leur dossier : pas de décentration ;
- La place et les fonctions de l'évaluation à peine évoquées ;
- L'intérêt pour les élèves d'une utilisation des outils numériques à peine évoqué ;
- Un manque de culture générale et de capacités à lier le sujet traité aux évolutions du monde actuel ;
- La prise en compte de l'hétérogénéité, avec une différenciation pédagogique qui se limite bien souvent à la mise en place de supports différents (textes à trous) ou des exercices moins longs.

La capacité à se décentrer de sa production écrite pour élargir le propos et préciser les enjeux en lien avec le socle commun de compétences, de connaissances et de culture est essentielle. L'engagement dans l'écoute et le dialogue avec les membres du jury également.

Le candidat doit se projeter dans des choix didactiques et pédagogiques d'enseignant en prenant en compte les capacités des élèves et leurs pratiques. Les candidats capables d'adopter une posture critique en se dégageant de leurs écrits sont ici valorisés.

Dans les options artistiques, le jury souligne la difficulté de nombre de candidats à proposer aux élèves un travail plastique en lien avec le sujet développé. Ils attirent l'attention des candidats dont les connaissances sembleraient se limiter au domaine travaillé pour la constitution du dossier, sur la nécessité de développer une culture dans ce domaine. Il convient d'interroger l'articulation entre la pratique artistique et l'histoire des arts.

Dans l'option enseignement civique et moral, une difficulté est souvent observée par les jurys concernant les fondements scientifiques. Ils doivent être présentés et approfondis en fonction du thème ou de la séquence choisis (histoire, philosophie, sciences juridiques ou politiques). La réflexion reste actuellement bien trop superficielle et ne s'ancre pas suffisamment sur des connaissances assurées.

En sciences, les candidats en difficulté ne sont pas parvenus à montrer une réflexion construite sur la démarche d'investigation et sa mise en œuvre en classe. Si elle est systématiquement évoquée, elle n'est pas toujours comprise et mise en relation avec la séquence, notamment dans l'utilisation des représentations initiales. Généralement, les connaissances relatives à l'histoire des sciences sont absentes.

Dans les domaines de l'histoire et de la géographie, la principale difficulté réside dans l'analyse de la place du document et le choix de documents appropriés aux séances d'apprentissage. La notion de document, elle-même reste à approfondir. Les fondements épistémologiques, qui pourraient éclairer les candidats sur les processus d'apprentissage des élèves, sont trop souvent ignorés.

Le jury observe que la mise en œuvre de travaux de groupes est souvent conçue comme une forme de rituel auquel aucun véritable sens n'est accordé.

La seconde épreuve - épreuve à sujets imposés

D'une manière générale, il convient de souligner la très grande hétérogénéité des candidats et leur niveau très inégal de préparation.

En outre, on note cette année encore des candidats qui ont une attitude relâchée, voire désinvolte ou même parfois à la limite de la provocation et/ ou un registre de langue peu adapté au contexte sélectif d'un concours de recrutement tout comme aux exigences du métier d'enseignant.

Il est donc vivement recommandé de ne pas obérer la qualité de la prestation par des postures qui interrogent légitimement les examinateurs quant à la fonction sollicitée. Il en va du respect de soi et envers les autres, en la circonstance les membres du jury.

Les éléments suivants ont vocation à éclairer les candidats qui ont échoué lors de la session 2019 ou ceux qui se présenteraient pour la première fois sur trois points : les points de réussite appréciés positivement par les commissions, les erreurs les plus fréquemment commises et les conseils que nous proposons.

↳ L'épreuve d'éducation physique et sportive

Cette année encore les candidats ont eu à composer sur des sujets reposant sur des APSA préalablement identifiées et portant sur l'ensemble des cycles de l'école primaire. Il est à noter que, quels que soient les APSA ou les cycles, les sujets ont été traités avec la même réussite. Il n'y a donc pas d'effet cycle (ou d'effet niveau de classe) ni d'effet APSA.

