



RÉGION ACADÉMIQUE
NOUVELLE-AQUITAINE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuves d'admissibilité et d'admission

Rapport du jury

Juillet 2017

Sommaire

	Page
Préambule	3
Données statistiques	4
Les épreuves écrites d'admissibilité	9
↩ L'épreuve écrite de français	9
↩ L'épreuve écrite de mathématiques	19
↩ L'épreuve écrite d'occitan	24
Les épreuves orales d'admission	26
↩ La première épreuve - épreuve à choix optionnel	26
↩ La seconde épreuve - épreuve à sujets imposés	31
↩ L'épreuve orale d'occitan	34
Annexes	35
Les sujets et les éléments de correction des épreuves écrites	35
↩ L'épreuve écrite de français	35
↩ L'épreuve écrite de mathématiques	58

Préambule

Le rapport de jury du Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles vise à permettre aux futurs candidats de prendre connaissance des compétences attendues aux diverses épreuves qui le composent mais également d'en appréhender le niveau d'exigences et de considérer ainsi leurs chances de réussite. Les constats et recommandations établis pour chacune des épreuves écrites et orales offrent à cet égard un éclairage utile à la préparation du concours.

Ultime session du plan pluriannuel de création d'emplois d'enseignants répondant aux engagements gouvernementaux, la session 2017 visait ainsi à recruter une promotion de professeurs des écoles stagiaires relativement importante. 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 dorénavant requis, il s'en distingue et s'avère un authentique acte de recrutement qui dans l'académie de BORDEAUX demeure d'une sélectivité de circonstances même si, au regard du nombre de postes, le différentiel entre le nombre de candidats inscrits et celui des candidats effectivement présents, constituait cette année, et à la faveur de ces derniers, une exception que les données statistiques de ce rapport du jury illustrent (nombre de candidats, d'admissibles et d'admis mais également moyennes et dispersions/répartitions des notes).

Les candidats trouveront ainsi les rapports des différentes épreuves de cette session 2017, 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 correction 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.

Patrick WARGNIER
Inspecteur de l'Education nationale
Vice-président du jury du CRPE

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

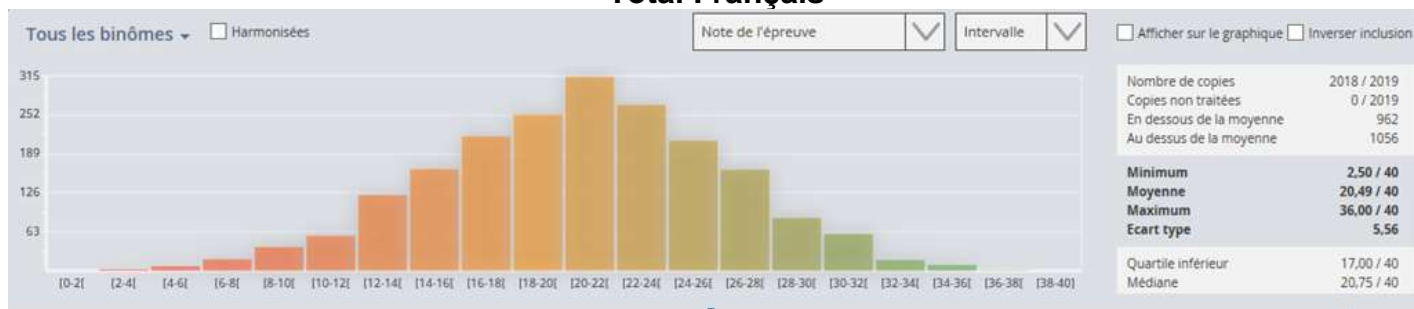
Nature des concours	Postes	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
CONCOURS PUBLICS					
LGE Externe Public	353	4046	1642	784	382
LPE Externe Occitan	18	18	8	5	4
LPE Externe Basque	15	15	7	5	3
LVE 3ème Concours	22	730	174	43	21
LLI 2nd Interne Basque	2	20	0	0	0
Sous Total Public	410	4829	1831	837	410
CONCOURS PRIVES					
LHE Externe Privé	35	618	166	73	35
LRE Externe Basque :					
ISLRF	10	14	13	11	10
Enseignement catholique	0	6	3	0	0
LDI 2nd Concours Interne	1	37	7	2	1
LNI 2nd interne Basque :	0	2	1	0	0
ISLRF	1	2	2	2	1
Sous Total Privé	47	679	192	88	47
TOTAL GENERAL	457	5508	2023*	925	457

* dont 2 copies écartées

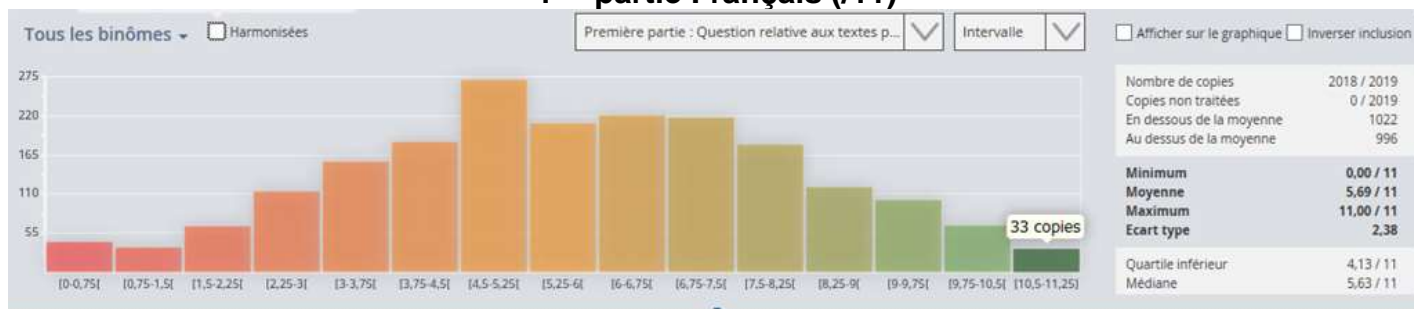


Epreuves d'admissibilité

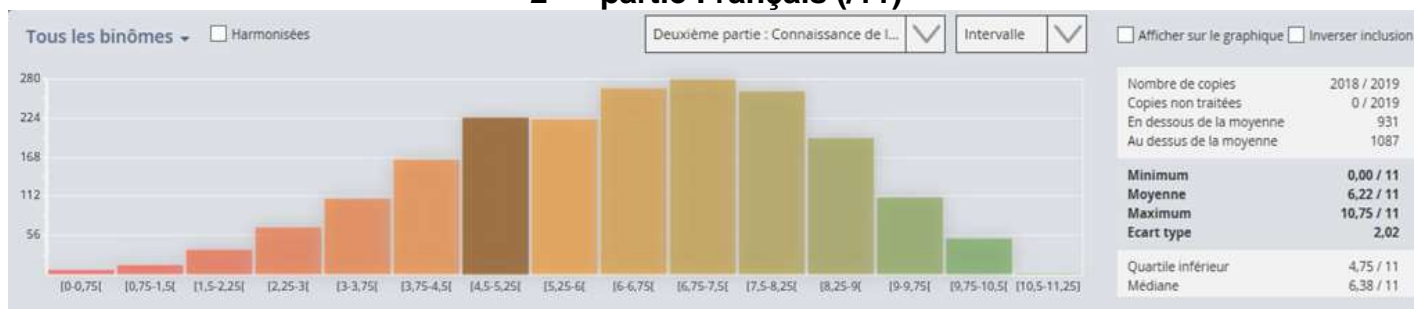
Total Français



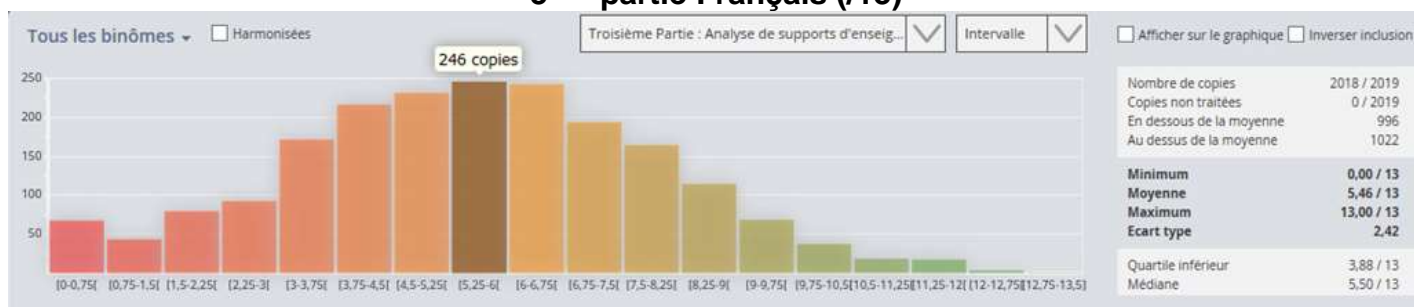
1^{ère} partie Français (/11)



2^{ème} partie Français (/11)



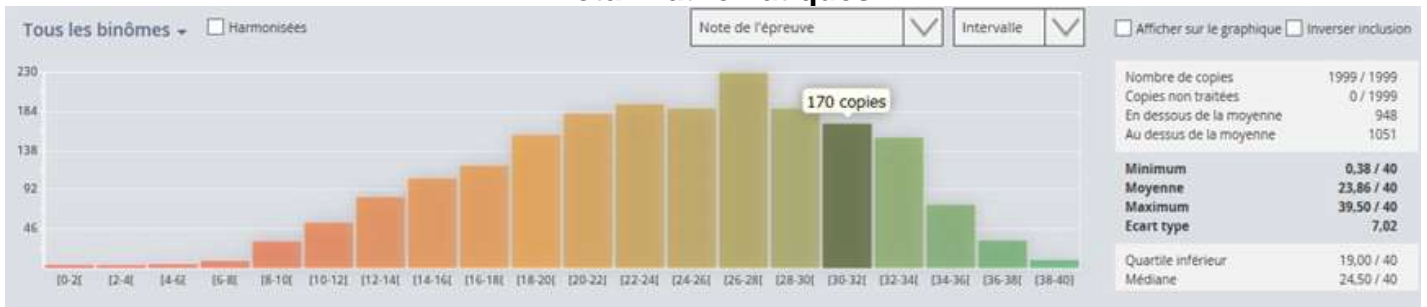
3^{ème} partie Français (/13)



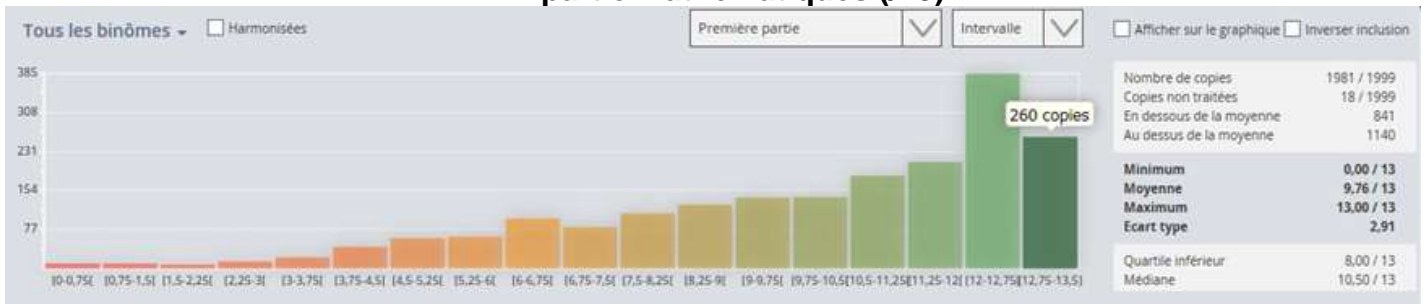
Maîtrise de la langue française (/5)



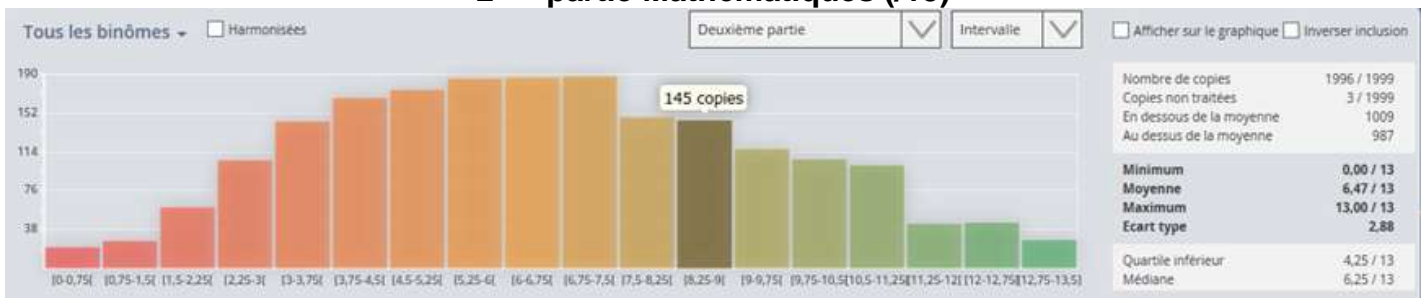
Total Mathématiques



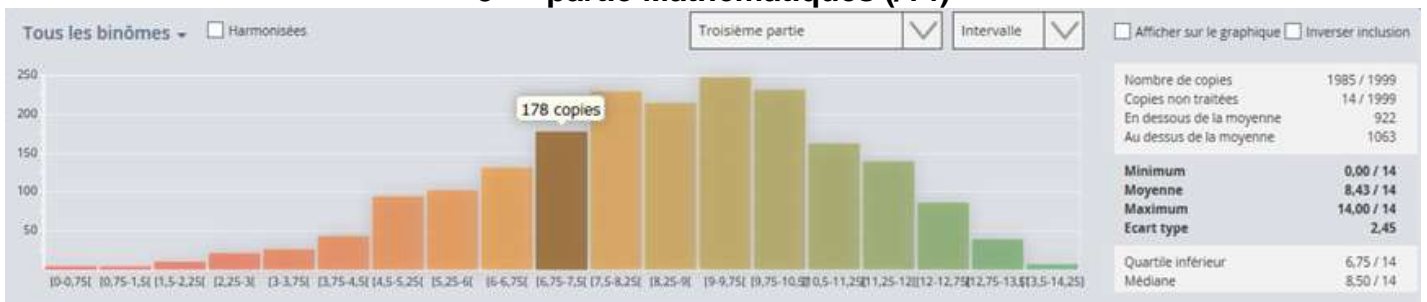
1^{ère} partie Mathématiques (/13)



2^{ème} partie Mathématiques (/13)



3^{ème} partie Mathématiques (/14)



↳ Epreuves d'admission

1. La première épreuve - épreuve à choix optionnel

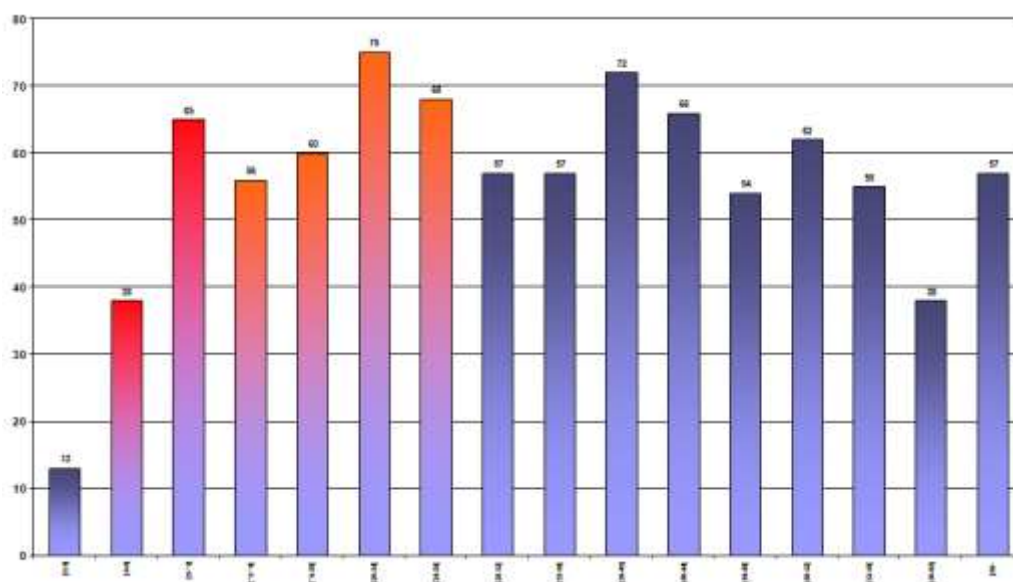
Répartition des candidats par option - première épreuve orale d'admission

	Arts visuels	Education musicale	Education civique	Géographie	Histoire	Histoire des arts	Sciences et technologie
Concours publics	50	67	115	65	141	38	361
Concours privés	4	7	10	10	12	6	39
Total	54	74	125	75	153	44	400

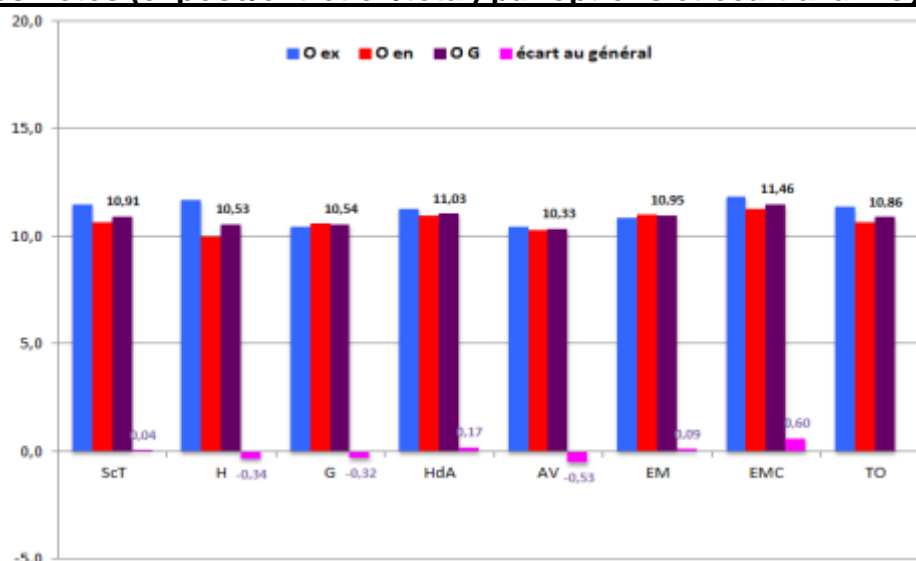
Moyennes des notes par option - première épreuve orale d'admission

	Arts visuels	Education musicale	Education civique	Géographie	Histoire	Histoire des arts	Sciences et technologie	Moyenne générale
Exposé (/20)	10,4	10,8	11,8	10,4	11,7	11,2	11,5	11,3
Entretien (/40)	20,6	22	22,6	21,2	20	21,8	21,2	21,2
Moyenne (/60)	31,00	32,80	34,40	31,6	31,7	33,00	32,7	32,5

Répartition des notes (toutes options confondues)



