

# Académie d'Aix-Marseille

---

## CRPE Session 2020

---

### Concours externe et Troisième Concours public et privé

---

## RAPPORT DE JURY ACADÉMIQUE

Présidence : Christian PATOZ, IA-DASEN de Vaucluse

### Epreuves écrites d'admission de français

L'épreuve écrite 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 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.

Elle se divise en trois parties :

- **La première partie** est une question relative à un corpus de textes, laquelle est notée sur 11 points. Cette année la question était :

« **Vous analyserez comment les textes du corpus interrogent la notion d'héroïsme** »

Texte 1 : Victor Hugo, « Après la bataille », *La Légende des siècles* (1859)

Texte 2 : Louis-Ferdinand Céline, *Voyage au bout de la nuit* (1932).

Texte 3 : Boris CYRULNIK, *Ivres paradis, bonheurs héroïques*, (2016)

Texte 4 : Pierre Judet de la Combe, *Etre Achille ou Ulysse ?* (2017)

- **La deuxième partie** consacrée à la connaissance de la langue, est notée sur 11 points. Cette année un exercice portait sur le sens de mots extraits de deux textes avec référence à leur morphologie lexicale ; dans un autre, les candidats devaient justifier les terminaisons de mots (verbe à l'infinitif après une préposition, adjectif accordé avec le nom qu'il qualifie, adjectif attribut...). Une question traitait de la nature et de la fonction de propositions subordonnées, deux autres portaient sur l'étude de la syntaxe dans le texte de Céline et sur la construction emphatique d'une phrase extraite du texte de Cyrulnik (« C'est dans le malheur que brille l'humanité. »).

- **La troisième partie**, notée sur 13 points, est une analyse critique à partir de supports pédagogiques. Cette année, le contexte proposé portait sur la production d'écrit dans une classe de CM2. Les documents permettaient d'examiner la démarche de l'enseignant à partir d'un type d'écrit, la lettre. Un premier document décrivait la trame de travail de l'enseignant ; le second montrait la première production de l'élève avec les annotations du professeur ; les deux derniers la grille de relecture remplie par l'élève et son texte final. Ces supports visaient à analyser le dispositif mis en place, en relevant notamment les compétences en jeu, à exercer un regard critique sur les choix de l'enseignant et ses interventions et à envisager des prolongements pour améliorer les productions écrites des élèves.

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

Une note égale ou inférieure à 10 sur 40 est éliminatoire.

Un corrigé national a été diffusé et une commission d'entente académique composée d'un IEN, d'un conseiller pédagogique du 1<sup>er</sup> degré, d'un professeur du second degré et d'un IA-IPR de Lettres a établi un barème pour chacune des questions.

### **Éléments statistiques :**

Pour cette session 2020, 440 postes ont été offerts dans l'académie d'Aix-Marseille.

Pour l'épreuve de français, la moyenne des notes obtenues par les candidats est :

- 20,87 /40 pour le concours externe public,
- 21,59 /40 pour le concours externe privé,
- 18,94 /40 pour le troisième concours.

Le seuil d'admission (épreuve de mathématiques + épreuve de français) a été fixé à

- 55,16 /80 pour le concours externe public,
- 51,71 /80 pour le concours externe privé,
- 57,31 /80 pour le troisième concours.

Le jury d'admission, réuni le 10 juillet, a déclaré le nombre d'admis suivant :

- 385 admis pour le concours externe public,
- 20 admis pour le concours externe privé,
- 35 admis pour le troisième concours public.

### **Remarques des correcteurs sur cette épreuve :**

#### **Remarques générales :**

Les copies témoignent généralement d'un fort investissement des candidats dans leur préparation et, comme en 2019, les bonnes copies sont en nombre satisfaisant. Cependant, le jury rappelle l'indispensable nécessité de rédiger une copie lisible, tant pour la graphie (écrire une ligne sur deux sur les copies à petits carreaux est recommandé par les correcteurs) que pour la correction de la langue. En effet, les qualités rédactionnelles demeurent essentielles pour ce concours visant à recruter de futurs experts qui auront en charge d'apprendre la langue aux plus jeunes de nos élèves.