Si la moyenne générale des candidats à cette épreuve est honorable, il convient toutefois de souligner la très grande hétérogénéité des prestations.

Les prestations particulièrement appréciées réunissaient les aspects suivants :

- Une bonne compréhension du sujet et du ou des problèmes qu'il soulève sur les plans pédagogiques, didactiques et organisationnels ;
- Des propositions de situations d'apprentissage réalistes, structurées et cohérentes ;
- Une expression claire, authentique et soignée sans langage ampoulé ni verbiage inutilement complexe ;
- Une bonne connaissance des enjeux éducatifs de l'APSA sur laquelle le sujet porte ;
- Une mise en relation pertinente des savoirs acquis avec les différents domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

A contrario, les commissions ont regretté des prestations qui se caractérisaient par :

- Une prise en compte inexistante ou insuffisante des problèmes spécifiques posés par le sujet ;
- Un plaquage de connaissances (sur les aspects réglementaires ou les fondamentaux de l'APSA) sans réel effort de construction de situation d'apprentissage ;
- Un exposé reflétant une certaine forme de formatage : récitation d'une situation d'apprentissage préalablement travaillée mais qui, si elle respecte le cycle et l'APSA indiqués sur le sujet, n'en prend pas en compte les spécificités ;
- Des propositions d'activités beaucoup trop ambitieuses et trop éloignées des capacités motrices et cognitives des élèves ;

- Des situations qui parfois ne ménagent pas assez de temps d'activité chez les élèves ou, plus grave, ne sont pas de nature à garantir leur sécurité.

Les conseils donnés peuvent s'articuler autour des quatre points suivants :

- Le premier peut paraître étonnant pour des candidats engagés depuis plusieurs années dans un parcours universitaire, mais il est impératif de bien lire le sujet, de répondre précisément à la question ou au(x) problème(s) qu'il pose. Beaucoup de contresens ou d'imprécisions sont le fruit d'un manque d'appropriation du sujet.
- Nous avons bien conscience que le CRPE est un concours de recrutement d'enseignants polyvalents, toutefois, il est nécessaire de rappeler qu'une solide culture didactique est la base de toute conception de situation d'apprentissage.
- Sur un plan pédagogique, nous conseillons de renforcer les aspects suivants :
 - o Se distancer des démarches modélisantes ou prototypiques
 - o Proposer des situations qui prennent la classe dans sa globalité
 - o Mieux prendre en compte l'hétérogénéité du groupe classe
- Il convient en outre de s'interroger sur le caractère de faisabilité des situations proposées au regard :
 - o Des capacités motrices et cognitives des élèves
 - o De l'environnement
 - o Des principes élémentaires de sécurité

↳ **L'épreuve de connaissance du fonctionnement de l'école**

Comme pour l'épreuve d'EPS, il convient de souligner que si la moyenne générale des candidats à cette épreuve est honorable, elle ne doit pas masquer la très grande hétérogénéité des prestations.

Les prestations particulièrement appréciées réunissaient les aspects suivants :

- Une très bonne compréhension des textes et des enjeux qu'ils portent ;
- Une capacité à mettre ces textes en écho ;
- Une capacité à construire un exposé reposant sur une problématique identifiée traversant l'ensemble du corpus ;
- La convocation de connaissances personnelles pour éclairer et enrichir les propos tenus ;
- L'appui sur des situations concrètes observées lors de stages en école ;
- Une capacité à situer la thématique proposée dans des enjeux historiques et sociétaux.

A contrario, les commissions ont regretté des prestations qui se caractérisaient par :

- Un exposé relevant de la paraphrase ;
- Un plan linéaire, reprenant les questions posées, ou les textes proposés sans problématisation ni construction structurée qui en découle ;
- Un manque d'apport personnel : connaissances ou expériences acquises lors de stages d'observation.