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

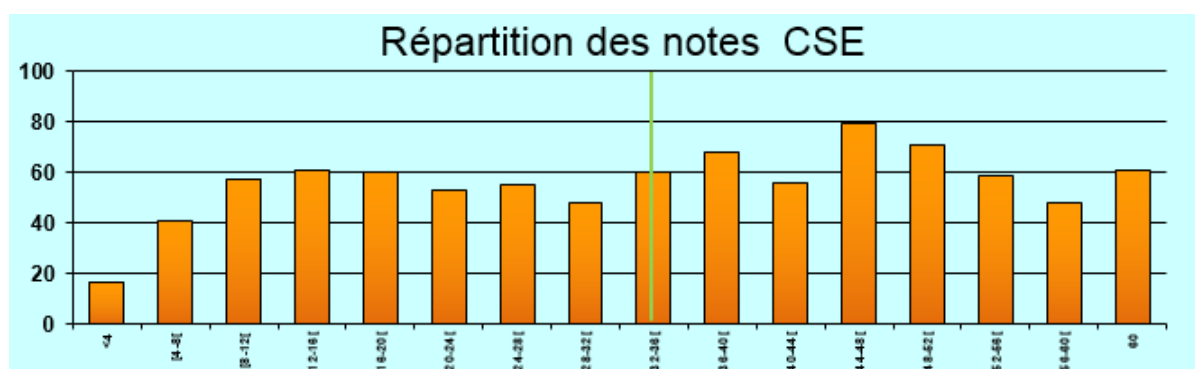
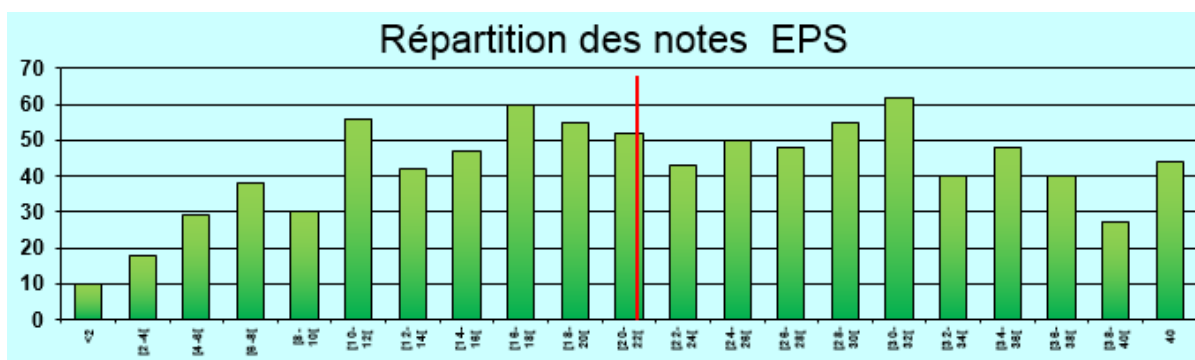
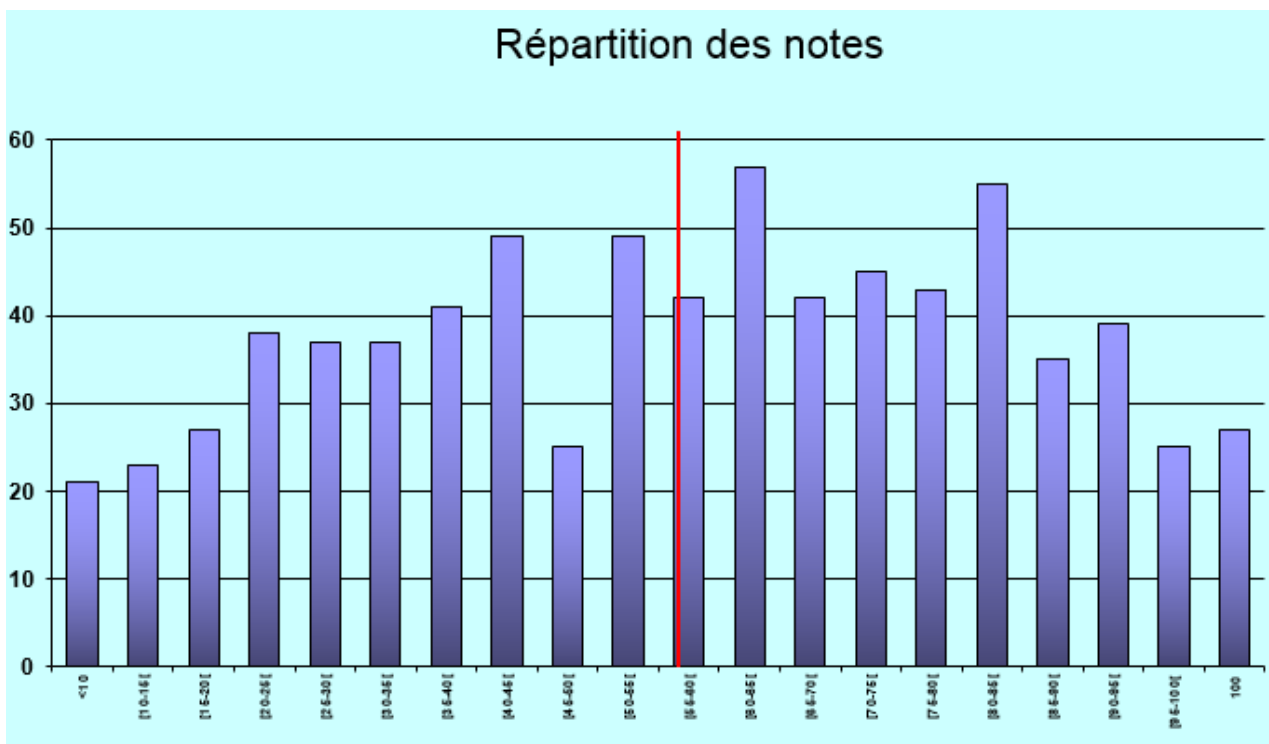


2. La seconde épreuve - épreuve à sujets imposés

Partie 1	Exposé (/20)	Entretien (/20)	Total (/40)	Ecart-type
EPS	11,00	10,90	21,90	10,7

Partie 2	Exposé (/20)	Entretien (/40)	Total (/60)	Ecart-type
Fonctionnement de l'école	11,90	21,80	33,70	17,1

Total épreuve	Exposé (/40)	Entretien (/60)	Total (/100)	Ecart-type
Epreuve 2 (général)	22,90	33,70	55,60	26,8



Les épreuves écrites d'admissibilité

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**.

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 (il y a ainsi double correction d'une même copie), débouche sur un travail d'harmonisation, garant de la plus grande objectivité possible. Ces regards croisés permettent d'assurer l'équité exigée par un concours.

Durant cette session, 2019 copies ont été corrigées. La moyenne obtenue à l'épreuve (copies du public et du privé confondues) est de **20,49/40**.

↳ 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.

Première partie : la question relative aux textes proposés (moyenne obtenue : 5,69/11)¹

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 perspective. 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 ;
- 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 leur spécificité permet une analyse plus fine et approfondie ;
- 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 notamment. Cela ne peut s'acquérir sans fréquentation régulière des œuvres poétiques, dramatiques et narratives.

Le sujet de la session

Pour cette session, le concours proposait un corpus de quatre textes consacré à la figure du monstre dans la littérature.

Le monstre est en effet un élément qui joue un rôle important dans l'imaginaire. Il est souvent en rapport avec la notion de héros issue de la mythologie et est placé au cœur des programmes du cycle 3 en CM1-CM2 sous l'entrée : Héros/héroïnes et personnages : se confronter au merveilleux, à l'étrange. Il est aussi présent pour le niveau 6^{ème} sous l'entrée : Le monstre aux limites de l'humain.

Ce corpus permettait d'analyser le traitement de cette figure du point de vue diachronique. En effet, les quatre textes littéraires, du moyen-âge au XX^{ème} siècle, croisent deux genres littéraires bien identifiés : le roman et le théâtre. Le roman avec deux passages de récit : *Yvain ou le chevalier au lion* de Chrétien de Troyes pour le moyen-âge et *Notre Dame de Paris* de Victor Hugo pour le XIX^{ème} siècle ; le théâtre avec un extrait de la tragédie classique *Phèdre* de Jean Racine pour le XVII^{ème} siècle et un texte plus récent, issu du théâtre de l'absurde, avec un extrait de *Rhinocéros* de Ionesco du XX^{ème} siècle. Cette variable générique met en outre en œuvre des registres différents ; registre épique mais aussi registre tragique et pathétique afin d'illustrer la figure contrastée du monstre. La nature variée des textes permet par ailleurs de confronter des opinions plus ou moins argumentées.

Ainsi, chaque texte selon sa spécificité générique, son époque, ses influences littéraires et culturelles, met en relation la monstruosité et l'animalité et par conséquent questionne le rapport homme /monstre/animal. Dans texte médiéval, la scène de combat permet de hisser le chevalier en

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

héros dans sa lutte contre le monstre, symbole du mal. La relation homme /animal est complémentaire. Inversement chez Racine, la tirade de Thémène met en scène une relation d'opposition entre l'homme et l'animal. Les deux extraits les plus récents, roman et théâtre, soulignent des rapports différents, plus humains avec une relation inversée chez Hugo, et plus complexes dans le théâtre de Ionesco. La dimension plus existentielle du texte théâtral met en valeur l'évolution des rapports homme/humanité/animalité dans la littérature et l'inversion des valeurs. Il s'agissait ainsi de se demander comment les auteurs présentent, confrontent, rapprochent cette relation, tant sur le plan de la forme que du fond.

L'épreuve demande en effet d'analyser, dans une réponse construite et rédigée, la façon dont les textes du corpus questionnent la relation entre monstruosité et animalité.

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. Dans cette étape, un nombre important de candidats a tendance à écarter le texte le plus résistant : cette année c'était le cas de l'extrait de *Rhinocéros*, monologue de Béranger face à sa propre mort, qui interroge le rapport de l'homme à l'humanité, sa place, son image. Son regret de ne pas être un rhinocéros traduit une sorte d'inversion des valeurs par rapport à la norme. La tension entre ce désir et sa résistance en tant qu'homme n'était pas facile à percevoir et à traiter. Ce texte pouvait cependant être rapproché du passage de *Notre Dame de Paris*, où l'inversion est également présente à travers le personnage de Quasimodo, laid transfiguré en beau par son action. Il était donc nécessaire dans un premier temps, d'adopter une démarche afin de rapprocher les textes, afin d'en mieux cerner les enjeux (date, genre, nature du texte, point de vue dégagé...).

La contextualisation pertinente des extraits s'avère souvent également limitée et la culture générale des candidats insuffisante. Ainsi, savoir ce qu'est un texte littéraire, être capable de l'analyser au vu de ses caractéristiques propres est un préalable indispensable. Les annexes jointes peuvent être des outils utiles aux candidats.

Seconde partie : la connaissance de la langue (moyenne obtenue : 6,22/11)

La seconde partie de l'épreuve, « Connaissance de la langue » se subdivisait en questions de lexique, de grammaire, d'orthographe et de conjugaison (valeur des temps). Ces questions de langue étaient adossées aux textes proposés en première partie, et au service de la lecture et de l'interprétation de ces textes.

Rappelons que de façon générale, la seconde partie de l'épreuve doit donner lieu à des réponses claires, avec un emploi précis de la terminologie scolaire.

Ainsi, la deuxième question exigeait des connaissances grammaticales de base sur les pronoms personnels, nombreux dans l'extrait proposé, et faisait appel à trois grandes opérations : identifier,

classer, analyser. Il faut noter que tous les types de classement étaient admis (par personnes, formes, fonctions). Or de nombreuses confusions ont été relevées, tant dans l'identification des pronoms personnels que dans les fonctions et les classements, souvent approximatifs, qui témoignent de lacunes dans les savoirs élémentaires. Il n'est pas admissible de confondre un pronom personnel et un déterminant (« son », « notre », relevés comme pronoms personnels ...) et le jury a départagé les candidats dont les connaissances sont sûres et précises dans ces domaines et ceux dont les réponses montrent une maîtrise moyenne ou imparfaite de ces éléments pour enseigner.

La troisième question, portant sur l'orthographe des mots terminés en [e] dans le passage sélectionné ne demandait pas de recourir nécessairement à la classification de Nina CATACH ; c'était une possibilité, mais, dans la mesure où cette classification repose sur des critères rigoureux et précis, il était important d'être sûr des définitions que l'on donne aux concepts de phonogramme, morphogramme, logogramme employés. Il est ainsi recommandé de s'assurer que l'on s'est bien approprié ce référentiel d'analyse avant de le mettre en œuvre. Il était donc plus pertinent de s'appuyer sur d'autres critères plus simples pour le classement et la justification des termes (classement formes verbales/noms, par exemple). Rares sont les candidats qui ont pu donner des explications claires sur l'accord du participe passé ou la terminaison des mots féminins en [e]. Le recours aux règles d'orthographe précises ici indispensable, n'a pas été suffisamment utilisé. On ne peut que conseiller aux candidats de se doter de bons outils (grammaires de référence*), de réviser méthodiquement toutes les notions de base et de s'entraîner très régulièrement.

Mais la grammaire ne saurait se limiter à une opération de classement, d'étiquetage ou d'énoncé de règles : elle doit permettre une réflexion sur la langue, sur ses usages, et une meilleure analyse des textes. Ainsi pour la première question, une question de lexique, il convenait de tenir compte du contexte pour expliciter un mot ou une expression et de témoigner ainsi de la compréhension de l'extrait de *Phèdre*, écrit dans la langue du XVII^{ème} siècle. Cette première question évaluait donc des compétences de réception, en contexte, de termes de lexique (« coursiers », « L'onde ») et de figures de style (« la plaine liquide », « une montagne humide »). De même, la quatrième question, sur la valeur des temps, accordait une place importante à l'interprétation sémantique, au-delà de la simple identification des temps et modes verbaux, qui ne valait pas de points en tant que telle et qui a pourtant été souvent la seule réponse. Ce sont là à la fois les connaissances du candidat mais aussi ses capacités de réflexion qui ont été vérifiées.

Enfin la dernière remarque porte sur la présentation des réponses, qui est à soigner : le futur professeur doit faire preuve de qualités de communication, de clarté et de rigueur et à ce titre, la lisibilité des réponses est un élément important. Opter pour un tableau peut s'avérer tout à fait pertinent, sans être obligatoire. En revanche dès lors où les réponses sont rédigées, la correction de la langue doit être l'objet d'une rigoureuse vigilance.

Notons pour conclure que la plupart des candidats maîtrisant les connaissances de base ont obtenu une note correcte, voire satisfaisante, et que cette partie n'a pas été la plus discriminante.

*Une grammaire de référence : Pellat J.-C., Fonvielle S, *Le Grévisse de l'enseignant*, Magnard 2016

Troisième partie : analyse critique de supports d'enseignement (moyenne : 5,46/13)

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 de cette année invitait à explorer les trois domaines de l'enseignement du français, à savoir : **Lire, Dire, Ecrire** en s'appuyant sur 4 documents de format et de nature très différents.

Document 1 :

Il s'agit de quatre extraits de la banque numérique de ressources Digitech qui viennent illustrer la thématique de travail choisie par l'enseignant : un extrait de *l'Odyssée* relatant la confrontation entre Ulysse et le Cyclope Polyphème.

Le sujet proposait donc une collecte de ressources et non de supports de travail finalisés.

Document 2 :

Reproduction en niveaux de gris des pages 12, 13, 14 et 15 de l'album de bande dessinée *Ulysse*, édition intégrale, de Sébastien Ferran, Emmanuel Proust éditions, 2009 (édition originale en couleurs).

Ce support était destiné à une activité de narration orale.

Document 3 :

« Héros, héroïnes et personnages » : Ulysse et le Cyclope FICHE DE TRAVAIL N°1

Cette fiche renvoie au travail demandé à l'élève avec plusieurs champs de compétences mobilisés (observer et comprendre, écouter et comprendre, écrire).

Document 4 :

« Héros, héroïnes et personnages » : Ulysse et le Cyclope FICHE DE TRAVAIL N°2

Il s'agissait d'une activité d'écriture avec une production d'élève.

Ces documents s'inscrivaient donc dans l'entrée des programmes de cycle 3 (ici niveaux CM1/CM2 du cycle) « Héros, héroïnes et personnages » mais leur multiplicité a dérouté bon nombre de candidats qui ont eu des difficultés à se confronter au travail de conception didactique réalisé par l'enseignant au regard de compétences à construire et des objectifs d'apprentissages visés.

Les questions posées offraient une gradation dans la difficulté et une progression : chaque réponse à une question venant nourrir la ou les suivante(s), ce qui est généralement le cas pour garantir la cohérence didactique du sujet.

La question 1 évaluait la capacité des candidats à percevoir que l'enseignant opérait des choix par rapport aux ressources dont il disposait. Il ne s'agissait pas d'entamer une analyse, requise ensuite à la question 3, mais de mettre en évidence les documents retenus (utilisation pédagogique de la gravure, choix de privilégier la seconde activité d'écriture et de réduire la première activité de l'explicitation) et ceux qui ont été abandonnés (exploration de l'image, extrait de l'odyssée etc.).

Un nombre important de candidats s'est arrêté à une description formelle des supports négligeant peu ou prou la deuxième partie de la question qui invitait à regarder « les sélections opérées ». Une lecture attentive des consignes est un élément essentiel de la réussite à cette épreuve. En l'occurrence, le libellé conduisait à adopter une attitude critique quant aux choix et parti pris didactiques opérés.

La question 2 demandait une connaissance précise mais non exhaustive des programmes de 2015. Il s'agissait de discerner les compétences travaillées en relation avec chacune des activités : langage oral/lecture et compréhension de l'écrit/ écriture en lien avec les attendus de fin de cycle

mais également des compétences associées présentes dans les programmes (« écouter pour comprendre un message oral/ comprendre des textes, des documents, des images et les interpréter/ mise en relation de textes et d'images/produire des écrits variés etc. »).

La connaissance des textes officiels est donc une *condition sine qua non* de la réussite à ce type de question mais elle doit se doubler de la capacité du candidat à reconnaître les compétences travaillées dans les supports, ce qui suppose donc de mettre en relation les contenus programmatiques, les compétences travaillées et les choix pédagogiques retenus.

La liste des compétences travaillées en cycle 3, sans lien apparent avec les documents proposés, constitue une erreur trop souvent constatée.

La question 3 permettait d'apprécier les conséquences didactiques des choix recensés à la question 1 et invitait également à une analyse critique de ces choix.

NOTA BENE : Les documents proposés à l'épreuve sont choisis précisément parce qu'ils offrent prise à une critique étayée et construite, ce que les candidats ne s'autorisent pas suffisamment.

On attendait donc que les candidats recensent les points positifs des choix (activités mobilisant plusieurs champs de compétences, thèmes de la culture littéraire et artistique, écrit de travail pour construire un texte plus élaboré, fiche de travail explicite, apport de vocabulaire) mais aussi les aspects négatifs (pas de travail de la compréhension fine, absence de plus-value de l'utilisation du document iconographique, consigne trop floue, utilisation du point de vue interne dans la narration alors que les élèves n'y sont pas entraînés, situation d'écriture sans réel étayage qui se situe à mi-chemin entre le résumé et la production personnelle etc.)

Cette analyse distanciée a trop souvent fait défaut, les candidats se limitant à « un regard » très superficiel sur les choix opérés par l'enseignant, n'osant bien souvent pas se risquer à une critique constructive et argumentée. Cette distanciation et cette capacité réflexive étaient également attendues à la question 4.

La question 4 demandait « d'analyser » la production écrite d'un élève « au regard de la consigne d'écriture ». Il était donc nécessaire d'avoir un double regard :

- Savoir ce que l'on est en droit d'attendre d'un élève de cycle 3 en matière de production d'écrit et se pencher, à l'aune de ces connaissances, sur ce qui a été produit ;
- Interroger la situation d'écriture proposée et en mesurer les atouts et les faiblesses.

Là encore, ces deux dimensions ont posé des difficultés aux candidats qui ont bien souvent négligé un des aspects de la question. La production de l'élève a donné lieu à des commentaires souvent laudateurs sans interroger la réponse à la consigne donnée et la situation pédagogique proposée n'a pas été interrogée (confusion de la consigne et insuffisance de l'étayage (cf. Question 2).

Pour conclure, cette partie de l'épreuve a été moins bien réussie que la première partie. Les difficultés liées à la mise en relation des documents et aux choix à opérer entre les supports ont déstabilisé bon nombre de candidats. Le lien existant entre les questions n'a pas été perçu.

Le futur professeur d'école était ainsi invité à développer son esprit critique et à prendre du recul par rapport aux documents. Les candidats ne doivent donc pas hésiter à porter un jugement argumenté sur les propositions faites, montrant ainsi leur capacité d'analyse et leur faculté à se projeter dans le quotidien de la classe. Cette capacité à faire des choix argumentés en rapport avec des objectifs clairement définis est au cœur du métier d'enseignant.

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 (moyenne : 3,15/5)

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.* »

Il est ainsi absolument essentiel que les candidats prennent en considération ces remarques. On peut tolérer des erreurs d'étourderie, de précipitation, de contamination etc. 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 prendre la juste mesure de la nécessité de la correction de la langue ; il 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 ne posait pas de difficultés particulières cette année et la moyenne de l'épreuve est en hausse, 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. Les dix commandements qui suivent et le présent rapport tentent de donner quelques clés pour y parvenir et d'encourager ceux qui ont échoué à persévérer.

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) ; lexicque (sens hors contexte ou en contexte ; formation) ;
- la maîtrise d'une terminologie 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.