Les conseils donnés peuvent s'articuler autour des dix points suivants :

- Dégager une problématique pour l'exposé ;
- Prendre soin de bien s'approprier les enjeux portés par le corpus ;
- Adopter une posture plus analytique ;
- Placer les thématiques abordées dans des perspectives sociétales et /ou historiques ;
- Faire appel à des connaissances personnelles en prenant soin de les mettre en perspective ;
- Apprendre à mettre en réseau les connaissances livresques à partir des principes généraux de la *Loi* d'orientation et de programmation pour la *refondation* de l'École de la République pour construire une compréhension systémique ;
- Privilégier des stages d'observation en ayant préalablement construit un questionnement en lien avec les principes de la *Loi* d'orientation et de programmation pour la *refondation* de l'École de la République ;
- Faire le lien entre la connaissance du système éducatif et les valeurs qu'il porte au travers des enseignements ;
- Approfondir la question de l'éthique professionnelle ;
- Se décentrer des documents pour réellement et authentiquement s'engager.

L'épreuve orale d'occitan

Le document proposé à la sagacité des candidats était un article de *La Setmana* publié l'année dernière. Il traitait de l'aménagement du territoire occitan dans les départements ruraux vu à travers le prisme des zones blanches d'Internet. Sujet au cœur de la modernité de la communication, il allait amener le candidat à montrer sa capacité à maîtriser un texte moderne et à en rendre compte dans une langue de bonne communication puis, dans la communication avec le jury, de faire preuve de qualités d'écoute, de reformulation, de clarté. Bien entendu, la question de l'égalité des territoires et de la communication des idées était aussi importante, avec des pistes sur le rôle d'Internet (et d'une manière générale des techniques d'information et de communication) à l'école, comme, dans un autre plan, la question de l'espace nouveau de communication ouvert par Internet pour l'occitan.

Le jury évoquera trois points : la langue, la culture et la méthode.

La langue :

Par ce qu'elle est plus « improvisée » que l'épreuve écrite, l'épreuve orale demande de la part des candidats une maturité linguistique qui n'a rien d'évident pour les jeunes générations d'enseignants. Elle doit se construire au cours des années de formation. Il convient en effet d'avoir non seulement une langue courante mais encore une langue correcte. Encore une fois, comme il le fait en français, le jury est en droit d'exiger une langue universitaire, c'est-à-dire souple, précise, exempte de localismes comme de gallicisme. Il ne s'agit pas de « faire populaire », non plus que de « faire familier ». Du point de vue de la pragmatique, on ne demande pas plus en occitan qu'en français d'avoir en situation d'examen ou de concours « la langue de la maison », mais de parler un occitan qui, même avec des traits dialectaux, doit être de bonne tenue. C'est, à l'évidence, une des conditions pour sortir de la fausse évidence de la diglossie afin d'aller vers le bilinguisme.

Ainsi, formés le plus souvent dans une variante dialectale (voire même micro-dialectale) qui cherche à particulariser des traits linguistiques, le candidat devra se libérer de ces travers et aller, comme pour toute langue vivante, vers une variante de communication qui puisse lui permettre d'être compris par des locuteurs cultivés et surtout, lorsqu'il sera enseignant, d'aller vers l'apprentissage à ses élèves d'une « norme de communication ».

Trop de candidats de variante gasconne prononcent la langue comme si elle était du français, avec une perte redoutable de l'accent tonique et de l'apicalité du <r>. Bien entendu, la prosodie de l'occitan ne demande plus alors d'effort puisqu'elle est la même que celle du français. Mais que de pertes, que d'erreurs ! Faut-il rappeler qu'en occitan l'accent tonique est diacritique ? Cette coutume erronée est à proscrire car elle coupe cette sorte « d'interlangue factice » de la romanité dans son ensemble.

Chez les candidats qui apparaissent comme les plus en difficulté, sans aucun doute sous l'effet de la tension de l'examen, le <s> du pluriel ne fut guère prononcé, les correspondances graphème-phonème bien souvent erronées et la surabondance de l'énonciatif se fait au détriment de la correction de la phrase en plaçant par exemple un énonciatif dans une négation. Doit-on rappeler à ce niveau d'exigence qu'en occitan la concordance des temps n'est pas facultative et que les subjonctifs imparfaits sont utilisés de manière obligatoire ? Chez un candidat, le subjonctif présent lui-même était inconnu et la langue était calquée sur un français entaché d'erreurs notables.

Le jury a été attentif à la capacité des candidats à lire en occitan. Il a demandé à tous de montrer cet art sur un fragment assez copieux du texte afin de voir comment ils réagissaient passés les premiers moments de tension, lorsqu'ils s'installaient dans une lecture « de confort ». Dans l'exercice de leur métier au jour le jour, la lecture sera une activité « pivot » pour la transmission des savoirs. Elle doit, au moment du concours, être maîtrisée afin de pouvoir, au cours de l'année de

formation, être utilisée pour donner des intentions à la lecture du texte et exprimer ainsi joie, peur, tristesse, fragilité...

La culture :

La culture occitane est une culture vivante. Elle se fonde sur une histoire et sur une géographie. Elle est parcourue de mouvements. La culture occitane est ce que les habitants des pays d'oc ont en commun, *même s'ils ne le savent pas*. Encore une fois, il n'est pas acceptable pour le jury que des candidats justifiant d'un niveau d'étude de quatre ans après le baccalauréat ne soient pas capables de structurer des connaissances autour des grandes périodes de cette histoire culturelle, des grands ensembles linguistiques qui les ont portées et des mouvements qui les ont traversées.

En parodiant Gaston Bonheur dans *Si le midi avait voulu*, le jury veut rappeler qu'enseigner l'occitan, enseigner en occitan, c'est enseigner la langue parlée sur une terre qui a « mille kilomètres de large et mille ans de haut » et que s'il y a d'importantes différences entre les vallées italiennes et la pointe de Grave, les plaines de la Limagne et le plateau de Lescun, le Golfe de Gascogne et celui du Lion tous ces territoires ont en commun des points importants qu'il faut avec attention apprendre à connaître pour les maîtriser. Là encore, il convient de sortir de la diglossie et aller vers cette dignité de la langue et de la culture d'oc.

Lorsque l'on évoque, par exemple, la modernité des moyens de communication pour transmettre la culture occitane dans la société comme pour la vivre dans les écoles, le candidat doit se poser la question : quelle est cette culture occitane que nous voulons défendre, illustrer, bref, faire vivre ? La cuisine, le sport (notamment le rugby, les joutes nautiques, le tambourin et, depuis un temps plus récent la pelote) font bien entendu partie de la culture occitane, mais enfin, ce que l'occitan donne à l'universel dépasse le ludique ou le culinaire. Une interrogation régulière sur ces questions doit nourrir la réflexion des candidats tout au long de la formation. Les rapports humains, les rapports à la cité, les rapports à la langue, à la nature, à l'absurde, doivent parler à tous les occitans. Guilhem IX, la comtesse de Die, Pèir de Garròs, Mistral, Bodon, Manciet, Delpastre... doivent bien entendu être connus. Imagine-t-on des candidats au CRPE général qui ignoreraient Chrétien de Troyes, Ronsard, Lafontaine, Molière, Malraux ou Proust ? Dans un cas quelle serait leur légitimité à enseigner l'occitan, dans l'autre quelle serait leur légitimité à enseigner le français ? Le professeur des écoles est tout à la fois professeur de langue, professeur de littérature... Professeur de savoirs... C'est parce qu'il maîtrisera tout cela qu'il dépassera la fausse évidence du folklorisme, cet exotisme intérieur qui, depuis le XIXe siècle, nous fait tant de mal.