⇒ **Rappel des « dix commandements » à l'usage des futurs candidats**
(extraits du rapport 2016) :

- appréhender le corpus dans le but de dégager les caractéristiques des textes qui serviront à élaborer le propos et à répondre à la question (auteur, genre, type, époque...) ;
- lire et relire les textes dans la perspective de les confronter ;
- construire sa pensée de manière organisée : introduction, plan, paragraphes, conclusion ; savoir utiliser un brouillon et utiliser sciemment les liens logiques... ;
- améliorer sa capacité à citer les textes et rendre aux auteurs ce qui leur appartient (« ... ») ;
- s'entraîner à rédiger régulièrement et à travailler sa langue (ponctuation, vocabulaire, orthographe, syntaxe...) ;
- se relire attentivement le jour J pour se corriger (ce qui signifie gérer son temps) ;
- soigner la présentation de la copie (écriture lisible, aérée et propre) ;
- revoir les connaissances en langue et en grammaire de base en particulier (niveau fin de collège) et lire de ce point de vue les nouveaux programmes du primaire et du collège ;
- s'exercer à identifier les classes et fonctions, à déjouer les pièges les plus simples de la langue ; revoir la grammaire du verbe ; certains sites proposent des exercices autocorrectifs ou des évaluations de niveau (par exemple le site québécois CCDMD <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/>) ;
- lire *a minima* les auteurs phares de didactique du premier degré sur les champs de la lecture, de l'écriture et de l'oral.

Annexes : LIRE UN TEXTE LITTERAIRE

1 - La maîtrise de l'information dans un document textuel - progressivité possible

- Information explicite correspondant à une seule occurrence (pas d'inférence)
- Information explicite correspondant à deux occurrences successives explicites (inférence simple)
- Information implicite correspondant à deux occurrences successives dont une implicite (inférence complexe – niveau 1)
- Information implicite correspondant à un réseau d'occurrences successives, explicites ou implicites mais présentes dans le texte (inférence complexe – niveau 2)

- Information implicite supposant également la maîtrise d'un élément extérieur au texte : enjeu de la maîtrise d'une partie de l'univers de référence du texte = sollicitation de la culture du lecteur (inférence complexe – niveau 3)
- Information implicite supposant la maîtrise de plusieurs éléments extérieurs au texte dont le réseau est à établir : enjeu de la maîtrise de l'univers de référence du texte = sollicitation d'une culture universelle chez le lecteur (inférence complexe – niveau 4)

2 - Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

☞ Source : *L'enseignement littéraire*, Paul Aron et Alain Viala, PUF collection Que sais-je ?, n°3749, p.12.

Trois constantes cumulées peuvent en dessiner une définition possible :

- un travail de la forme : l'esthétique ;
- la « communication différée » : le fait que les textes littéraires puissent être reçus au-delà de la période de leur création ;
- « **un caractère de destination aléatoire** » : le fait, évident mais essentiel, que l'oeuvre littéraire, à la différence des autres textes, ne vise pas un lectorat de manière close et définie. Même lorsque l'on prétend écrire pour son temps, la postérité, la jeunesse, les femmes, ses semblables, soi, les opprimés..., on ne peut pas savoir qui seront ceux qui liront l'oeuvre littéraire ni les choisir de manière exclusive ; Malgré ce qu'enseigne parfois la tradition scolaire, *les deux premières constantes ne suffisent pas à distinguer le texte littéraire, puisqu'elles peuvent concerner tous les types de textes* (juridique, scientifique, culinaire, politique...) : tous les textes relèvent d'une esthétique propre – tous les textes peuvent être reçus après leur période de création ;

C'est bien la troisième constante, combinée aux deux premières, qui devient distinctive du littéraire.

3 - Caractéristiques du texte littéraire

Puisque, par nature, on ne peut pas choisir ni savoir pour qui on écrit, **le texte littéraire doit inventer son lectorat, le séduire, le charmer, au sens fort du terme, l'inviter à la lecture.** Des implications didactiques et pédagogiques évidentes. Les professeurs qui font découvrir les textes littéraires en classe, dans le premier et le second degré, connaissent bien les ruses déployées par l'oeuvre littéraire pour attirer et conserver son lecteur.

⇒ **une typologie simplifiée possible :**

- s'adresser au lecteur, sous différents modes, parfois paradoxaux (de l'invitation à la provocation polémique, voire à son éviction) ;
- permettre au lecteur une identification avec un ou des personnages (le parcours unique du personnage devenant symbolique ou universel) ;
- défier son intelligence (fondement du récit policier ou tradition de l'hermétisme poétique) ;
- créer avec lui une complicité intellectuelle, pour faire adhérer à une thèse notamment (fonction fondamentale de l'humour comme mode critique – fonction du décalage ironique) ;
- créer avec lui une complicité ou une proximité sensibles, affectives ou émotionnelles ;
- distribuer les informations de manière complexe, en offrant une grande place à l'implicite. Il s'agit de parier sur l'intelligence du lecteur, de manière paradoxale en apparence : ne pas donner immédiatement un accès explicite au sens du texte, en jouant sur des inférences parfois complexes, oblige le lecteur à mobiliser son attention, à rester dans le questionnement du texte.

⇒ **cela signifie donc que, souvent, pour séduire son lecteur, le texte littéraire choisit délibérément une ou des stratégies qui empêchent une lecture immédiate, facile ou univoque.** Les textes littéraires sont donc très souvent résistants.

Quelques caractéristiques majeures plus détaillées :

- ☞ Source : *Lire la littérature à l'école*, Catherine Tauveron, Hatier, 2002. Dans ses publications, l'auteure distingue deux modes de la richesse complexe des textes, qui peuvent être combinés : le « **réticent** » et le « **proliférant** ».
- ☞ Source : *Lector & Lectrix - Apprendre à comprendre les textes*, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et alii, Retz, 2012.
 - multiplier les « blancs » du texte. A dessein, l'auteur n'offre pas toutes les informations nécessaires à la compréhension du texte : le lecteur va devoir inférer pour tenter d'explicitier l'implicite ;
 - conduire délibérément le lecteur à une compréhension erronée dans un premier temps (par une rétention d'informations calculée) ;
 - choisir un point de vue inattendu, ambigu ;
 - choisir des points de vue multiples qui entretiennent confusion ou contradiction ;
 - perturber la construction chronologique du récit ;
 - enchâsser ou imbriquer plusieurs récits ;
 - multiplier les ellipses narratives ;
 - effacer les relations de causes à effets ;
 - rendre complexe la compréhension de l'univers de référence du texte ;
 - pratiquer l'intertextualité de manière complexe ou implicite (parodie, pastiche, référence implicite, allusion) ;
 - jouer avec les lois du genre ou du type du texte ;
 - masquer les valeurs que l'on défend ou rendre difficile la distinction entre héros positif et héros négatif ;
 - jouer sur les écarts entre texte et illustration pour les albums ;
 - fonder son texte sur le paradoxe*

[*contre la logique et/ou contre la doxa, l'opinion la plus commune], etc.

4 - Comprendre et interpréter un texte littéraire

Les spécialistes de l'apprentissage de la lecture s'accordent sur ce point : la progression qui consisterait à poser rapidement une « compréhension littérale » première avant d'engager le lecteur dans une « compréhension fine » ne correspond pas à la nature des textes complexes, littéraires particulièrement. *Il est illusoire de penser que la compréhension littérale première existe, sauf à supposer que, d'emblée, les apprentis lecteurs maîtrisent une lecture capable d'inférer et de mettre au jour l'implicite. La capacité à lire entre les lignes n'existant pas d'emblée et étant une nécessité, elle est à construire dès le début de l'apprentissage de la lecture ; si la compréhension demeure la finalité de la lecture, c'est avec l'interprétation qu'elle doit entretenir des liens essentiels.*

Deux grandes possibilités, qui demandent à être affinées et détaillées, et qui peuvent se combiner de manière dialectique :

- l'interprétation à conduire **avant** d'arriver à la compréhension du texte : le travail sur les blancs du texte. *Le processus d'interprétation est inclus dans le processus de compréhension ;*
- l'interprétation à conduire **après** compréhension du texte, lorsque le lecteur, qui a compris le texte, ne perçoit pas sa finalité ou son intention.

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 et dernière partie est de nature didactique.

↳ Résultats généraux

Les 1999 copies corrigées se répartissent en 1819 pour le concours public et 180 pour le concours privé. Les moyennes sont respectivement de 24,64/40 et de 23,06/40. La médiane est de 24,50/40. Il est à noter que 46 très bonnes copies ont été notées entre 36 et 40 dans le concours public pour 2 dans le concours privé.

A l'inverse, le jury s'inquiète du niveau fondamental en mathématiques des 118 candidats pour le public et des 7 candidats pour le privé qui ont obtenu une note éliminatoire ($\geq 10/40$). Cela concerne ainsi 6,2 % des candidats pour le concours public et 3,5 % pour le concours privé.

La barre d'admissibilité théorique - s'il n'y avait que l'épreuve de mathématique - se situerait à peu près au niveau de la médiane.

↳ La correction des copies

⇒ *Organisation de la correction*

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

⇒ *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 3 sous-parties (une partie avec quatre exercices disciplinaires indépendants, une partie didactique).

Le sujet, faisant appel à des connaissances et des compétences dans des domaines variés (géométrie, fonctions, arithmétique, grandeurs, probabilités, statistiques, nombres, proportionnalité,...), semble plutôt équilibré.

Cette année on observe de grandes disparités de réussite entre les différentes parties avec en particulier une deuxième partie moins bien réussie (ramenées à 20, celles-ci étaient respectivement pour chaque partie de 15,02 ; 9,96 et 12,04).

Bien souvent, et bien que la formulation des questions ne le demandait pas explicitement, il appartenait au candidat - sauf dans le cas où la justification n'était explicitement pas demandée - de fournir tous les éléments éclairant sa démarche mathématique afin de permettre au correcteur d'apprécier la pertinence de la réponse et du raisonnement.

De manière générale, les correcteurs ont regretté des raisonnements parfois confus dans les démonstrations et pour les calculs algébriques. Aussi, certains raisonnements sont parasités par des raisonnements intermédiaires inutiles, erronés ou circulaires, avant de revenir vers le raisonnement initial. Ce type de justification a de fortes chances d'être pénalisé. L'utilisation du brouillon peut certainement permettre d'organiser plus correctement le cheminement logique porté sur les copies.

Les commissions ont souvent éprouvé la nécessité d'appliquer la pénalité pour prendre en compte la qualité de la présentation, des formalismes mathématiques et de la correction orthographique.

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

Première partie (moyenne : 9,76/13)

Dans ce problème, trois parties indépendantes traitent d'un sujet commun : le projet d'aménagement d'un jardin. Globalement cet exercice a été très bien réussi comme en témoigne la moyenne. Un tiers des copies a été noté par une note d'au moins 12 sur 13. Malgré tout, cet exercice a permis de discriminer les candidats à l'aise dans des raisonnements mathématiques élémentaires, de ceux qui peuvent se retrouver en difficultés dans un contexte d'enseignement à l'école primaire.

La partie A mettait en jeu des connaissances géométriques (théorème de Pythagore) ainsi que les grandeurs et mesures (aire et périmètre). Le jury observe toujours l'utilisation inappropriée des formalismes (confusion entre un segment et sa mesure de longueur, utilisation inappropriée d'égalités pour les valeurs approchées). Concernant les justifications mathématiques, il semble utile de rappeler les conditions d'application du théorème de Pythagore.

Ensuite, dans la partie B le candidat était amené à résoudre un problème de proportionnalité et une double inéquation. Cette dernière pouvant être résolue par un raisonnement arithmétique, cette partie n'a pas mis les candidats en grande difficulté.

Dans la dernière partie, il s'agissait de travailler dans un cadre algébrique ainsi qu'avec une feuille de tableur. L'encadrement a montré parfois des conceptions curieuses de la part des candidats qui n'admettent pas des valeurs non-entières pour x limitant l'intervalle demandé p.ex. à [1,49].

Pour la question 2.b, certains candidats ne respectent pas la formule explicitement donnée dans l'énoncé en écrivant « $B3=PI()*B1*B1/8$ ».

La lecture graphique de la question 3 n'a pas posé de problèmes particuliers. Enfin, à la question 4, certains candidats donnaient directement la distance AM correspondant à une aire du potager de 750m² sans passer par la résolution de l'équation du premier degré sous-jacente (sans doute en passant par lecture graphique).

Seconde partie (moyenne : 6,47/13)

Cette partie est composée de quatre exercices indépendants. Comme il a déjà été remarqué dans les commentaires généraux, 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 porté une attention particulière à ces justifications.

Dans le premier exercice de cette partie, quatre questions de type VRAI-FAUX portant sur des domaines variés ont été posées. Il est toujours utile de rappeler qu'un exemple, et même plusieurs, ne peut pas être accepté comme preuve d'une assertion vraie de manière générale. A contrario, un seul contre-exemple suffit pour infirmer une assertion fautive de manière générale.

La première affirmation, portant sur des proportions, pouvait se résoudre de différentes manières. Même si la procédure experte était basée sur un calcul de produit de fractions, l'utilisation d'un schéma représentant les fractions sous-jacentes était tout à fait acceptable s'il ne faisait pas référence à une quantité explicite.

La deuxième affirmation portait sur les pourcentages. Cette question, très classique, d'une cumulation de deux baisses successives, a permis de discriminer les candidats utilisant un modèle additif erroné du modèle multiplicatif. Sachant que cette assertion était fautive, un contre-exemple, souvent utilisé par les candidats, était suffisant. Certains candidats ont proposé un raisonnement général pertinent basé sur la multiplication de $0,8 \times 0,7$.

La troisième affirmation se situe dans le domaine des statistiques. Cette question, de nature plus théorique, posait plus de problèmes. Réciter le théorème sous-jacent n'est évidemment pas une réponse pertinente dans un exercice où il fallait justifier l'affirmation. Certains candidats s'aventuraient dans des simplifications hasardeuses sur les fractions. D'autres proposaient des raisonnements mal menés, qui, en connectant correctement les différentes étapes, auraient pu être valorisés. Le jury invite les candidats à être vigilants quant à l'enchaînement logique de leurs raisonnements.

Dans la quatrième affirmation, un raisonnement algébrique basé sur une identité remarquable était demandé. A nouveau, un exemple ne pouvait pas être accepté.

Le deuxième exercice se situe dans le domaine des statistiques se terminant sur des conversions entre mesures. Alors que la moyenne semble acquise, les connaissances sur la médiane et l'étendue sont plus fragiles. Le jury observe toujours des difficultés de déterminer la médiane dans le cas de données organisées en classes (calcul de la moyenne de 2,5 et 7). Des confusions apparaissent entre l'étendue et l'intervalle entre valeur minimale et maximale.

Trop de candidats se perdent dans les unités, pourtant au programme de l'enseignement primaire, certains divisant par 1000 pour passer des m^3 aux litres au lieu de multiplier, ce qui interroge sur les conceptions de ces candidats.

L'exercice 3 propose deux algorithmes de construction à l'aide du logiciel « SCRATCH » et demande l'identification des figures obtenues. Alors que le premier programme - un rectangle - n'a généralement pas posé problème, les candidats n'ont pas toujours reconnu le losange dans le second programme. Souvent, ils ont oublié de noter l'égalité des longueurs des côtés, parfois ils ont conclu sur un triangle.

L'exercice 4 portait sur un problème à résoudre à l'aide d'une mise en équation. A la première question, alors qu'une distance parcourue a été demandée, les candidats ont parfois répondu par

des vitesses. Les manipulations algébriques, en l'occurrence pour obtenir l'équation de la troisième question, posent toujours des difficultés aux candidats. La plupart des candidats ont trouvé la valeur de n à la dernière question. Certains oublient d'interpréter leur résultat.

Troisième partie (moyenne : 8,43/14)

Dans cette partie, de nature didactique, trois situations ont été proposées.

La première situation porte sur un extrait des évaluations nationales à l'entrée au CE2 sur la multiplication. Différents travaux d'élèves à analyser au regard des compétences en jeu et des erreurs sont proposés.

Comme consigne générale, lorsque plusieurs éléments (compétences, erreurs, analyses, etc.) sont attendus pour plusieurs élèves, un tableau peut permettre de présenter les réponses de façon concise et synthétique. Notons que les compétences attendues aux deux premières questions, comme le sujet ne le précisait pas, pouvaient porter aussi bien sur les connaissances et les techniques mathématiques que sur les compétences majeures liées à l'activité mathématique mise en œuvre par l'élève, en lien avec les domaines du Socle commun (voir préambule du programme de cycle 3 : chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner, communiquer). Une compétence citée globalement pour les 3 élèves était moins pertinente que d'étayer pour chaque élève la ou les compétences en jeu.

Le jury conseille aux candidats d'être attentifs aux formulations des questions posées. Lorsque la question demande plusieurs tâches, il faut veiller à répondre à toutes les parties de la question. En l'occurrence, certains se sont contentés d'identifier les erreurs alors que d'autres les ont analysées sans les identifier explicitement ce qui ne pouvait être validé que partiellement. Peu de candidats se sont rendu compte de la confusion (entre boîtes et œufs) dans la phrase de réponse de l'élève 6.

Concernant les deux dernières questions, le jury était sensible à la justification des aides et modifications proposées.

La deuxième situation portait sur les nombres décimaux dans un contexte de proportionnalité. En particulier, la multiplication et la division par 100 (la multiplication en général ne semble pas être l'enjeu premier ici). Deux productions d'élèves ont été proposées. Globalement l'erreur de Théo a été bien identifiée et analysée au niveau de son origine. A contrario, concernant la procédure d'Eugénie, trop de candidats ont confondu la procédure (correcte) proposée par Eugénie consistant à décaler les chiffres vers la gauche (certainement basé sur une représentation dans un tableau de numération) avec la procédure-recette qui consiste à décaler la virgule vers la droite.

Dans la troisième situation enfin, quatre multiplications ont été proposées. En général, les erreurs ont bien été trouvées. Parfois, l'erreur de retenue dans le calcul 4 n'a pas été identifiée. Plus inquiétant, les réponses de certains candidats concernant les règles de décalage ou d'alignement dans une multiplication laissent à penser leur mauvaise compréhension de cette opération.

Notons que l'ordre de présentation des quatre calculs n'est pas naturel et a pu induire certains dans des erreurs dans leur réponse. Le jury appelle à nouveau à la vigilance dans la lecture des questions du sujet.

De façon générale, dans la partie didactique les correcteurs regrettent des explications parfois longues et inutiles au détriment de raisonnement concis.

Pénalités

Le jury rappelle que cinq points au maximum peuvent être retirés pour tenir compte de la correction syntaxique et de la qualité écrite de la production du candidat. Le jury s'est accordé pour appliquer cette pénalité selon cinq items : présentation générale de la copie (ratures, retrait des paragraphes, numérotation des questions, qualité de l'écriture,...) ; respect des formalismes et du vocabulaire mathématiques (confusion entre un segment et sa mesure de longueur, perpendicularité énoncée pour des segments au lieu de droites, imprécisions de vocabulaire comme confusion entre chiffre et nombre, vocabulaire comme médiane,...) ; fautes d'orthographe (en trop grand nombre) ; manque de justifications ; oubli des unités.

On peut s'interroger sur des candidats se destinant au métier de professeur des écoles qui écrivent des phrases confuses, comportant des erreurs grammaticales et de syntaxe ou des contradictions mathématiques.

Le jury a cette année choisi d'être plus vigilant par rapport aux années précédentes concernant les pénalités. Alors que l'an dernier 0,14 points ont été élevés en moyenne sur les copies, cette année cette pénalité moyenne est passée à 0,7 points. Par ailleurs, presque les deux tiers des copies ont été concernés par cette pénalité. S'agissant d'un concours de recrutement d'enseignants, le jury invite les futurs candidats à être plus 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 jusqu'au cycle 3 (CM1-CM2-6^{ème}), sans induire chez les élèves des représentations schématiques, réductrices voire erronées (qui pénaliseront les élèves à court terme), doivent maîtriser à un bon niveau toute la complexité, et la richesse, des objets mathématiques manipulés.

Il est notamment attendu d'eux qu'ils fassent preuve de logique et de clarté dans leurs démarches et raisonnements.

Il paraît également indispensable qu'ils s'appuient sur des connaissances, des techniques et des méthodes solides.

Enfin, leur niveau de langue, principal vecteur de la pensée scientifique, doit être soutenu.

L'épreuve de mathématiques du concours du CRPE prend en compte toutes ces exigences.

L'épreuve écrite d'occitan

L'épreuve consiste en un commentaire guidé d'un texte en langue régionale et en une traduction en français d'un passage de ce texte.

La liste des langues à extension régionale délimitée est arrêtée par chaque recteur parmi les langues suivantes : basque, corse, breton, catalan, créole, occitan-langue d'oc, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, en fonction de l'importance de leur usage dans l'académie ainsi que des besoins liés à l'accueil des enfants et à leur enseignement.

Le commentaire composé était noté sur 16 et la traduction sur 4 pour une note sur 20.

Le texte support de l'épreuve écrite d'occitan du CRPE spécial d'occitan était un extrait de *Çò ditz la Pès-Nuts* de Joan Ganhaire édité en 2013 chez Novelum.

Le texte, écrit dans la variante limousine de la langue occitane, ne portait pas de difficultés notoires pour un candidat présentant un concours justifiant du niveau C1 du CECRL. (C1 : Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres, p. 95, CECRL).

Dans ce court extrait d'une soixantaine de lignes, il s'agissait d'une narration amusée et distanciée qui prenait pour sujet la nature. La littérature des XIXe et XXe siècles, tant d'expression française qu'occitane, regorge de ces descriptions de matin de chasse, de ces chaumières et de ces collines (Pergaud, Guillemain, Sand, Palay, Camélat, Blader, Bodon...). Ici, une problématique sous-tendait ce récit : comme souvent chez Ganhaire, le texte, fantastique, proposait une vision décalée des rapports entre l'homme et la nature : un homme, élevé par un père « le grand chasseur », possède d'étranges pouvoirs, il peut notamment « commander au feu » qui l'attendra sans s'éteindre. Son père lui enseigne la mort des animaux, bien entendu, mais aussi la connaissance de leur vie, de leurs secrets et lui, le fils, avait en dégoût ces animaux morts et l'appareil de leur agonie. Il apprend donc (on ne sait trop comment, c'est un des « non-dits » du récit), à communiquer avec eux. De cette dialectique entre les pouvoirs du père et ceux du fils se donne le sens du texte qui s'organise dans un triangle dynamique : la nature, le couple père/fils, les « autres » (chasseurs) et, en lien entre tous, la *Pès-Nuts*... le lièvre magique, animal psychopompe qui organise en monde, de sous-terre à sur-terre, animal caché et visible à la fois.

Dix questions permettaient au candidat non-littéraire de travailler sur le sens du texte et de donner la mesure de sa compréhension dans une expression qui était laissée libre.

En effet, si le texte était rédigé dans la variante limousine de l'occitan, la composition du candidat se fait dans une variante qu'il choisit librement, pourvu qu'elle soit cohérente, disait la consigne.

D'une manière générale, le texte a été bien compris par les candidats, y compris dans les détails narratifs, ce qui montre un travail, en amont, satisfaisant pour ce qui touche à l'acquisition d'une authentique culture occitane et non d'une simple teinture dialectale. Deux candidats seulement montraient une forte carence dans ce domaine. Sans être, en aucune manière, un spécialiste, le professeur des écoles des classes bilingues en occitan doit, en s'appuyant sur sa variante, être capable de naviguer dans tout l'occitan et être capable de se situer dans mille ans de littérature même si, bien entendu, les textes seront toujours choisis dans la littérature contemporaine.

Ce qui posait problème, c'est davantage l'expression : la souplesse et la richesse de la langue écrite dans la variante du candidat, sa cohérence et la capacité, pour le candidat, à user du registre soutenu qui serait le sien (nous le souhaitons) s'il s'exprimait en français. Quelques erreurs sont récurrentes et montrent sans doute un manque d'habitude de l'écrit occitan. La plus commune est la question de l'accentuation. Pour un des candidats, l'accent graphique était le plus souvent absent

des mots où, dans le code orthographique de l'occitan dans sa variante gasconne, il devait être présent, pour d'autres, il était aléatoire : *comprener, puis *comprener* (en gascon) par exemple, pour *compréner*. On notera également l'absence d'habitude du commentaire guidé : *eròi*, par exemple, devient *herò, *narrator* devient *narrato, etc. Les phénomènes de contraction semblent parfois méconnus ou bien contaminés par le castillan : *sus lo, *de los. Ces castillanismes sont bien présents dans certaines copies : *mientras que*. Certains ignoraient que le mot lièvre est féminin en occitan.

Pour ce qui touche à la traduction, rappelons que tout le texte soumis à cet exercice doit être traduit et que les mots omis comptent comme des contre-sens et donc l'erreur maximale. Le jury a pris en compte les erreurs dues à un flottement dialectal, en même temps, il a sanctionné une trop grande méconnaissance de l'occitan : « *[tas aurelhas], que ponchavan aurá pus naut que lo panatge de rabas* » ne peut être traduit par « on n'apercevait que le panache de ta robe », non plus que « *Las pitas nibles eran vengudas mai reddas* » par « les petites herbes étaient devenues plus raides » ou encore « *Alòrs, nonmàs, aviá auvit los chens* » par « nommé, il avait ouvert les chiens », « *quí dejós* », « sauf moi ». Cependant, ce sont des faux sens et non des contre-sens. Il vaut mieux écrire cela que rien. Quelques copies présentaient une langue française passablement déficiente (avec une absence du *ne* dans la négation) et une orthographe à améliorer pour de futurs enseignants du premier degré (accord sujet complément, pluriels, orthographe d'usage...).

Les épreuves orales d'admission

S'agissant des deux épreuves orales d'admission, la qualité des prestations des candidats s'avère, comme à l'accoutumée, très contrastée pour lesquelles 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
- ⇒ Education 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 ...*)

Les dossiers présentés par les candidats se révèlent de qualité inégale, sans toutefois que cela engage la qualité des prestations orales. Ce sont ces dernières qui sont notées et non les dossiers. Au demeurant, les présentations orales lacunaires de dossier font rarement écho à des dossiers de qualité.

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

Sur la forme :

- le titre doit figurer sur la page de garde ;
- il convient de respecter une police de caractère attendue (privilégier Arial 10), la présentation pourra être plus aérée. Il est souhaitable de respecter des marges de 2 cm (haut, bas, gauche, droite) et un interligne simple ;
- les annexes doivent être comprises dans les dix pages du dossier. La page de garde et le sommaire ne sont pas compris dans les dix pages ;
- lorsqu'un CD ou une clé USB est fourni, il est nécessaire de veiller à ce qu'aucun élément supplémentaire (et /ou différents du dossier) n'y figure ;
- il convient de porter une attention particulière à la précision lexicale, aux erreurs orthographiques présentes dans de trop nombreux dossiers ainsi qu'à la correction syntaxique, de relire et faire relire par un tiers ;
- enfin, il est préférable d'indiquer clairement le niveau de classe auquel la séquence s'adresse.

Les membres des commissions soulignent l'aspect parfois peu attractif de certains dossiers, notamment au niveau de la forme. Certains d'entre eux semblent être composés de différents « copier-coller », maladroitement prélevés sur Internet, jusqu'à conserver les liens actifs. Le fait que le dossier ne soit pas noté ne dispense pas d'un effort de qualité rédactionnelle.

Sur le fond :

Le candidat doit expliciter clairement l'articulation entre les fondements scientifiques du sujet abordé, les choix pédagogiques et didactiques. Un décalage est en effet observé entre la partie scientifique et la mise en œuvre pédagogique, ce qui altère la qualité de la présentation de la démarche disciplinaire engagée dans la séquence.

D'une manière générale, les fondements scientifiques doivent être mieux cernés et maîtrisés. Par ailleurs, trop peu de dossiers explicitent des éléments de transposition didactique. Certains candidats peuvent en effet avoir du mal à répondre aux questions générées par leur écrit lors de l'entretien. Une meilleure articulation entre partie scientifique et aspects pédagogiques apparaît souvent lorsque le candidat a pu expérimenter la séquence en classe.

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 (il s'agit d'éviter une présentation trop générale sans ancrage sur les programmes de référence par exemple). Les éléments suivants sont à privilégier :

- des enjeux et des finalités des séquences proposées qui sont précisés ;
- une évaluation des apprentissages clairement appréhendée ;
- une conclusion élargissant le sujet (usages pédagogiques des TICE, prise en compte de la diversité des élèves ...) ;
- une description des outils utilisés en classe ;
- des sources qui sont citées, l'absence de leur mention traduisant un manquement déontologique.

Très majoritairement, des dossiers lacunaires se caractérisent par un manque de préparation et de maîtrise du sujet et/ou par une problématique difficile à comprendre (parfois il manque même le titre) ou des erreurs importantes montrant la non-vérification des sources. À l'inverse, des dossiers de qualité présentent une situation-problème pour les élèves et/ou une problématisation du savoir enseigné, en ouvrant également sur les difficultés que pourraient rencontrer les élèves.

Les membres de la commission soulignent que certains candidats usent d'une stratégie défavorable qui consiste à élaborer une séquence pédagogique dans le dossier qui manque de cohérence pour en reconnaître la faiblesse lors de la présentation orale. Le candidat se place alors dans la situation de critiquer sa propre séquence de manière systématique pensant faire preuve d'une analyse réflexive.

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

⇒ ***La présentation du dossier***

Les membres de la commission ayant pris connaissance et débattu préalablement de chaque dossier, il est attendu du candidat des approfondissements et des élargissements quant à son contenu et aux conclusions auxquelles il amène. Certains d'entre eux se sont, à cet égard, fort bien préparés.

Il est bien évidemment recommandé de ne pas lire le dossier, ni le paraphraser, lors de cette phase de présentation orale.

Il convient naturellement de porter attention à l'emploi d'un niveau de langue adapté à l'enseignement (cf. le référentiel de compétences du Professeur des Ecoles).

Les prestations de qualité s'articulent sur un grand nombre d'éléments suivants :

- des fondements scientifiques maîtrisés. Sur ce point, le niveau global des candidats de la session 2017 s'est amélioré par rapport aux sessions précédentes ;
- des enjeux épistémologiques présentés permettant d'appréhender la transposition didactique ;
- une mise à distance des séances si celles-ci ont été menées en classe ;
- une présentation des difficultés éventuelles que pourraient rencontrer les élèves ;
- un très bon niveau de langue ;
- une capacité à entrer dans une posture professionnelle ;
- des supports de qualité mis en réseau et un choix d'objets à enseigner pertinent ;
- une maîtrise du plan annoncé dès le départ et suivi ;
- un plan structuré non redondant avec celui du dossier et qui ouvre vers une analyse réflexive ;
- une bonne maîtrise du temps de présentation ;
- une conclusion qui ouvre au débat ;
- une répartition du temps harmonieuse entre les deux parties principales.

Les prestations insuffisantes reposent sur différentes caractéristiques :

- une présentation désordonnée et une préparation insuffisante ;
- un manque de maîtrise du temps ;
- un niveau de langage (syntaxe et lexique) et une posture qui demandent à être améliorés
- des situations de classe irréalisables ou inadaptées à l'âge des élèves ;
- une méconnaissance des pré-requis nécessaires pour les élèves et adaptés au développement de ceux-ci ;
- une lecture parcellaire du dossier ;
- une prestation « par cœur » qui peut nuire au candidat qui, lorsqu'il perd le fil de sa récitation, doit reprendre une phrase déjà prononcée, rendant la prestation artificielle ;
- une présentation sur-jouée ;
- une présentation qui colle trop au dossier sans mise à distance ;
- des erreurs ou contresens visibles dans le dossier et qui ne sont pas rectifiés par le candidat ;
- de fondements scientifiques qui ne sont pas présentés oralement alors qu'ils l'étaient dans le dossier ;
- des enjeux épistémologiques par rapport à la transposition didactique qui ne sont pas abordés ;
- des choix d'objets à enseigner peu adaptés au regard de l'objectif ou de l'âge des élèves ;
- une connaissance lacunaire des processus d'apprentissage.

Il est à noter parfois des difficultés avec le matériel du candidat qui n'a pas anticipé l'allumage de son ordinateur : un allumage lent, une mise à jour, déstabilisent le candidat qu'il faut alors rassurer. Parfois les DVD apportent une plus-value à la lecture du dossier mais sont superflus dans la présentation au jury, ce qui est surtout souligné par les commissions d'histoire des arts ou d'arts visuels. Des candidats ont appuyé leur prestation orale sur un diaporama, ce qui est intéressant à condition que l'énonciation soit bien articulée avec les diapositives.

Globalement, les candidats approchent peu la question des élèves à besoins éducatifs particuliers et les modalités de la différenciation pédagogique. Les usages pédagogiques du numérique en tant qu'outil au service des apprentissages sont peu abordés. 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. Le formatage de la présentation est déconseillé car il peut laisser une impression de manque de sincérité.

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 prendre en compte leur diversité. Il est alors conseillé 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 mise en œuvre et encore moins explicitée dans les présentations. La démarche disciplinaire, lorsqu'elle a été abordée en histoire et en géographie, est révélatrice d'une présentation orale performante, mais cela concerne peu de candidats. C'est également un point faible dans les autres champs disciplinaires.

Peu de candidats parviennent à proposer une analyse de l'objet à enseigner et à mettre en relief leur capacité à développer une analyse didactique de l'objet d'enseignement. Cette compétence, lorsqu'elle est maîtrisée, constitue un marqueur d'excellence.

⇒ ***L'entretien avec la commission***

L'entretien doit permettre à la commission d'évaluer les capacités du candidat à élargir son champ de réflexion ou à mieux le cerner, sans s'arc-bouter sur ses propres propositions didactiques ou pédagogiques.

Un entretien réussi repose sur certains constats :

- un bon, voire très bon niveau de langue en situation d'échanges, une attitude ouverte et une capacité à entrer en débat : écoute et prise en compte des pistes ouvertes par la commission, posture professionnelle en devenir ;
- une réelle appropriation des fondements scientifiques, une argumentation qui s'appuie aussi sur les enjeux épistémologiques ;
- des termes didactiques maîtrisés et réinvestis, une approche didactique assumée ;
- une mise en valeur des capacités d'analyse ;
- une connaissance des processus d'apprentissage des élèves, en ciblant notamment de possibles difficultés pour construire le savoir visé ;
- une place de l'élève qui est réfléchie dans le processus de construction des savoirs visés ;
- la connaissance de certains outils ou dispositifs pédagogiques spécifiques au domaine d'enseignement (le cahier d'Histoire des Arts, les parcours, le cahier d'expérience scientifique etc.).

L'entretien se révèle lacunaire dans les cas suivants :

- un niveau de langue et une posture, voire une tenue, parfois, inadaptés avec les exigences de la fonction de professeur des écoles ;
- un manque de remise en question dans les échanges avec le jury ;

- une posture qui révèle un candidat ne laissant aucune place au doute ou trop nonchalante ;
- un manque de liens entre la langue et la discipline (exemple la langue pour décrire, ou pour argumenter selon les disciplines) ;
- des erreurs ou contresens visibles dans le dossier et qui ne sont pas rectifiés par le candidat malgré l'invitation des membres du jury ;
- un manque d'élargissement de mise en œuvre (autre cycle, autre dispositif etc.), les candidats restant sur la seule proposition de leur dossier ;
- des concepts didactiques non ou mal maîtrisés ;
- une place de l'évaluation artificielle, sans lien avec les objectifs initiaux ;
- des fondements scientifiques peu maîtrisés pour éclairer les enjeux du sujet traité ;
- une incapacité à entrer dans un débat.

Globalement, les principales difficultés apparaissant dans l'entretien sont les suivantes :

- les candidats s'emparent d'un domaine disciplinaire mais peu disposent de références didactiques actualisées ;
- une connaissance insuffisante 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 évocations allusives à la place et au rôle de l'évaluation dans l'enseignement et les apprentissages ;
- des perspectives réduites proposées pour l'utilisation des outils numériques par les élèves ;
- l'absence de prise en compte de l'hétérogénéité, des propositions de différenciation pédagogique qui se limitent bien souvent au texte à trous pour les élèves les plus en difficulté ;
- peu de réflexion sur les liens interdisciplinaires ;
- des références au socle commun de connaissances, de compétences et de culture dans le dossier, rarement reprises dans l'entretien.

La capacité du candidat à se décentrer de sa production écrite pour élargir le propos et à préciser les enjeux en lien avec le socle commun de compétences, de connaissances et de culture est essentielle. Par ailleurs, le candidat peut être invité à élargir son propos sur des thèmes qui sont au cœur des missions de l'enseignant, avec une mise en perspective au regard du thème abordé ou de l'option envisagée ; ce peut être le cas d'une ouverture sur la laïcité par exemple.

Le jury a observé que la propension des candidats à entrer en débat avec les commissions s'est sensiblement améliorée lors de cette session. Il leur est fortement conseillé de veiller à ne pas interrompre le jury, d'éviter les commentaires sur les questions posées. Il est important d'apporter des précisions sur l'activité de l'élève au-delà de celle du maître. Le candidat doit se projeter dans des choix didactiques et pédagogiques d'enseignant en prenant en compte leurs capacités. Une posture critique des candidats se dégageant de leur écrit est valorisée.

Quelques éléments relatifs au choix des options méritent d'être soulignés. En arts visuels et en histoire des arts, le jury attire l'attention des candidats sur le fait que la culture générale ne peut se limiter au seul domaine travaillé pour la constitution du dossier. Par ailleurs, il observe une difficulté des candidats à proposer aux élèves une réflexion sur les pratiques artistiques en lien avec le sujet développé en histoire des arts. L'entrée dans les pratiques d'éducation musicale reste peu investie. En sciences, la démarche d'investigation donne lieu parfois à des interprétations erronées dont il convient de mesurer l'inadaptation. Dans le domaine de l'histoire et de la géographie, les fondements épistémologiques, qui pourraient éclairer les candidats sur les processus d'apprentissage des élèves, sont trop souvent ignorés.

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, voir 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 2017 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, quelque 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) problèmes 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 que 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

L'épreuve consiste en un entretien avec le jury dans l'une des langues régionales à partir d'un document sonore ou écrit authentique en langue régionale relatif à la culture ou à la langue concernée.

La liste des langues à extension régionale délimitée est arrêtée par chaque recteur parmi les langues suivantes : basque, corse, breton, catalan, créole, occitan-langue d'oc, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, en fonction de l'importance de leur usage dans l'académie ainsi que des besoins liés à l'accueil des enfants et à leur enseignement.

Le texte proposé aux candidats était tiré de l'hebdomadaire *La Setmana*. Il s'agissait d'un article de Clamenç Pech dans la rubrique *Lo retrait de la setmana* « *Stella Fontana, una votz, un accent e mai encara* ». Il évoquait une locutrice d'occitan qui avait enregistré les annonces en occitan de la ligne 4 du tram de Montpellier. A travers une biographie rapide et plaisante, l'auteur brossait le parcours occitaniste d'une personne, Stella Fontana, galeriste d'art, puis barmaid, photographe avant de devenir chargée de diffusion pour les éditions *La Poèsia*, puis chargée de diffusion au théâtre de la Rampe. C'est là qu'on lui a proposé d'enregistrer ces annonces. Ce parcours atypique est l'occasion de décrire les diverses réactions à ces annonces en occitan, certaines positives d'autres négatives.

Pour le candidat, il s'agissait de lire une partie du texte, puis de le présenter en occitan. A la suite de cela, un entretien en occitan permettait au jury de lui faire préciser certains points, de donner des ouvertures culturelles ou linguistiques.

D'une manière générale, les candidats donnèrent des prestations de valeur. Après l'étape de la normativisation, la question sociolinguistique de l'affichage de la langue dans l'espace public est centrale dans la proposition de normalisation. La variante utilisée, la fréquence d'utilisation, la qualité de la langue, tout cela pose la question de l'usage. La plupart des candidats avait bien vu cela.

Préconisations

Comme les années précédentes, on conseillera aux candidats de lire de l'occitan et d'écrire en occitan chaque jour. Chaque jour et pas au gré de la demande de leurs professeurs, chaque jour et pas seulement pour rédiger des devoirs. De le lire dans toutes les variantes, de l'écrire dans sa variante. De l'utiliser pour « chroniquer sa vie », de s'essayer à la traduction, de fréquenter les auteurs qui, depuis dix siècles, ont posé la langue pour dire le monde. Il ne faut pas laisser passer un jour sans lire en occitan, pas un jour sans écrire en occitan. La maîtrise est à ce prix. La perte des approximations aussi. Chaque auteur a forgé sa langue, entre identité et communication, dans la capacité à inventer un monde : Manciet, Delpastre, Rouquette, Delavouet, Lafont pour ne citer que le « pentagone du XXe », chacun a dit en occitan le monde qu'il traversait. A les lire, à les prendre comme modèles d'écriture, le candidat va apprendre à écrire en occitan sans traduire sa pensée depuis le français.

ANNEXES

Les sujets et les éléments de correction des épreuves écrites

↳ L'épreuve écrite de français

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.

Session 2017

PE1-17-PG2

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES

Judi 20 avril 2017
Première épreuve d'admissibilité

Français

Durée : 4 heures

Rappel de la notation :

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.

Ce sujet contient 12 pages, numérotées de 1/12 à 12/12. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

L'usage de la calculatrice est interdit.

N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc.
Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.

Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur, signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

Page : 1/8

PREMIÈRE PARTIE

Question relative aux textes proposés

Vous analyserez la façon dont les textes du corpus questionnent la relation entre monstruosité et humanité.

TEXTE 1 : Chrétien de TROYES, *Yvain ou le chevalier au lion* (date approximative 1177), extrait, texte en ancien français adapté par Jean-Pierre Trusseau, Classiques - L'école des loisirs.