La méthode

On ne le dira jamais assez : un oral se prépare longtemps avant le jour de l'examen. Tous les jours, dans la longue patience du quotidien, le candidat doit forger sa langue et sa culture. Il doit lire de l'occitan à haute voix tous les jours, apprendre des textes tous les jours, connaître par cœur mais aussi par le cœur trois ou quatre poèmes de troubadours et de troubaïritz, autant de Pèir de Garròs ou de Pèire Godolin, de Mistral ou de Camélat, des pages de Delpastre, de Rouquette... C'est une nécessité absolue. On ne peut enseigner une langue si on n'en connaît pas la culture, on n'en connaît pas la culture si on n'en a pas goûté la littérature. Gouté et pas seulement survolé. Gouté et pas seulement avoir lu deux ou trois fiches sur les œuvres... Savoir, étymologiquement, vient de *sapere*, avoir du goût pour...

Le jour du concours, on va devoir découvrir un texte inconnu. On va devoir le lire à haute voix, en dire le propos culturel, évoquer son effet pédagogique, discuter de son intérêt didactique. Cela ne saurait s'improviser...

En guise de conclusion provisoire...

Nous sommes porteurs de savoirs et de savoir-faire. La langue et la culture occitanes sont un patrimoine et un outil.

La constitution de la République dispose que les langues régionales font partie du patrimoine de la nation. Les transmettre, c'est transmettre un patrimoine vivant qui est un bien mondial.

La langue occitane est une langue de communication. Elle nous permet d'entrer en contact avec des millions de locuteurs sur l'aire linguistique et, en étant attentifs, avec les Catalans de la péninsule ibérique et d'ailleurs.

Le diasystème occitan est un outil pour mieux parler le français et mieux apprendre les langues romanes.

Cette richesse oblige. Elle nous oblige collectivement. Le candidat qui deviendra professeur des écoles devra être bien conscient de cette richesse et de tout ce qu'il doit à ses élèves.

L'épreuve orale de basque

Pour ce concours, les épreuves orales de langue basque consistent en un entretien avec le jury à partir d'un document sonore ou écrit en langue régionale portant sur la langue ou/et la culture basque au sens large.

La préparation dure trente minutes et le passage devant le jury trente minutes. Comme à l'écrit, cette épreuve est à visées linguistique et culturelle. Le candidat doit faire la preuve de ses capacités à parler correctement la langue basque, à réagir aux questions des examinateurs et de l'étendue de ses connaissances générales en matière de culture basque. Comme pour les épreuves écrites, le niveau C1 du cadre européen est le niveau attendu de la part des candidats dans les compétences de compréhension de l'écrit, de compréhension, de production et d'interaction orales. Enfin, les possibilités pédagogiques offertes par le document n'ont pas à être abordées.

Les notes sont affectées d'un coefficient de 3.

Dans ces concours spéciaux, le niveau moyen des candidats est toujours bon, voire très bon à l'oral mais quatre candidats se sont vu attribuer des notes allant de 8 à 12. La moyenne générale est quand même de 15.2/20.

Rappelons par ailleurs qu'il n'y a aucun inconvénient à utiliser son propre dialecte et aucune obligation de pratiquer le *batua*, tant que la cohérence linguistique est respectée.

Quelques erreurs soulignées par les examinateurs :

La **correction grammaticale** n'est pas toujours au rendez-vous mais il est vrai que le stress engendré par l'épreuve est grand, d'où l'importance donnée par les examinateurs à l'**autocorrection**.

Oubli assez fréquent, chez certains candidats, de l'**ergatif** (erreur difficilement pardonnable pour de futurs enseignants de basque). Cela démontre par ailleurs un manque de pratique.

Quelques manques ou erreurs de **lexique** (barbarismes)

Quelques erreurs de **prononciation** r/rr, z/s

....

Enfin, quand bien même le niveau de langue est le critère principal de la notation, certains candidats ont fait une présentation sans plan précis ce qui rend l'exercice plus compliqué par une prestation désorganisée.

On peut suggérer aux futurs candidats de proposer, à la fin de la présentation, une piste de réflexion, de donner un avis personnel sur le thème du jour...

ANNEXES

Les sujets

☞ ☞ ☞ ☞ ☞ ☞ ☞ ☞