Plongé dans ses pensées, Monseigneur Yvain cheminait à travers une forêt profonde lorsqu'il entendit, dans les fourrés, un grand cri de douleur. Il se dirigea aussitôt vers l'endroit d'où provenait ce cri.

Quand il y fut parvenu, il découvrit, dans un essart¹, un lion et un serpent qui le tenait par la queue et lui brûlait l'échine d'une flamme ardente. Monseigneur Yvain ne s'attarda pas longtemps à contempler cet étonnant spectacle. Il se demanda en lui-même auquel des deux il viendrait en aide et décida de prendre le parti du lion car on n'a pas le droit de faire du bien aux créatures venimeuses et félonnes. Or le serpent est venimeux : sa gueule vomit des flammes tant il est plein de malignité. C'est pour cela qu'Yvain décida de le tuer en premier. Il tire son épée et s'avance, l'écu devant son visage pour le protéger des flammes que le monstre recrache par sa gueule plus large qu'une marmite. Si le lion l'attaque ensuite, Yvain ne manquera pas de se défendre. Mais qu'importe ce qu'il adviendra ! Il a pitié de la noble bête et c'est elle qu'il va d'abord secourir. Avec son épée bien tranchante, il attaque le serpent félon et le coupe en deux puis le frappe tant et si bien qu'il le taille en pièces et le hache menu. Le voilà obligé de couper un morceau de la queue du lion que tenaient toujours les mâchoires raidies du monstre. Il prend bien soin d'en couper le moins possible. Yvain s'attendait à ce que le lion une fois délivré vienne l'attaquer. Cette idée n'effleura pas l'esprit de l'animal. Écoutez plutôt comment le lion se comporta en être noble et généreux. Il fit comme s'il se rendait au chevalier : dressé sur ses pattes de derrière, il lui tendait ses pattes avant jointes et baissait la tête vers le sol. Ensuite, il s'agenouillait et pleurait à chaudes larmes en signe de grande humilité. Monseigneur Yvain comprit, sans l'ombre d'un doute, que le lion le remerciait de cette façon d'avoir tué le serpent et de l'avoir sauvé de la mort. La tournure que prenait l'aventure lui parut fort plaisante.

Ayant essuyé son épée souillée par le venin du monstre, Yvain la remet au fourreau puis reprend son chemin. Le lion marche à ses côtés. Il le suivra partout désormais et ne le quittera plus jamais car il veut le servir et veiller sur lui.

¹ essart : clairière, lieu dégagé

TEXTE 2 : Jean RACINE, *Phèdre* (1677), acte V, scène 6, vers 1507 à 1550, Bordas.

Au terme de la tragédie, Thérèmène fait à Thésée, roi d'Athènes, le récit de la mort d'Hippolyte, son fils.

Un effroyable cri sorti du fond des flots
Des airs en ce moment a troublé le repos ;
Et du sein de la terre une voix formidable
Répond en gémissant à ce cri redoutable.
Jusqu'au fond de nos cœurs notre sang s'est glacé.
Des coursiers attentifs le crin s'est hérissé.
Cependant sur le dos de la plaine liquide
S'élève à gros bouillons une montagne humide ;
L'onde approche, se brise, et vomit à nos yeux
Parmi les flots d'écume un monstre furieux.
Son front large est armé de cornes menaçantes ;
Tout son corps est couvert d'écailles jaunissantes ;
Indomptable taureau, dragon impétueux,
Sa croupe se recourbe en replis tortueux.
Ses longs mugissements font trembler le rivage.
Le ciel avec horreur voit ce monstre sauvage ;
La terre s'en émeut, l'air en est infecté ;
Le flot, qui l'apporta, recule épouvanté.
Tout fuit ; et sans s'armer d'un courage inutile,
Dans le temple voisin chacun cherche un asile.
Hippolyte lui seul digne fils d'un héros,
Arrête ses coursiers, saisit ses javelots,
Pousse au monstre, et d'un dard, lancé d'une main sûre,
Il lui fait dans le flanc une large blessure.
De rage et de douleur le monstre bondissant
Vient au pied des chevaux tomber en mugissant,
Se roule, et leur présente une gueule enflammée,
Qui les couvre de feu, de sang et de fumée.
La frayeur les emporte ; et sourds à cette fois,
Ils ne connaissent plus ni le frein ni la voix.
En efforts impuissants le maître se consume ;
Ils rougissent le mors d'une sanglante écume.
On dit qu'on a vu même, en ce désordre affreux,
Un Dieu qui d'aiguillons pressait leur flanc poudreux.
À travers des rochers la peur les précipite ;
L'essieu crie et se rompt. L'intrépide Hippolyte
Voit voler en éclat tout son char fracassé ;
Dans les rênes lui-même, il tombe embarrassé.
Excusez ma douleur. Cette image cruelle
Sera pour moi de pleurs une source éternelle.
J'ai vu, Seigneur, j'ai vu votre malheureux fils
Traîné par les chevaux que sa main a nourris.
Il veut les rappeler et sa voix les effraie ;
Ils courent. Tout son corps n'est bientôt qu'une plaie.

Français	PE1-17-PG2	Page : 3/12
----------	------------	-------------

TEXTE 3 : Victor HUGO, *Notre-Dame de Paris* (1831), Livre huitième, Folio Classique, Gallimard.

Personne n'avait encore remarqué, dans la galerie des statues des rois, sculptés immédiatement au-dessus des ogives du portail, un spectateur étrange qui avait tout examiné jusqu'alors avec une telle impassibilité, avec un cou si tendu, avec un visage si difforme, que, sans son accoutrement mi-parti rouge et violet, on eût pu le prendre pour un de ces monstres de pierre par la gueule desquels se dégorgeaient depuis six cents ans les longues gouttières de la cathédrale. Ce spectateur n'avait rien perdu de ce qui s'était passé depuis midi devant le portail de Notre-Dame. Et dès les premiers instants, sans que personne songeât à l'observer, il avait fortement attaché à l'une des colonnettes de la galerie une grosse corde à nœuds, dont le bout allait traîner en bas sur le perron. Cela fait, il s'était mis à regarder tranquillement, et à siffler de temps en temps quand un merle passait devant lui. Tout à coup, au moment où les valets du maître des œuvres se disposaient à exécuter l'ordre flegmatique de Charmolue, il enjamba la balustrade de la galerie, saisit la corde des pieds, des genoux et des mains, puis on le vit couler sur la façade, comme une goutte de pluie qui glisse le long d'une vitre, courir vers les deux bourreaux avec la vitesse d'un chat tombé d'un toit, les terrasser sous deux poings énormes, enlever l'Égyptienne d'une main, comme un enfant sa poupée, et d'un seul élan rebondir jusque dans l'église, en élevant la jeune fille au-dessus de sa tête, et en criant d'une voix formidable : *Asile !*

Cela se fit avec une telle rapidité que si c'eût été la nuit, on eût pu tout voir à la lumière d'un seul éclair.

- *Asile ! asile !* répéta la foule, et dix mille battements de mains firent étinceler de joie et de fierté l'œil unique de Quasimodo.

Cette secousse fit revenir à elle la condamnée. Elle souleva sa paupière, regarda Quasimodo, puis la referma subitement, comme épouvantée de son sauveur. Charmolue resta stupéfait, et les bourreaux, et toute l'escorte. En effet, dans l'enceinte de Notre-Dame, la condamnée était inviolable. La cathédrale était un lieu de refuge. Toute justice humaine expirait sur le seuil.

Quasimodo s'était arrêté sous le grand portail. Ses larges pieds semblaient aussi solides sur le pavé de l'église que les lourds piliers romains. Sa grosse tête chevelue s'enfonçait dans ses épaules comme celle des lions qui eux aussi ont une crinière et pas de cou. Il tenait la jeune fille toute palpitante suspendue à ses mains calleuses comme une draperie blanche ; mais il la portait avec tant de précaution qu'il paraissait craindre de la briser ou de la faner. On eût dit qu'il sentait que c'était une chose délicate, exquise et précieuse, faite pour d'autres mains que les siennes. Par moments, il avait l'air de n'oser la toucher, même du souffle. Puis, tout à coup, il la serrait avec étreinte dans ses bras, sur sa poitrine anguleuse, comme son bien, comme son trésor, comme eût fait la mère de cette enfant ; son œil de gnome, abaissé sur elle, l'inondait de tendresse, de douleur et de pitié, et se relevait subitement plein d'éclairs. Alors les femmes riaient et pleuraient, la foule trébuchait d'enthousiasme, car en ce moment-là Quasimodo avait vraiment sa beauté. Il était beau, lui, cet orphelin, cet enfant trouvé, ce rebut, il se sentait auguste et fort, il regardait en face cette société dont il était banni, et dans laquelle il intervenait si puissamment, cette justice humaine à laquelle il avait arraché sa proie, tous ces tigres forcés de mâcher à vide, ces sbires, ces juges, ces bourreaux, toute cette force du roi qu'il venait de briser, lui infime, avec la force de Dieu.

Et puis c'était une chose touchante que cette protection tombée d'un être si difforme sur un être si malheureux, qu'une condamnée à mort sauvée par Quasimodo. C'étaient les deux misères extrêmes de la nature et de la société qui se touchaient et qui s'entraidaient.

TEXTE 4 : Eugène IONESCO, *Rhinocéros* (1959), acte III, Gallimard.

Bérenger, personnage central de la pièce, se retrouve seul à la fin, tous ses contemporains s'étant transformés en rhinocéros ; ce monologue clôt la pièce.

Je ne veux pas les entendre. Je vais mettre du coton dans les oreilles. (*Il se met du coton dans les oreilles et se parle à lui-même dans la glace.*) Il n'y a pas d'autre solution que de les convaincre, les convaincre, de quoi ? Et les mutations sont-elles réversibles ? Hein, sont-elles réversibles ? Ce serait un travail d'Hercule, au-dessus de mes forces. D'abord, pour les convaincre, il faut leur parler. Pour leur parler, il faut que j'apprenne leur langue. Ou qu'ils apprennent la mienne ? Mais quelle langue est-ce que je parle ? Quelle est ma langue ? Est-ce du français, ça ? Ce doit bien être du français ? Mais qu'est-ce que du français ? On peut appeler ça du français, si on veut, personne ne peut le contester, je suis seul à le parler. Qu'est-ce que je dis ? Est-ce que je me comprends, est-ce que je me comprends ? (*Il va vers le milieu de la chambre.*) Et si, comme me l'avait dit Daisy, si c'est eux qui ont raison ? (*Il retourne vers la glace.*) Un homme n'est pas laid, un homme n'est pas laid ! (*Il se regarde en passant la main sur sa figure.*) Quelle drôle de chose ! À quoi je ressemble alors ? À quoi ? (*Il se précipite vers un placard, en sort des photos, qu'il regarde.*) Des photos ! Qui sont-ils tous ces gens-là ?

M. Papillon, ou Daisy plutôt ? Et celui-là, est-ce Botard ou Dudard, ou Jean¹ ? ou moi, peut-être ! (*Il se précipite de nouveau vers le placard d'où il sort deux ou trois tableaux.*) Oui, je me reconnais ; c'est moi, c'est moi ! (*Il va raccrocher les tableaux sur le mur du fond, à côté des têtes des rhinocéros.*) C'est moi, c'est moi. (*Lorsqu'il accroche les tableaux, on s'aperçoit que ceux-ci représentent un vieillard, une grosse femme, un autre homme. La laideur de ces portraits contraste avec les têtes des rhinocéros qui sont devenues très belles. Bérenger s'écarte pour contempler les tableaux.*) Je ne suis pas beau, je ne suis pas beau. (*Il décroche les tableaux, les jette par terre avec fureur, il va vers la glace.*) Ce sont eux qui sont beaux. J'ai eu tort ! Oh comme je voudrais être comme eux. Je n'ai pas de corne, hélas ! Que c'est laid, un front plat. Il m'en faudrait une ou deux, pour rehausser mes traits tombants. Ça viendra peut-être, et je n'aurai plus honte, je pourrai aller tous les retrouver. Mais ça ne pousse pas ! (*Il regarde les paumes de ses mains.*) Mes mains sont moites. Deveniront-elles rugueuses ? (*Il enlève son veston, défait sa chemise, contemple sa poitrine dans la glace.*) J'ai la peau flasque. Ah, ce corps trop blanc, et poilu ! Comme je voudrais avoir une peau dure et cette magnifique couleur d'un vert sombre, une nudité décente, sans poils, comme la leur ! (*Il écoute les barrissements.*) Leurs chants ont du charme, un peu âpre, mais un charme certain ! Si je pouvais faire comme eux. (*Il essaye de les imiter.*) Ahh, ahh, brr ! Non, ça n'est pas ça ! Essayons encore, plus fort ! Ahh, ahh, brr ! non, non, ce n'est pas ça, que c'est faible, comme cela manque de vigueur ! Je n'arrive pas à barrir. Je hurle seulement Ahh, ahh, brr ! Les hurlements ne sont pas des barrissements ! Comme j'ai mauvaise conscience, j'aurais dû les suivre à temps. Trop tard maintenant ! Hélas, je suis un monstre, je suis un monstre. Hélas, jamais je ne deviendrai rhinocéros, jamais, jamais ! Je ne peux plus changer. Je voudrais bien, je voudrais tellement, mais je ne peux pas. Je ne peux plus me voir. J'ai trop honte ! (*Il tourne le dos à la glace.*) Comme je suis laid ! Malheur à celui qui veut conserver son originalité ! (*Il a un brusque sursaut.*) Eh bien tant pis ! Je me défendrai contre tout le monde ! Ma carabine, ma carabine ! (*Il se retourne face au mur du fond où sont fixées les têtes des rhinocéros, tout en criant :*) Contre tout le monde, je me défendrai ! Je suis le dernier homme, je le resterai jusqu'au bout ! Je ne capitule pas !

Rideau.

¹ Noms de personnages proches de Bérenger et qui se sont transformés.

DEUXIÈME PARTIE
Connaissance de la langue

1. Dans l'extrait suivant du texte de Racine (texte 2), remplacez les mots et expressions soulignés par des synonymes ou des expressions de sens équivalent dans le contexte.

« Des coursiers attentifs le crin s'est hérissé.
Cependant sur le dos de la plaine liquide
S'élève à gros bouillons une montagne humide.
L'onde approche, se brise, et vomit à nos yeux
Parmi les flots d'écume un monstre furieux. »

2. Identifiez les formes et les fonctions des pronoms personnels dans le passage suivant (texte 2) et proposez un classement.

Hippolyte lui seul digne fils d'un héros,
Arrête ses coursiers, saisit ses javelots,
Pousse au monstre, et d'un dard, lancé d'une main sûre,
Il lui fait dans le flanc une large blessure.
De rage et de douleur le monstre bondissant
Vient au pied des chevaux tomber en mugissant,
Se roule, et leur présente une gueule enflammée,
Qui les couvre de feu, de sang et de fumée.
La frayeur les emporte, et sourds à cette fois,
Ils ne connaissent plus ni le frein ni la voix ;
En efforts impuissants, le maître se consume.
Ils rougissent le mors d'une sanglante écume.
On dit qu'on a vu même en ce désordre affreux
Un dieu qui d'aiguillons pressait leur flanc poudreux.
À travers des rochers la peur les précipite.
L'essieu crie et se rompt. L'intrépide Hippolyte
Voit voler en éclat tout son char fracassé.
Dans les rênes lui-même, il tombe embarrassé.
Excusez ma douleur. Cette image cruelle
Sera pour moi de pleurs une source éternelle.
J'ai vu, Seigneur, j'ai vu votre malheureux fils
Traîné par les chevaux que sa main a nourris.
Il veut les rappeler et sa voix les effraie.
Ils courent. Tout son corps n'est bientôt qu'une plaie.

3. Analysez et justifiez l'orthographe des terminaisons en [e] soulignées dans le passage suivant (texte 1).

Écoutez plutôt comment le lion se comporta en être noble et généreux. Il fit comme s'il se rendait au chevalier : dressé sur ses pattes de derrière, il lui tendait ses pattes avant jointes et baissait la tête vers le sol. Ensuite, il s'agenouillait et pleurait à chaudes larmes en signe de grande humilité. Monseigneur Yvain comprit, sans l'ombre d'un doute, que le lion le remerciait de cette façon d'avoir tué le serpent et de l'avoir sauvé de la mort. La tournure que prenait l'aventure lui parut fort plaisante.

Ayant essuyé son épée souillée par le venin du monstre, Yvain la remet au fourreau puis reprend son chemin. Le lion marche à ses côtés. Il le suivra partout désormais et ne le quittera plus jamais car il veut le servir et veiller sur lui.

4. Analysez la valeur des temps des formes verbales conjuguées dans le passage suivant (texte 4).

J'ai eu tort ! Oh comme je voudrais être comme eux. Je n'ai pas de corne, hélas ! Que c'est laid, un front plat. Il m'en faudrait une ou deux, pour rehausser mes traits tombants. Ça viendra peut-être, et je n'aurai plus honte, je pourrai aller tous les retrouver. Mais ça ne pousse pas ! *(Il regarde les paumes de ses mains.)* Mes mains sont moites. Deviendront-elles rugueuses ? *(Il enlève son veston, défait sa chemise, contemple sa poitrine dans la glace.)* J'ai la peau flasque. Ah, ce corps trop blanc, et poilu ! Comme je voudrais avoir une peau dure et cette magnifique couleur d'un vert sombre, une nudité décente, sans poils, comme la leur !

TROISIÈME PARTIE

Analyse de supports d'enseignement (Cycle 3)

À partir de l'analyse des trois documents énumérés ci-après, vous répondrez aux questions.

1. **Document 1** : corpus de ressources constitué par l'enseignant à partir des ressources pédagogiques de la Digitech enseignants « Banque de ressources éducatives numérique » (accessible à l'adresse ci-dessous : <http://enseignant.digitheque-belin.fr/#/module/form/create/lo/cdb79418-fe90-458c-a4dc-93c4e955a40b>)
Le professeur, souhaitant étudier l'épisode du Cyclope avec ses élèves, a consulté la banque numérique de ressources Digitech ; il a retenu certains supports qu'il a ensuite réunis dans ce corpus (document 1).
2. **Document 2** : reproduction en niveaux de gris des pages 12, 13, 14 et 15 de l'album de bande dessinée *Ulysse*, édition intégrale, de Sébastien Ferran, Emmanuel Proust éditions, 2009 (édition originale en couleurs). Il n'est pas nécessaire de lire la planche pour traiter le sujet.
3. **Documents 3 et 4** : reproduction de deux fiches élèves conçues par le professeur pour le travail en séance :
 - fiche de travail n°1,
 - fiche de travail n°2.

(Les consignes y figurent en gras, les réponses des élèves sont en italiques ; leur orthographe a été corrigée.)

Questions :

1. Décrivez le corpus de ressources réunies par l'enseignant (documents 1 et 2), et les sélections qu'il opère ensuite pour construire sa séquence (documents 3 et 4).
2. À la lecture des documents 3 et 4, quelles sont les compétences travaillées ?
3. À la lumière de vos connaissances du programme de français pour le cycle 3, quel regard portez-vous sur les choix d'exploitation des ressources et les propositions d'activités que fait l'enseignant (documents 3 et 4) ?
4. Quelle analyse faites-vous de la production de l'élève au regard de la consigne d'écriture (fiche de travail n°2, document 4) ?

Ulysse et ses compagnons crèvent l'œil de Polyphème avec un pieu d'olivier : gravure de Théodore Van Thulden

Lien sur le portail Eduthèque



Image à télécharger sur le portail Eduthèque :

http://expositions.bnf.fr/francoisler/grand/fra_313.htm

Sources : Ulysse et ses compagnons crèvent l'œil de Polyphème avec un pieu d'olivier.

Épisode inspiré de *l'Odyssée*, chant XI, vers 375-399. *Les Travaux d'Ulysse* : série de 58 gravures à l'eau-forte réalisées par Théodore Van Thulden, d'après les fresques du Primatice et de Niccolo Dell'Abbate au château de Fontainebleau dans la Galerie d'Ulysse (détruite en 1739). Paris, Pierre Mariette, 1633. BNF, département des estampes et de la photographie, FOL-CC-57 (10) © Bibliothèque nationale de France

Lien avec le chant

Sans perdre un instant, le roi chauffe sur le feu la massue taillée en pointe. Il redonne confiance à ses compagnons épouvantés. Il leur faut passer à l'attaque ou mourir dans le ventre du monstre. Complètement ivre, Polyphème ne les voit pas. Il ne les entend pas. Il dort toujours. Alors Ulysse et quatre de ses hommes, les plus forts, soulèvent l'épieu énorme et brûlant. Ils rassemblent leur courage. Ils courent, ils grimpent sur le monstre endormi et enfoncent leur arme dans son œil. Ulysse appuie dessus de toutes ses forces. Il appuie et il tourne, il tourne encore pour agrandir la plaie.

Homère, *L'Odyssée*, Classico Collège, Belin-Gallimard, 2016, pp. 27-28

Intention pédagogique

Cette gravure peut être utilisée pour illustrer la scène de l'aveuglement du Cyclope par Ulysse, dans le cadre du thème « Héros/Héroïnes et personnages ».

Après avoir enivré Polyphème, Ulysse et ses compagnons attendent que le Cyclope s'assoupisse pour lui crever l'œil avec un pieu. Le Cyclope est immense, particulièrement par rapport à Ulysse et ses compagnons qui font la même taille que les brebis de ce dernier.

Quelques pistes d'exploration de l'image :

Souligner l'intelligence dont Ulysse fait preuve en ayant l'idée d'enivrer le Cyclope, mais aussi le courage et la force qu'il témoigne pour se hisser jusqu'à Polyphème et lui crever l'œil avec le pieu.

Proposition de questionnement

Quelles sont les qualités physiques et mentales dont fait preuve Ulysse dans cette scène ?
Vous êtes un compagnon d'Ulysse. Racontez la scène.

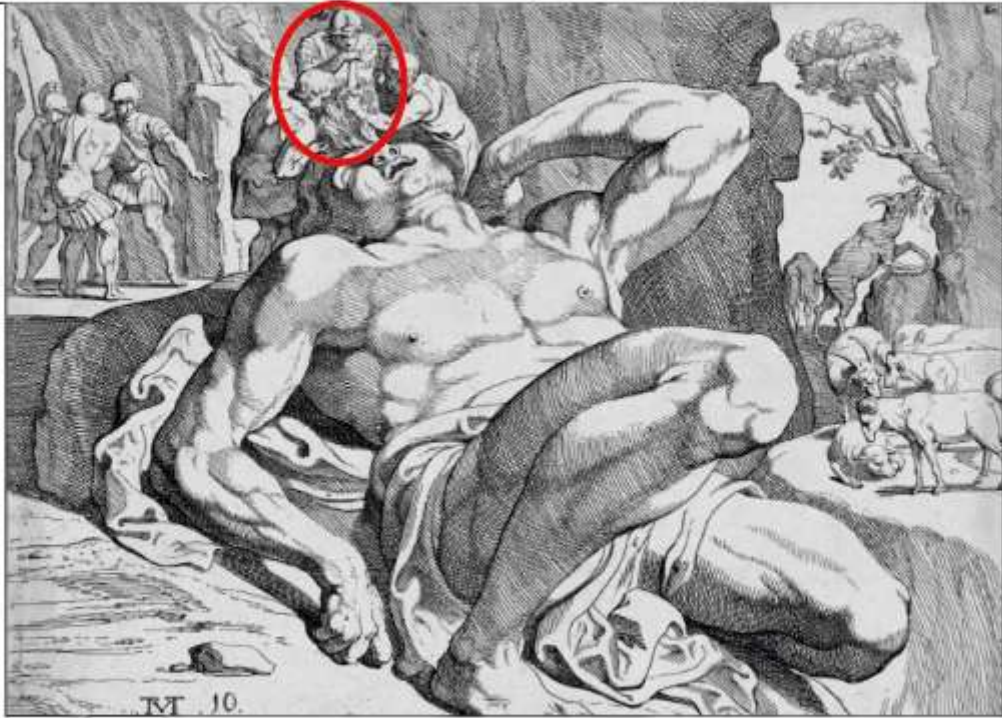
Document 2 : reproduction en niveaux de gris des pages 12, 13, 14 et 15 de l'album de bande dessinée *Ulysse*, édition intégrale, de Sébastien Ferran, Emmanuel Proust éditions, 2009 (édition originale en couleurs)



Document 3

**« Héros, héroïnes et personnages » : Ulysse et le Cyclope
FICHE DE TRAVAIL N°1**

Observe attentivement l'image présentée ci-dessous



Que vois-tu ? Note dans les cadres ci-dessous tes observations.

Sur les personnages : Combien sont-ils ? Sont-ils tous identiques ?

Il y a des petits soldats et un personnage géant.

On voit six petits soldats. Le personnage géant est tout seul.

Sur les actions des personnages : Que font-ils ?

Trois soldats sont au-dessus de la tête du géant. Le géant dort.

Maintenant, écoute l'histoire que je vais te raconter. Elle a été présentée dans un album écrit et dessiné par Sébastien Ferran à partir de l'œuvre d'Homère.

Ensuite tu auras le temps de répondre aux questions ci-dessous. Écris une phrase pour chaque question. Pense à utiliser les mots notés au tableau.

- **À ton avis, qui est le géant sur cette image ? Comment s'appelle-t-il ?**

Le géant est le Cyclope. Il s'appelle Polyphème.

- **Qui sont les soldats ?**

Les soldats sont les amis d'Ulysse. Ils sont retenus prisonniers par le Cyclope qui veut les dévorer.

- **Comment s'appelle leur chef ? Entoure-le sur l'image.**

Le chef des soldats s'appelle Ulysse.

Document 4

« Héros, héroïnes et personnages » : Ulysse et le Cyclope
FICHE DE TRAVAIL N°2

CONSIGNE D'ÉCRITURE :

Imagine que tu es un compagnon d'Ulysse et rédige un court récit dans lequel tu racontes cette scène.

Note d'abord les différentes étapes de ton récit. Tu n'as pas besoin de rédiger des phrases.
Note en face de chaque tiret un titre qui sera l'évènement principal de chaque paragraphe.
(Tu n'es pas obligé(e) d'utiliser tous les tirets mais tu peux rajouter des tirets s'il t'en manque).

- *Le sommeil du Cyclope. Le cyclope est endormi car il a bu du vin.*
- *Ulysse et ses compagnons chauffent la pointe en fer.*
- *Ils montent sur le géant et lui crèvent son œil.*

Maintenant, tu vas développer un texte plus long en respectant les étapes.
Tu peux t'aider de la fiche de vocabulaire avec les mots expliqués.

Des noms ...

Le Cyclope
la grotte
le pieu
l'arme
la flamme
la ruse
le rocher

Des adjectifs ...

prisonnier
sombre
ivre
effrayant
monstrueux
redoutable
cannibale
assoupi
endormi
ardente
rigide
rusé
vareux

Des verbes ...

dévoier
menacer
se hisser
chauffer
durcir
enfoncer
hurler

Ulysse et ses compagnons ont été faits prisonniers par Polyphème, un monstrueux cyclope cannibale. Ils se demandent comment ils vont lui échapper. Ulysse est très rusé : il a l'idée de faire boire du vin au cyclope pour le rendre ivre. Après avoir bu, Polyphème s'endort.

Alors, Ulysse et ses compagnons se précipitent pour chauffer une pointe qui durcit dans le feu. La pointe en fer devient très rigide et devient une arme redoutable.

Ulysse et ses compagnons se hissent sur le corps du cyclope assoupi. Trois soldats guettent. Et, pendant son sommeil, les valeureux hommes enfoncent la pointe en fer dans l'œil du cyclope pour le rendre aveugle. Ils peuvent s'enfuir de cette grotte terrifiante.

PREMIÈRE PARTIE

(question relative aux textes proposés - 11 pts)

Vous analyserez la façon dont les textes du corpus questionnent la relation entre monstruosité et humanité.

Ce qu'on attend des candidats dans les copies :

- une réponse rédigée à la problématique posée par le sujet : la relation entre la monstruosité et l'humanité ;
- 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 ;
- 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.

Proposition de répartition des 11 points :

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

Cas particuliers :

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

Présentation du corpus

Présentation du texte 1 [Chrétien de Troyes]

Dans la logique initiatique du récit des romans de Chrétien de Troyes (et plus largement dans celle des romans arthuriens), la rencontre avec le lion est un moment décisif où Yvain recouvre toutes les qualités traditionnelles du héros chevalier. Dans cet épisode, les deux animaux le lion et le serpent s'inscrivent dans une symbolique universelle au Moyen-Âge qui consiste à opposer le lion solaire, courageux, fort et loyal au serpent fourbe, fuyant mais redoutable. Le narrateur omniscient humanise l'animal -qui ne s'en prend pas à Yvain- comme s'il était doué d'une raison insoupçonnée (« Cette idée n'effleura pas l'esprit de l'animal ») et met en évidence tous les attributs traditionnels de cet animal royal. Loin d'attaquer Yvain, le lion s'humilie devant lui et se fait son vassal. Les deux

ne feront plus qu'un et affrontent toutes les épreuves suivantes avec succès. Une subtile dialectique s'instaure ainsi entre l'homme et l'animal. Le serpent est au contraire le véritable monstre du passage, incarnation irréductible du Mal qu'il convient d'éliminer de la façon la plus violente et la plus radicale.

Présentation du texte 2 [Jean Racine]

Dans le dernier acte de la pièce (acte V, scène 6), Thémamène rapporte à Thésée les circonstances de la mort du jeune héros Hippolyte. Dans cet extrait, Thémamène insiste sur l'atrocité de la mort du héros. Comme le fait Homère dans la description du cyclope, Racine plonge d'emblée le public dans l'univers merveilleux du mythe. Le monstre est décrit comme une créature surnaturelle : il est doté de « cornes menaçantes », « d'écailles jaunissantes », « sa croupe se recourbe en replis tortueux ». C'est un animal hybride, qualifié tour à tour d'« indomptable taureau » et de « dragon impétueux » qui envahit tous les éléments. En perpétuel mouvement, il surgit de l'eau et s'élève vers les cieux (vers 16 à 18). Les mots ne sont pas assez forts pour qualifier sa monstruosité. Thémamène le qualifie par les émotions qu'il suscite en lui, la frayeur notamment : « Jusqu'au fond de nos cœurs notre sang s'est glacé. » L'emploi du présent de narration par Thémamène amplifie l'effet dramatique, accentue l'atrocité de la mort d'Hippolyte et suscite l'empathie du public. Celui-ci partage les émotions de Thémamène, qui pleure avec lui :

« Excusez ma douleur. Cette image cruelle
Sera pour moi de pleurs une source éternelle. »

En outre, le héros se construit en contrepoint de la description du monstre. Monstruosité et humanité s'inscrivent dans un rapport dialectique. L'humanité d'Hippolyte est mise en lumière par la noblesse et le courage du héros : « Digne fils d'un héros », « l'intrépide Hippolyte » affronte l'animal monstrueux.

Présentation du texte 3 [Victor Hugo]

Cet extrait présente le moment décisif où Quasimodo apparaît pour sauver Esméralda. Cette action lumineuse transfigure la laideur monstrueuse du personnage en suivant une dynamique christique assez traditionnelle chez Victor Hugo. Par un jeu complexe de comparaisons suivies, de métaphores filées, Quasimodo est assimilé à un « monstre de pierre », « une goutte de pluie », « un chat tombé d'un toit ». Ses attributs physiques sont détaillés pour mieux faire ressortir leur différence : son « oeil de gnome » « unique » fait de lui un nouveau cyclope, sa poitrine est « anguleuse ». La monstruosité physique objective de Quasimodo est inversée par toutes les qualités dont il fait preuve en un éclair, et qui sont celles du héros traditionnel, faisant écho même à celles du chevalier médiéval du texte 1 : il est « auguste et fort », courageux, adroit, généreux, « beau » selon une définition nouvelle que propose Hugo à la fin de l'extrait, figure unique du héros opposé à « ces sbires, ces juges, ces bourreaux ».

Présentation du texte 4 [Eugène Ionesco]

L'extrait de *Rhinocéros* se situe à la fin de la pièce (acte III). Dans ce monologue final, Bérenger est livré à lui-même. Tous les membres de son entourage se sont transformés en rhinocéros. Laissé seul, il est en proie à une crise d'identité, écartelé entre sa volonté de se transformer en rhinocéros et celle de demeurer humain. Ainsi,

- il ne peut plus communiquer ni se faire comprendre : « Pour leur parler, il faut que j'apprenne leur langue. Ou qu'ils apprennent la mienne ? Mais quelle langue est-ce que je parle ? » ;
- plus personne ne peut lui renvoyer une image positive de lui-même. De nombreux termes caractérisant le rhinocéros sont désormais connotés positivement tandis que le corps humain de Bérenger est dévalorisé : « je n'ai pas de corne, hélas ! Que c'est laid un front plat. Il m'en faudrait une ou deux pour rehausser mes traits tombants » ;
- les nombreux emplois des conditionnels mettent en lumière le souhait de devenir un rhinocéros. L'humain est désormais le monstre : « Hélas, je suis un monstre, je suis un monstre ».

Ce constat d'impuissance à se métamorphoser amène finalement le personnage principal à lutter pour défendre son statut d'humain. Le champ lexical de la guerre témoigne de sa détermination à livrer bataille, à résister : « Je suis le dernier homme, je le resterai jusqu'au bout ! Je ne capitule pas ! ».

Plan possible

1. Une relation d'opposition et d'altérité (l'un contre l'autre)

1.1. Entre réel et irréel

Au monde des hommes (Yvain, Quasimodo, Esméralda, Bérenger) s'oppose un monde merveilleux (le serpent/le lion, texte 1) voire mythologique (texte 2 : « Indomptable taureau, dragon impétueux » ; texte 3 : Quasimodo : « L'oeil unique fait de lui un nouveau cyclope »).

On notera que dans le texte 4 Bérenger, désormais seul représentant de son espèce, doute de son humanité puisque la référence est devenue l'espèce des rhinocéros.

1.2. Entre humanité et animalité

On distinguera ainsi un groupe, constitué du lion, du serpent-dragon, de Quasimodo, comparé à un chat et à un lion, et des rhinocéros, et un autre groupe composé d'Yvain, d'Hippolyte, de Quasimodo (personnage ambigu, donc, car montrant une véritable « humanité » dans sa protection et ses gestes), de Bérenger (qui regrette de ne pas posséder les attributs des rhinocéros). Opposition sublime/grotesque.

1.3. Symbolique et morale, entre bien et mal

Le héros porte les valeurs du bien, le monstre celles du mal : ainsi dans le texte 1 (Yvain / le serpent-dragon) et le texte 2 (Hippolyte / le monstre aquatique).

On notera que le lion (texte 1), par sa symbolique (force, ...) et par sa soumission au héros, est ici perçu de manière méliorative et rapproché de l'humain.

2. Une relation réversible (l'un devient l'autre)

2.1. Le monstre peut être humanisé : ainsi, dans le texte 1, le lion se comporte comme un humain (« dressé sur ses pattes de derrière, il lui tendait ses pattes avant jointes et baissait la tête vers le sol »).

2.2. Le monstre devient un héros : ainsi, de Quasimodo (texte 3), représenté comme un monstre hybride (« le « gnome » », « au visage si difforme »), qui devient humain « comme l'eût fait la mère de cet enfant » et « beau » ; on peut même considérer qu'en criant « Asile ! » pour protéger la victime de la justice inhumaine, il est le seul à témoigner une véritable humanité.

2.3. L'homme, dans un monde de rhinocéros, devient monstrueux : Bérenger, désespéré (« Je suis un monstre, jamais je ne deviendrai Rhinocéros », texte 4), du moins jusqu'au moment où il se ressaisit pour assumer à nouveau pleinement son humanité désormais isolée.

Ce corpus permet de montrer l'évolution de la conception de ce qui définit le monstrueux. Les frontières entre monstruosité et humanité sont plus poreuses.

Autre possibilité :

Une relation complémentaire (pas l'un sans l'autre)

- Le monstre construit le héros ou l'homme (textes 1, 2 et, dans une certaine mesure, 4) : la confrontation du héros avec le monstre est un élément constitutif des gestes de héros.
- Le regard de l'homme construit le monstre : la dimension spectaculaire du monstre (textes 3 et est d'autant plus importante qu'elle est confrontée aux caractéristiques humaines.

DEUXIÈME PARTIE

(connaissance de la langue - 11 pts)

N.B. La nomenclature utilisée s'appuie sur les nouveaux programmes (novembre 2015) jusqu'au C4.

- 1) Dans l'extrait suivant du texte de Racine (texte 2), remplacez les mots et expressions soulignés par des synonymes ou des expressions de sens équivalent dans le contexte. ⇒ 2 points

« Des coursiers attentifs le crin s'est hérissé.
Cependant sur le dos de la plaine liquide
S'élève à gros bouillons une montagne humide.
L'onde approche, se brise, et vomit à nos yeux
Parmi les flots d'écume un monstre furieux.»

Exemples de réponses attendues

<i>Expressions du texte</i>	<i>Réponses</i>
« <i>coursiers</i> »	« chevaux », « montures »
« <i>la plaine liquide</i> »	« la mer », « l'océan » On peut imaginer que les candidats aient souhaité introduire un adjectif comme dans l'expression du texte (exemple : « la mer calme »).
« <i>une montagne humide</i> »	L'expression dans le texte ne désigne pas explicitement le monstre mais bien l'effet sur la mer de la présence du « monstre furieux ». On attend donc que les candidats proposent une expression du type « une vague énorme ». En raison du contexte, on admettra par exemple des expressions de substitution du type « l'énorme monstre » afin de désigner la vague.
« <i>L'onde</i> »	« La vague » « le flot » ; si « l'eau » : trop imprécis en contexte =0,25

Proposition de barème : 0.5 point par proposition pertinente.

- 2) Identifiez les formes et les fonctions des pronoms personnels dans le passage suivant (texte 2) et proposez un classement. ⇒ 4 points

Hippolyte lui seul digne fils d'un héros,
Arrête ses coursiers, saisit ses javelots,
Pousse au monstre, et d'un dard, lancé d'une main sûre,
Il lui fait dans le flanc une large blessure.
De rage et de douleur le monstre bondissant
Vient au pied des chevaux tomber en mugissant,
Se roule, et leur présente une gueule enflammée,
Qui les couvre de feu, de sang et de fumée.
La frayeur les emporte, et sourds à cette fois,
Ils ne connaissent plus ni le frein ni la voix ;
En efforts impuissants, le maître se consume.
Ils rougissent le mors d'une sanglante écume.
On dit qu'on a vu même en ce désordre affreux
Un dieu qui d'aiguillons pressait leur flanc poudreux.
À travers des rochers la peur les précipite.

L'essieu crie et se rompt. L'intrépide Hippolyte
 Voit voler en éclat tout son char fracassé.
 Dans les rênes lui-même, il tombe embarrassé.
 Excusez ma douleur. Cette image cruelle
 Sera pour moi de pleurs une source éternelle.
J'ai vu, Seigneur, j'ai vu votre malheureux fils
 Traîné par les chevaux que sa main a nourris.
Il veut les rappeler et sa voix les effraie
Ils courent. Tout son corps n'est bientôt qu'une plaie.

N.B. On pénalise la confusion déterminant/pronom personnel : -0,5 point au global

Le texte comprend 22 pronoms personnels au total mais on attend des candidats l'identification des pronoms personnels (formes conjointes : **19 occurrences**) et les fonctions afférentes. On accepte un classement par forme, fonction ou personne.

Formes	Fonction sujet	Fonction objet direct	Fonction objet indirect
Pronoms personnels conjoints	: « il » (X2), « j' » (X2)	: « les » (X5)	« lui » (« Il lui fait »)
	« ils » (X3),		« leur »
Pronom personnel indéfini conjoint	« on » (X2),		
Pronom personnel réfléchi conjoint		« se » (X3)	
Pronoms personnels <i>disjoints</i>			« pour moi » On accepte : complément de la préposition/prépositionnel ou complément d'attribution
	« lui » (« lui seul »), « lui-même » : sujets <i>détachés</i> On accepte : apposé. mis en apposition		

Selon les programmes du C 3, les dénominations « complément du verbe » pour COD/COI sont acceptables.

Proposition de barème : 4 points à répartir

Identification des différentes formes (indépendamment de la distinction conjoint/disjoint)	Identification de la fonction sujet	Identification de la fonction complément d'objet
1 point	1 point	2 points (1 pt COD ; 1pt COI)

3) Analysez et justifiez l'orthographe des terminaisons en [e] soulignées dans le passage suivant (texte 1). ⇒ 3 points

Écoutez plutôt comment le lion se comporta en être noble et généreux. Il fit comme s'il se rendait au chevalier : dressé sur ses pattes de derrière, il lui tendait ses pattes avant jointes et baissait la tête vers le sol. Ensuite, il s'agenouillait et pleurait à chaudes larmes en signe de grande humilité. Monseigneur Yvain comprit, sans l'ombre d'un doute, que le lion le remerciait de cette façon d'avoir

tué le serpent et de l'avoir sauvé de la mort. La tournure que prenait l'aventure lui parut fort plaisante.

Ayant essuyé son épée souillée par le venin du monstre, Yvain la remet au fourreau puis reprend son chemin. Le lion marche à ses côtés. Il le suivra partout désormais et ne le quittera plus jamais car il veut le servir et veiller sur lui.

7 occurrences sont soulignées.

• <u>Les verbes :</u>	• <u>Les noms :</u>	Proposition de barème
○ forme impérative, 2 ^{ème} personne du pluriel, « Écoutez »	○ nom féminin, « épée » ;	-0.5 par terminaison de forme verbale (5X0.5 = 2.5 points) -0.5 pour les deux noms féminins
○ forme infinitive : « veiller »	○ nom féminin terminé en « -té », donc sans la marque du féminin, « humilité » ○ (si le nom est identifié comme invariable, -0,25)	
○ forme participiale pour la construction d'un temps composé : <ul style="list-style-type: none"> ▪ avec l'auxiliaire <i>avoir</i>, pas d'accord du participe passé, « ayant essuyé » ▪ à fonction d'épithète liée accordée au nom et donc portant ici la marque du féminin singulier : « souillée » ; ▪ à fonction d'épithète détachée, accordée au pronom masculin singulier : « dressé sur ses pattes de derrière, il lui tendait ... » ; 		On accepte « morphogramme grammatical » pour chacune des terminaisons verbales, mais assorti de la précision quant à la forme verbale (impératif, infinitif, etc)

4) Analysez la valeur des temps des formes verbales conjuguées dans le passage suivant (texte 4). ⇒ 2 points

J'ai eu tort ! Oh comme je voudrais être comme eux. Je n'ai pas de corne, hélas ! Que c'est laid, un front plat. Il m'en faudrait une ou deux, pour rehausser mes traits tombants. Ça viendra peut-être, et je n'aurai plus honte, je pourrai aller tous les retrouver. Mais ça ne pousse pas ! (*Il regarde les paumes de ses mains.*) Mes mains sont moites. Deviendront-elles rugueuses ? (*Il enlève son veston, défait sa chemise, contemple sa poitrine dans la glace.*) J'ai la peau flasque. Ah, ce corps trop blanc, et poilu ! Comme je voudrais avoir une peau dure et cette magnifique couleur d'un vert sombre, une nudité décente, sans poils, comme la leur !

On distingue plusieurs temps dans ce passage et plusieurs valeurs pour un même temps (présent) :

- le passé composé, qui renvoie à des actions achevées mais qui ont une incidence dans le présent de l'énonciation. « J'ai eu » ⇒ **0,5 point**
- le futur simple, qui agit comme une projection désirée par le personnage / époque à venir par rapport au présent de l'énonciation : « Ça viendra peut-être, et je n'aurai plus honte, je pourrai aller tous les retrouver [...] Deviendront-elles rugueuses ? » ⇒ **0,25 point**
- le présent a trois valeurs principales : ⇒ **1 point**
 - le présent d'énonciation, contemporain de l'acte d'énonciation : « Je n'ai pas de corne », « J'ai la peau flasque »...
 - le présent intemporel /de vérité générale/étendu... : « Que c'est laid, un front plat. »,

- le présent d'actualité dans les didascalies. On admet présent d'énonciation/présent de description/à valeur injonctive pour les didascalies mais pas présent de narration
- le conditionnel présent porte la valeur d'irréel du présent /souhait : Bérenger exprime son désir de se transformer (« comme je voudrais être comme eux [...] Il m'en faudrait une ou deux [...] Comme je voudrais avoir une peau dure [...] ») ; on accepte aussi « potentiel ».
⇒ **0,25 point**

Chaque valeur temporelle doit être illustrée par un exemple de l'extrait.

TROISIÈME PARTIE

(analyse critique de supports d'enseignement - 13 pts)

- 1) Décrivez le corpus de ressources réunies par l'enseignant (documents 1 et 2), et les sélections qu'il opère ensuite pour construire sa séquence (documents 3 et 4). ⇒ 2 points

Les candidats décrivent les deux premiers documents qu'ils mettent en relation (thème commun, nature du document, etc.) ⇒ **0,5 point**

On attend que les candidats aient perçu qu'à partir des ressources pédagogiques, l'enseignant effectue des choix : il retient des éléments, en abandonne d'autres. Il ne s'agit pas ici de déployer une analyse attendue à la question 3.

- a) Choix pédagogiques et documents conservés : ⇒ **0,75 point**

- Exploitation de l'entrée « Héros, héroïnes et personnages » (programme CM1/CM2).
- Utilisation pédagogique de la gravure (*Ulysse et ses compagnons crèvent l'œil de Polyphème avec un pieu d'olivier*- Théodore Van Thulden).
- Choix de privilégier la seconde activité d'écriture et de réduire la première activité à de l'explicitation.
- Choix de faire de l'extrait de la BD un support de narration orale.

- b) Abandon de documents : ⇒ **0,75 point**

- Abandon des autres pistes d'activités, particulièrement les pistes d'exploration de l'image, et la première question de la partie du document 1 : « Proposition de questionnement (quelles sont les qualités physiques et mentales dont fait preuve Ulysse dans cette scène ?) ».
- Abandon de l'extrait de *l'Odyssée* (document 1) en tant que tel, substitution par la bande dessinée (document 2) lue en séance (utilisation de l'épisode correspondant à la gravure dans la BD).

- 2) À la lecture des documents 3 et 4, quelles sont les compétences travaillées ?
⇒ 2,5 points

On attend des candidats qu'ils mentionnent des compétences en référence au texte des programmes de 2015 pour le cycle 3 et en relation avec chacune des activités (document iconographique, écouter, écrire). Les compétences travaillées sont considérées en fonction des éléments suivants des programmes :

ATTENDUS DE FIN DE CYCLE : 1 point

Langage oral :

- Écouter un récit

Lecture et compréhension de l'écrit :

- Lire et comprendre des documents

Écriture :

- Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire

COMPETENCES ASSOCIEES : 1.5 point

Oral :

- Écouter pour comprendre un message oral : identifier et mémoriser les informations importantes

Lecture et compréhension de l'écrit :

- Comprendre des textes des documents, des images et les interpréter
- Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte
- Mise en relation de textes et d'images

Ecriture :

- Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre
- Mise en œuvre guidée d'une démarche de productions de textes : convoquer un univers de référence, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes
- Produire un texte narratif
- Construire une posture d'auteur
- Ecrit de travail : formuler des impressions, de lecture, des hypothèses

Proposition de barème : on attend au moins les trois entrées des compétences de fin de cycle pour obtenir 1 point et au moins 5 compétences associées pour obtenir 1,5 point

3) À la lumière de vos connaissances du programme de français pour le cycle 3, quel regard portez-vous sur les choix d'exploitation des ressources et les propositions d'activités que fait l'enseignant (documents 3 et 4) ? ⇒ 4,5 points

On attend ici que les candidats apprécient les conséquences didactiques des choix recensés en 1.

Les points positifs : ⇒ **2 points**

- Les activités mobilisent plusieurs champs de compétences (observer et comprendre ; écouter et comprendre ; écrire).
- Les activités s'appuient sur un des thèmes de la culture littéraire et artistique.
- L'activité d'écriture guidée invite l'élève à élaborer un écrit de travail pour construire ensuite un texte plus développé.
- La fiche d'activité rend explicite la démarche et tente d'éviter les implicites.
- L'apport en matière de vocabulaire permet aux élèves d'être stimulés dans leur production d'écrit.

Les points négatifs : ⇒ **2,5 points**

- Les activités de lecture d'image et d'écoute telles qu'elles sont proposées ne permettent pas une compréhension fine.
- Y-a-t-il une réelle plus-value pédagogique à la présence du document iconographique ? Il sert d'amorce à l'activité mais le véritable support de l'écriture semble être la narration orale de l'extrait de la BD.
- Il est impossible de restituer la subtilité d'une planche de bande dessinée par une lecture oralisée.
- L'activité d'écriture ne sollicite pas l'imagination de l'élève : elle se situe entre le résumé (de ce qui a été entendu) et la production personnelle.
- La consigne d'écriture et tout particulièrement le terme « imagine » prêtent à confusion : le déroulement de la séance tel qu'il est conçu ne permet pas « d'imaginer ».

- « Imaginer être un compagnon et raconter la scène » suppose un point de vue interne auquel les élèves ne se sont pas exercés.
- La situation d'écriture n'est pas suffisamment étayée. Le guidage de l'activité est insuffisant : l'entrée dans l'écrit, le respect de la situation d'énonciation, la proposition de péripéties, l'expression de réactions et sentiments personnels etc. étaient des pistes didactiques à exploiter.

4) Quelle analyse faites-vous de la production de l'élève au regard de la consigne d'écriture (fiche de travail n°2, document 4) ? ⇒ 4 points

- Compte-tenu de la confusion de la consigne et de l'insuffisance de certaines des aides proposées évoquées précédemment, l'élève produit un récit qui ne correspond pas à ce qui est attendu (une forme énonciative en « je » et « nous »),
- Sa production est plus proche d'un résumé de ce qu'il a entendu que d'un récit imaginaire **cependant** :
 - il exploite le vocabulaire proposé, qu'il intègre pertinemment dans son texte. Il introduit même des termes de son cru (ainsi « se précipitent », « cette grotte terrifiante »).
 - il respecte la cohérence narrative, signalant même les étapes par des connecteurs temporels (« Après avoir bu ... », « Alors », « pendant son sommeil »).
 - il qualifie judicieusement les personnages (Ulysse, le Cyclope, les compagnons d'Ulysse).
 - il exploite les informations qu'il a entendues lors de la lecture.
 - il maîtrise des phrases complexes.

Proposition de barème :

- 1 point pour les points non conformes relevés
- 3 points pour les points positifs de la copie

**NE PAS OUBLIER LA PARTIE EVALUANT LA LANGUE SUR
L'ENSEMBLE DE LA COPIE - 5 pts**

Rappel des critères retenus les années précédentes :

- Maîtrise de l'orthographe
- Maîtrise de la syntaxe
- Utilisation d'un lexique précis et adapté
- Fluidité et qualité de l'écriture
- Soins apportés à la copie

L'épreuve écrite de mathématiques

L'arrêté précise :

« L'épreuve vise à évaluer la maîtrise des savoirs disciplinaires nécessaires à l'enseignement des mathématiques à l'école primaire et la capacité à prendre du recul par rapport aux différentes notions. Dans le traitement de chacune des questions, le candidat est amené à s'engager dans un raisonnement, à le conduire et à l'exposer de manière claire et rigoureuse.

L'épreuve comporte trois parties :

- 1. une première partie constituée d'un problème portant sur un ou plusieurs domaines des programmes de l'école ou du collège, ou sur des éléments du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, permettant d'apprécier particulièrement la capacité du candidat à rechercher, extraire et organiser l'information utile.*
- 2. une deuxième partie composée d'exercices indépendants, complémentaires à la première partie, permettant de vérifier les connaissances et compétences du candidat dans différents domaines des programmes de l'école ou du collège. Ces exercices pourront être proposés sous forme de questions à choix multiples, de questions à réponse construite ou bien d'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 des mathématiques, 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 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 : 13 pour la première partie, 13 pour la deuxième et 14 pour la troisième.

5 points au maximum peuvent être retirés pour tenir compte de la correction syntaxique et de la qualité écrite de la production du candidat.

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

Session 2017

PE2-17-PG2

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES

Vendredi 21 avril 2017
Deuxième épreuve d'admissibilité

Mathématiques

Durée : 4 heures
Épreuve notée sur 40

Rappel de la notation :

- première partie : **13 points**
- deuxième partie : **13 points**
- troisième partie : **14 points**

5 points au maximum pourront être retirés pour tenir compte de la correction syntaxique et de la qualité écrite de la production du candidat.

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

Ce sujet contient 10 pages, numérotées de 1 à 10. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

L'usage de la calculatrice électronique de poche à fonctionnement autonome, sans imprimante est autorisé.

L'usage de tout autre matériel électronique, de tout ouvrage de référence et de tout document est rigoureusement interdit.

N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine etc. Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.

Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur, signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

PREMIÈRE PARTIE (13 points)

Les figures données ne sont pas à l'échelle.

La figure ci-dessous modélise un jardin dont l'aménagement doit être repensé.

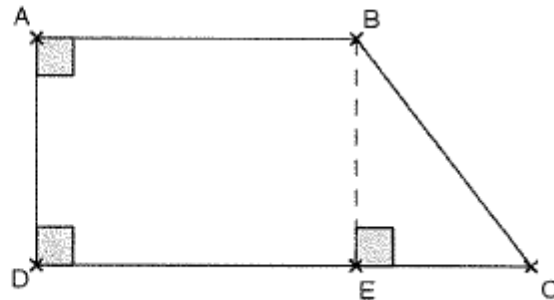
Le trapèze ABCD est tel que :

les droites (AB) et (DC) sont parallèles ;

les droites (AD) et (DC) sont perpendiculaires ;

$AB = 50$ m, $AD = 30$ m et $DC = 70$ m.

E est le point du segment [DC] tel que ABED est un rectangle.

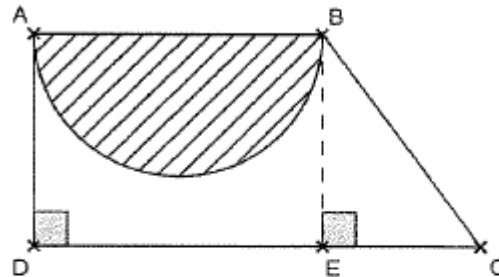


A : Premier projet d'aménagement

1. Dans un premier temps, le propriétaire désire clôturer le jardin.
Calculer la longueur de clôture nécessaire sachant qu'il prévoit l'installation d'un portail de 3,10 m de large. Donner la valeur exacte puis la valeur arrondie au mètre.

2. Dans un deuxième temps, il partage son jardin en trois parties :

- Un espace réservé au potager représenté par le triangle rectangle BCE.
- Un espace de plantations florales représenté par le demi-disque hachuré de diamètre [AB].
- Un espace engazonné sur le reste du jardin.



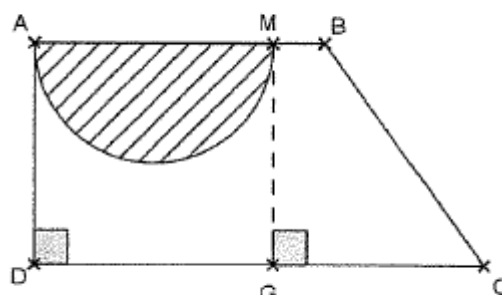
Calculer l'aire arrondie au mètre carré de chacune des trois parties du jardin.

B : Plantations

1. Pour cette question, on considérera que l'aire de la partie engazonnée est de 520 m^2 .
Le propriétaire contacte un paysagiste qui propose, pour l'ensemencement du gazon, un tarif de 5 euros le m^2 . Il offre une remise sur le prix total et ne facture que 1950 euros.
Quel est le pourcentage de la remise accordée ?
2. Pour débuter son potager, le propriétaire a acheté 75 plants de salade et 50 pieds de tomates. Il se souvient que le prix d'un plant de salade était de 22 centimes et qu'il a payé, en tout, entre 50 et 55 euros.
En déduire un encadrement, le plus précis possible, du prix d'un pied de tomates.

C : Étude d'un agrandissement du potager.

Après réflexion, le propriétaire décide d'agrandir son potager. Sur le plan de son jardin, il place un point M sur le côté [AB] et trace la droite parallèle à (AD) passant par M. Elle coupe le segment [DC] en un point G. Le potager est maintenant représenté par le trapèze MBCG et l'espace de plantations florales par le demi-disque de diamètre [AM]



On pose $AM = x$, où x est exprimée en mètre.

1.
 - a. Donner un encadrement des valeurs de x possibles.
 - b. Démontrer que l'aire du trapèze MBCG est égale à $1800 - 30x$.

2. Le propriétaire utilise un tableur pour effectuer des calculs d'aires des différentes parties du jardin en fonction de la distance AM.

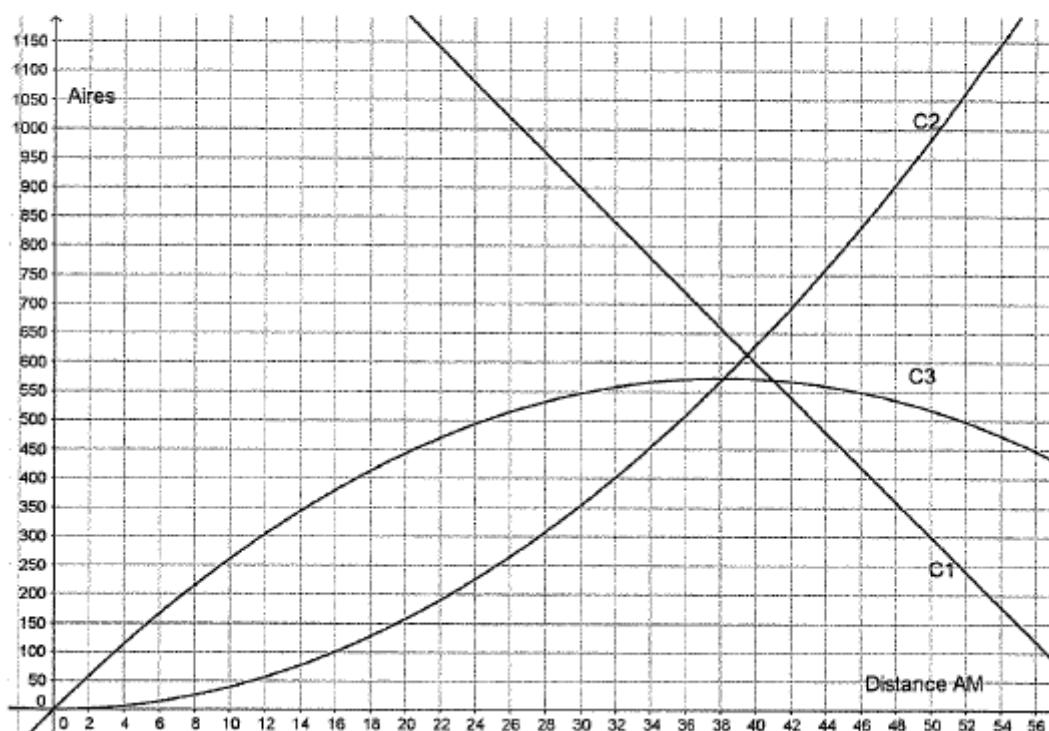
	A	B	C	D	E	F	G
1	distance AM	0	10	20	30	40	50
2	Aire du potager (en m^2)	1800	1500	1200	900	600	300
3	Aire de l'espace de plantations florales (en m^2)	0,00	39,27	157,08	353,43	628,32	981,75
4	Aire de la partie engazonnée (en m^2)	0,00	260,73	442,92	545,57	571,68	518,25
5							

- a. Une formule a été saisie dans la cellule B2 de la feuille de calcul et recopiée ensuite vers la droite pour compléter la plage de cellules entre C2 et G2. Quelle peut être cette formule ?
- b. Parmi les quatre propositions suivantes, quelle est la formule qui a pu être saisie dans la cellule B3 de la feuille de calcul et recopiée ensuite vers la droite pour compléter la plage de cellules entre C3 et G3 ?

$= PI()*B1*B1$	$= PI()*B1*B1/8$	$= PI()*B1*B1/2$	$= PI()*B1*B1/4$
----------------	------------------	------------------	------------------

Remarque : $PI()$ désigne le nombre π .

3. Le propriétaire utilise un logiciel pour construire les représentations graphiques des trois fonctions donnant l'aire de chacune des parties du jardin en fonction de la distance AM. Il obtient le graphique donné ci-dessous.



- Indiquer, sans justifier, à quelle partie du jardin correspond chacune des courbes C1, C2 et C3.
 - Les courbes C2 et C3 se coupent en un point dont l'abscisse est environ 38. À quoi cela correspond-il pour le jardin ?
 - Par lecture graphique, déterminer une valeur approchée des aires respectives de l'espace de plantations florales et de la partie engazonnée lorsque l'aire du potager vaut 400 m^2 .
4. Par le calcul, déterminer les aires respectives de l'espace de plantations florales et de la partie engazonnée lorsque l'aire du potager vaut 750 m^2 . Arrondir ces aires au mètre carré.

DEUXIÈME PARTIE (13 points)

Cette partie est composée de quatre exercices indépendants.

EXERCICE 1 :

Indiquer si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses en justifiant la réponse.

Une réponse exacte non justifiée ne rapporte aucun point.

Une réponse fausse n'enlève aucun point.

1. Dans un club sportif, les trois quarts des adhérents sont mineurs (ils ont moins de 18 ans) et le tiers des adhérents majeurs a plus de 25 ans.
Affirmation : un adhérent sur six a donc entre 18 ans et 25 ans.
2. Affirmation : durant les soldes si on baisse le prix d'un article de 30 % puis de 20 %, alors le prix de l'article a baissé de 50 %.
3. On considère une série statistique de moyenne égale à 5. On complète la série en ajoutant 5 comme valeur supplémentaire.
Affirmation : la moyenne de la série ne change pas.
4. Affirmation : pour obtenir le carré d'un nombre entier, il suffit de multiplier le nombre entier qui le précède par le nombre entier qui le suit et d'ajouter 1.

EXERCICE 2 :

Ce tableau présente la hauteur, en millimètre, des précipitations journalières au cours du mois d'avril 2016, sur l'aéroport Roland Garros de l'île de La Réunion.

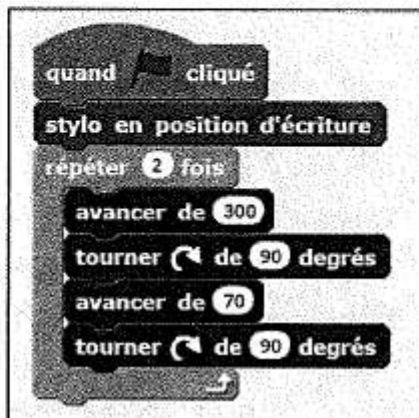
Hauteur des précipitations (en millimètre)	0	0,3	1,3	1,7	2,5	7	13	21	28	42
Nombre de jours	4	6	4	4	3	3	2	1	2	1

1. Calculer la valeur moyenne des précipitations journalières au cours du mois d'avril 2016, arrondie au dixième de millimètre.
2. Déterminer la valeur médiane de ces précipitations journalières. Interpréter ce résultat par une phrase.
3. Quelle est l'étendue de cette série ?
4. Déterminer le nombre de jours où la hauteur des précipitations est supérieure ou égale à 13 mm, puis exprimer ce nombre en pourcentage par rapport au nombre de jours dans le mois.
5. Sachant qu'une des pistes de décollage de l'aéroport Roland Garros est rectangulaire et mesure 3 200 m de long et 50 m de large, calculer, en mètre cube, puis en litre, le volume de pluie tombé sur cette piste au cours du mois d'avril 2016.

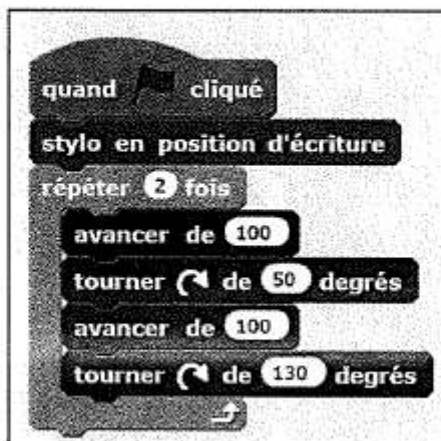
EXERCICE 3 :

Déterminer, sans justifier, quelle figure géométrique est tracée lorsque l'on exécute chacun des programmes suivants.

PROGRAMME A



PROGRAMME B



EXERCICE 4 :

Un batelier descend une rivière de 120 km en un certain nombre de jours n , puis il la remonte. La distance parcourue quotidiennement lors de la remontée est inférieure de 6 km à celle parcourue quotidiennement lors de la descente. Le batelier met au total un jour de plus pour remonter que pour descendre. On considère qu'il descend à vitesse constante et qu'il remonte à vitesse constante.

1. Exprimer en fonction de n , la distance, en kilomètre, parcourue quotidiennement pendant la descente et la distance, en kilomètre, parcourue quotidiennement pendant la remontée.
2. Montrer que $\frac{120}{n+1} = \frac{120}{n} - 6$.
3. Dédire de la question précédente que $n(n+1) = 20$.
4. En déduire la valeur de n et interpréter ce résultat.

TROISIÈME PARTIE (14 points)

Cette partie est composée de trois situations indépendantes.

SITUATION 1 :

Exercice extrait des évaluations nationales à l'entrée au CE2.

Un fermier range 6 œufs dans chaque boîte.

Quand il a fini, il compte ses boîtes et en trouve 13. Combien a-t-il rangé d'œufs ?

Écris tes calculs dans le premier cadre et ta réponse dans le deuxième cadre.

Calculs / Recherches	Réponse

Voici les productions de six élèves :

1. Pour chacun des élèves 1, 2 et 3 :
 - a. Expliciter les procédures utilisées.
 - b. Donner deux compétences qui semblent acquises pour chacun des élèves.
2. Pour chacun des élèves 4, 5 et 6 :
 - a. Citer une compétence qui semble acquise.
 - b. Identifier et analyser les erreurs.
3. Pour l'élève 5, proposer une aide que pourrait envisager l'enseignant pour l'amener à corriger son erreur.
4. Pour les élèves 1 et 6, comment l'enseignant pourrait-il modifier l'énoncé pour les amener à utiliser une multiplication ?

SITUATION 2 :

Les problèmes suivants, issus du manuel EuroMaths CM2 (éditions Hatier, 2009), ont été donnés en fin d'année à des élèves d'une classe de CM2. La calculatrice n'était pas autorisée.

1. Un croissant coûte 1,25 €. Quel est le prix de 10 croissants ?
2. Pour 10 baguettes, Pierre paie 8,50 €. Quel est le prix d'une baguette ?
3. Un paquet de 100 enveloppes illustrées coûte 13 €. Quel est le prix d'une enveloppe ?
4. Eric fait la collection de fourmis en plastique. Il en a plus de 100. Chacune de ses fourmis mesure 0,7 cm. Quelle est la mesure de la ligne formée par 100 fourmis à la queue leu leu ?

1. Citer deux compétences travaillées dans ces exercices
2. Voici les productions de deux élèves en réponse au problème 4.

Théo :

Réponse : Cela mesure 0,700 cm

Explications :

$$100 \times 0,7 \text{ cm} = 0,700$$

Eugénie :

Réponse : la longueur est 70 cm

Explications : $0,7 \times 100 = 70$ tous les chiffres vont à deux rangs à la gauche

- a. Analyser l'erreur de Théo en émettant une hypothèse sur son origine.
- b. Formuler précisément la procédure utilisée par Eugénie et en donner une justification mathématique.

SITUATION 3 :

Technique opératoire de la multiplication

Voici 4 opérations posées.

<p>Calcul 1</p> $\begin{array}{r} 37,09 \\ \times 308 \\ \hline 29672 \\ 11127. \\ \hline 1140942 \end{array}$	<p>Calcul 3</p> $\begin{array}{r} 62,5 \\ \times 4,8 \\ \hline 5000 \\ 2500. \\ \hline 30000 \end{array}$
<p>Calcul 2</p> $\begin{array}{r} 2531 \\ \times 146 \\ \hline 15186 \\ 10124 \\ 2531 \\ \hline 27841 \end{array}$	<p>Calcul 4</p> $\begin{array}{r} 3,14 \\ \times 24 \\ \hline 1268 \\ 634. \\ \hline 75,08 \end{array}$

1. Dans chacun des cas, décrire les erreurs éventuelles.
2. Que pourrait proposer le professeur aux élèves ayant produit les calculs 1 et 3 pour leur permettre de contrôler leur résultat ?

PREMIÈRE PARTIE

(13 pts)

Question	Éléments de correction
A.1	Théorème de <u>Pythagore</u> dans le triangle BCE rectangle en E : $BC^2 = BE^2 + EC^2 = 900 + 400 = 1300$; $BC = \sqrt{1300}$ m (ou $10\sqrt{13}$ m). Calcul de la longueur de la clôture $L = 50 + 30 + 70 + \sqrt{1300} - 3,1 = 146,9 + \sqrt{1300}$ m (ou $146,9 + 10\sqrt{13}$ m) ; longueur <u>arrondie</u> de la clôture 183 m (ou « ... \approx 183 m »).
A.2	Aire du triangle rectangle BCE : $\frac{1}{2} BE \times EC = \frac{1}{2} 30 \times 20 = 300$ m ² . Aire du demi-disque : $\frac{1}{2} \pi (AB/2)^2 = \frac{625}{2} \pi \approx 982$ (ou 981) m ² . Aire de la partie engazonnée : aire rectangle - aire demi-disque $Aire_{gazon} = AB \times AD - \frac{625}{2} \pi = 1500 - \frac{625}{2} \pi \approx 518$ (ou 519) m ² .
B.1	Montant de la remise : $5 \times 520 - 1950 = 650$ euros. <u>Proportion</u> de la remise dans le prix initial : $650 \div 2600 = 0,25$. Il s'agit donc d'une remise de 25%. <u>OU</u> Tarif au m ² après remise $1950 \div 520 = 3,75 \text{€}/\text{m}^2$. <u>Proportion</u> relativement au tarif avant remise $3,75 \div 5 = 0,75$. Le tarif au m ² après remise est 75% du tarif initial. La remise appliquée est donc de 25%. <u>OU</u> $520 \times 5 \times x = 1950$; soit $x = \frac{1950}{2600} = 0,75$. Un coefficient multiplicateur de 0,75 correspond à une remise de 25%.
B.2	<u>Par raisonnement logique</u> : Les pieds de salade coûtent $75 \times 0,22 = 16,50 \text{€}$. Par soustraction, les pieds de tomate coûtent entre 33,50€ et 38,50€. En divisant par 50 : un pied de tomate coûte entre 0,67€ et 0,77€. <u>OU</u> <u>Par modélisation et résolution d'inéquations</u> (ou intervalles) : Soit x le prix d'un pied de tomate, la situation se traduit ainsi : $50 < 75 \times 0,22 + 50x < 55$ ou $50 < 16,50 + 50x < 55$. Résolution (1) $50 - 16,50 < 50x < 55 - 16,50$ ou $33,50 < 50x < 38,50$; Résolution (2) $33,50 \div 50 < x < 38,50 \div 50$ ou $0,67 < x < 0,77$. Un pied de tomate coûtait donc entre 0,67€ et 0,77€.
C.1.a	$x \in [0; 50]$ ou $0 \leq x \leq 50$ ou « x est compris entre 0 et 50 ».
C.1.b	. Aire ABCD - aire AMGD : $(50 \times 30 + 300) - 30 \times x = 1800 - 30x$. <u>OU</u> avec aire du trapèze ABCD : $\frac{1}{2}(50 + 70) \times 30 - 30 \times x$. <u>OU</u> aire MBEG + aire BEC : $(50 - x) \times 30 + 30 \times 20 \div 2$. <u>OU</u> formule aire du trapèze : $\frac{1}{2}[(50 - x) + (50 - x + 20)] \times 30$.
C.2.a	Réponse avec la variable x : « = 1800 - 30x » non acceptée. Deux formules justes : « =1800-30*B1 » ou « =1800-30*B\$1 ».
C.2.b	« = PI()*B1*B1/8 » ou « réponse 2 » ;
C.3.a	La courbe C1 correspond au potager. La courbe C2 correspond à l'espace de plantations florales. La courbe C3 correspond à la partie engazonnée.
C.3.b	Par lecture graphique, pour $x=38$ les aires de l'espace floral et de la partie engazonnée sont égales.
C.3.c	Par lecture graphique, l'aire de l'espace floral vaut environ 860 m ² (ou toute valeur entre 850 et 870), l'aire de la surface engazonnée vaut environ 540 m ² (ou toute valeur entre 530 et 550).
C.4	On résout l'équation $1800 - 30x = 750$. Ce qui donne $x = 35$. Aire espace floral $\pi(35)^2/8 = 153,125 \pi \approx 481$ m ² . Aire partie engazonnée $1800 - 750 - 153,125 \pi \approx 569$ m ² .

DEUXIÈME PARTIE

(13 pts)

Exercice 1 (4 points)

Question	Éléments de correction
1.	<p><u>Affirmation 1</u> : VRAIE 3/4 sont mineurs donc 1/4 sont majeurs ; 1/3 des majeurs ont plus de 25 ans donc 2/3 ont moins de 25 ans. Donc deux tiers d'un quart ont entre 18 et 25 ans. Or $\frac{2}{3} \times \frac{1}{4} = \frac{2}{12} = \frac{1}{6}$, donc un adhérent sur 6 a entre 18 et 25 ans.</p> <p><u>Affirmation 2</u> : FAUX ; $Prix \times 0,7 \times 0,8 = Prix \times 0,56 (\neq Prix \times \frac{1}{2})$ (on obtient une baisse de 44 %, car $1 - 0,56 = 0,44$).</p> <p><u>Affirmation 3</u> : VRAIE ; (exemples numériques non acceptés) Soit n l'effectif total de la série. La moyenne étant égale à 5, la somme de tous les termes de la série vaut $S = 5n$. En ajoutant 5, cette somme devient $S' = 5n + 5$, et la moyenne devient $\frac{S'}{n+1} = \frac{5(n+1)}{n+1} = 5$. Donc la moyenne ne change pas. OU Raisonnement correct avec les formules de la moyenne ou des moyennes pondérées.</p> <p><u>Affirmation 4</u> : VRAIE ; (exemples numériques non acceptés) pour tout entier n, on a : $(n - 1)(n + 1) + 1 = (n^2 - 1) + 1 = n^2$. Traduction énoncé : $n^2 = (n - 1)(n + 1) + 1$.</p>

Exercice 2 (3,5 points)

Question	Éléments de correction
1.	$m = \frac{1}{\text{somme}(n_i)} (\sum n_i \times x_i) = \frac{187,3}{30} \approx 6,2 \text{ mm.}$
2.	<p>Moyenne des précipitations (ordonnées) pour effectifs 15 et 16 j. OU $M_{\text{ed}} = \frac{1,7+1,7}{2} = 1,7 \text{ mm}$ (justification par calcul de la moyenne). En avril 2016, pour (au moins) 15 jours, les précipitations ont été supérieures ou égales à 1,7mm [ou pour (au moins) 15 jours les précipitations ont été inférieures ou égales à 1,7mm]. OU La moitié (ou 50 %) des jours du mois d'avril 2016 ont eu des précipitations inférieures (ou supérieures) ou égales à 1,7 mm.</p>
3.	$e = 42 - 0$ donc $e = 42 \text{ mm.}$
4.	6 jours ; Soit $\frac{6}{30} = 0,2$ soit 20% des jours.
5.	<p>Surface totale de la piste : $3200 \times 50 = 160000 \text{ m}^2$. Hauteur d'eau totale en avril : 187,3 mm soit 0,1873 m. Volume total de pluie sur la piste : $0,1873 \times 160000 = 29\,968 \text{ m}^3$, soit 29 968 000 L.</p>

Exercice 3 (2 points)

Question	Éléments de correction
A.	Un rectangle.
B.	Un losange.

Exercice 4 (3,5 points)

Question	Éléments de correction
1.	La distance parcourue quotidiennement à la descente s'exprime par l'expression $\frac{120}{n}$ (km). La distance parcourue quotidiennement à la remontée s'exprime par l'expression $\frac{120}{n+1}$ (km). OU On peut aussi donner l'expression $\left(\frac{120}{n} - 6\right)$ (km).
2.	D'après l'énoncé, le batelier fait chaque jour 6 km de moins à la remontée. Ainsi : $\frac{120}{n+1} = \frac{120}{n} - 6$. <i>Le candidat doit expliquer cette équation, éventuellement à partir de ses réponses à la question précédente.</i>
3.	L'équation précédente peut s'écrire : $\frac{120}{n+1} = \frac{120-6n}{n}$. D'où $120n = 120(n+1) - 6n(n+1)$, soit $120 = 6n(n+1)$. On a alors : $n(n+1) = 20$.
4	Réponse « n = 4 » justifiée par $4 \times 5 = 20$. <i>Toute procédure correcte (y compris essais successifs, recherche sur les entiers, résolution d'une équation du second degré, etc.) sera acceptée.</i> Le batelier met 4 jours pour descendre et 5 jours pour remonter la rivière.

TROISIÈME PARTIE

(14 pts)

Situation 1 (7 points)

Question	Éléments de correction
1.a) et b)	<p><u>Elève 1</u> : a) Procédure additive (ou additions répétées). b) - Il comprend le sens de l'énoncé (situation) et la consigne ; - Il <i>modélise</i> la situation par additions répétées ; - Il utilise une procédure correcte/pertinente (addition posée avec 13 termes) pour répondre à la question ; - Il dénombre les treize nombres 6 à additionner ; - Il sait poser une addition en colonne ;</p> <p><u>Elève 2</u> : a) Procédure par représentation (recours au dessin ou au schéma). b) - Il comprend le sens de l'énoncé (situation) et la consigne ; - Il <i>représente</i> la situation par un schéma juste ; - Il dénombre une collection ;</p> <p><u>Elève 3</u> : a) Procédure multiplicative (ou multiplication posée) b) - Il comprend le sens de l'énoncé (situation) et la consigne ; - Il <i>modélise</i> la situation par une multiplication ; - Il comprend le sens à la multiplication ; - Il pose correctement une multiplication ; - Il maîtrise la technique opératoire d'une multiplication à un chiffre ; - Il connaît la table de 6 ;</p>
2.a) et b) 2,75 pts	<p>a) <u>Elève 4</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il comprend le sens de l'énoncé (situation) et la consigne ; - Il propose une procédure adaptée à la situation ; - Il comprend le sens de la multiplication ; - Il écrit correctement une multiplication posée ; - Il connaît la table de 6 ; - Il communique correctement son résultat ; <p><u>Elève 5</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il maîtrise la technique opératoire d'une addition (sans retenue). - Il communique correctement son résultat ;

	<p><u>Elève 6</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il comprend le sens de l'énoncé (situation) et la consigne ; - Il a su représenter la situation ; - Il propose une procédure additive adaptée à la situation (regroupements) ; - Il connaît la table de 6 ; <p>-----</p> <p>b) <u>Elève 4</u> : il maîtrise partiellement la technique opératoire de la multiplication ; il ne distribue pas le 6 sur les dizaines (et additionne la retenue comme dans une addition posée). <u>Elève 5</u> : propose un calcul non adapté (parce qu'il le maîtrise ?) il n'a pas compris le sens de la situation <u>Elève 6</u> : il positionne la dernière unité (6) dans la colonne des dizaines ; erreur : « boîtes » Mode de représentation du calcul (posé, regroupé) ; Etourderie ou incompréhension de la situation</p>
3	<u>Elève 5</u> : manipulation de matériel ou schéma (pour dénombrer et réfuter son interprétation), utilisation d'un nombre de boîtes moins élevé (pour modéliser), relire l'énoncé (boîtes/œufs), etc.
4.	L'enseignant pourrait par exemple proposer le même type d'exercice en augmentant le nombre de boîtes (dénombrément ou addition réitérés rendus impossibles).

Situation 2 (4 points)

Question	Éléments de correction
1.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>modéliser</i> : identifier une situation de proportionnalité ; - <i>calculer</i> : multiplication d'un nombre décimal par 10 ou 100 ; - <i>calculer</i> : division d'un nombre décimal par 10 ou 100 ; - résoudre des problèmes mettant en jeu les nombres décimaux et le calcul
2.a	<p><u>Erreur</u> : il ne maîtrise pas la multiplication par 100 avec les décimaux et ajoute deux zéros à droite du nombre ;</p> <p><u>Hypothèse sur l'origine de cette erreur</u> : il utilise une procédure de multiplication par 100 valable pour les nombres entiers et qui consiste à écrire deux zéros à droite du nombre. <u>Hypothèse alternative</u> : il considère la partie décimale comme un nombre entier.</p>
2.b.	<p>La procédure utilisée par Eugénie consiste à <u>décaler les chiffres</u> de l'écriture à virgule de deux rangs vers la gauche (comme dans un tableau de numération) et en écrivant des 0 à droite du nombre si besoin ($0,7 \times 100 = 0,700 \times 100 = 70,0$).</p> <p>En <u>décalant tous les chiffres</u> de l'écriture à virgule d'un rang vers la gauche, <u>et en écrivant des 0 si besoin</u>, la valeur de chacun des chiffres est multipliée par 10 et le nombre est donc bien multiplié par 10. De même en décalant les chiffres de deux rangs vers la gauche le nombre est alors multiplié par 10×10, soit 100.</p>

Situation 3 (3 points)

Question	Éléments de correction
1.	<p><u>Calcul 1</u> : Mauvais décalage lors de la multiplication par 3 (probablement dû à la présence du 0 dans 3,08). <u>Calcul 2</u> : Aucun décalage. <u>Calcul 3</u> : Oubli de la virgule dans le produit. <u>Calcul 4</u> : Oubli de la retenue dans l'addition.</p>
2.	<p>Le professeur peut proposer de calculer un ordre de grandeur. Il peut aussi proposer d'utiliser la calculatrice comme outil de contrôle.</p>