C'est pourquoi, dans la partie réservée à l'évaluation de la correction de la langue sur 5 points, les correcteurs ont fortement pénalisé les copies dont l'orthographe, ainsi que la syntaxe n'étaient pas satisfaisantes. Trop d'erreurs apparaissent encore sur les homophones grammaticaux a/à, sur les terminaisons verbales et sur les accords dans le GN ; il arrive encore fréquemment que les mots soient écrits sans accents. Il importe enfin d'écartier tout jargon inutile et de résister à certaines modes langagières : la clarté et la rigueur de l'expression sont toujours valorisées par les jurys.

## 1ère partie : question relative aux textes proposés

Dans l'ensemble, cette première partie a été mieux appréhendée par les candidats que l'année dernière, montrant que beaucoup se sont bien préparés aux exigences de cet exercice particulier et ont suivi les conseils donnés dans les précédents rapports. Dans les copies qualifiées de satisfaisantes par les jurys apparaissent les points suivants : une introduction dans laquelle tous les textes sont présentés (nom de l'auteur, titre de l'œuvre souligné, idée directrice du texte), une problématique et un plan clairement énoncés, un développement des idées qui met en valeur la clarté du raisonnement (suivi du plan annoncé dans l'introduction, sous-parties qui relèvent les nuances de la pensée et du thème développé) et qui permet une réelle mise en résonance des textes, une courte conclusion qui répond à la problématique posée en introduction. La plupart des candidats ont pris en compte cette année la totalité du corpus et se sont efforcés de les faire dialoguer entre eux. Certains, qui ont proposé une analyse stylistique intéressante en lien avec la question posée, ont vu leur synthèse bonifiée mais les correcteurs soulignent que cette approche apparaît trop rarement dans les copies. Cette épreuve n'est pas une épreuve de CAPES de Lettres, nous ne recrutons pas des spécialistes, mais on peut attendre de la part des futurs professeurs des écoles, un minimum de compétences dans le domaine de la sensibilité littéraire, une capacité à interpréter, cela afin de transmettre aux élèves le goût de la lecture intelligente.

Le corpus proposé aux candidats présente des textes variés (deux essais, un poème et un extrait de roman) et se déploie sur un empan temporel significatif (du XIX<sup>ème</sup>, siècle des romantiques, chantres de l'individu, au post-modernisme avec la relecture des récits antiques). Pour lire ces textes sur un thème aussi classique que l'héroïsme, lequel a toute sa place dans les programmes des cycles 2 et 3, les candidats doivent maîtriser une culture littéraire patrimoniale qui leur permette d'en comprendre les enjeux. C'est ainsi que le premier poème du corpus pouvait orienter les candidats, dès la lecture du titre « Après la bataille », vers une remise en question des valeurs traditionnelles de l'héroïsme. L'acte évoqué, celui de venir au secours de qui vous menace, apporte à l'acte héroïque, par essence guerrier, une dimension paradoxale qui renouvelle la vision du héros : la manifestation de charité vient se substituer à l'ardeur au combat. C'est un bouleversement des valeurs héroïques que met en scène ce poème. On aurait aimé voir aussi apparaître, même s'il ne s'agissait pas d'un attendu obligatoire, la notion de panache du héros. Celui-ci n'est pas héroïque dans son combat mais dans son humanité et sa grandeur d'âme.

C'est sans aucun doute sur l'analyse du texte de Céline que les plus nombreux contresens ont été commis. Une lecture plus attentive de cet extrait du *Voyage au bout de la nuit* aurait permis aux candidats de les éviter. Céline dénonce en effet un héroïsme synonyme d'aveuglement et de bêtise d'autant plus condamnable qu'ici la figure d'un colonel, « d'une bravoure stupéfiante », est assimilée à un « monstre » dénué de toute lucidité. Son courage mû avant tout par son inconscience du danger et son « imbécillité infernale » achèvent de le discréditer. Ancré dans un contexte historique précis, celui de la Première guerre mondiale, ce récit à dimension autobiographique dresse un réquisitoire sans appel : l'héroïsme y est battu en brèche. La lâcheté de Bardamu, sans véritablement trouver grâce aux yeux du lecteur, l'incite à réévaluer sa vision de la bravoure au combat et du patriotisme. Trop de candidats n'ont pas perçu la dimension critique du texte vis-à-vis de l'héroïsme traditionnel. Dans l'extrait, l'adjectif « héroïque » prend pourtant un sens négatif, que les candidats auraient pu repérer, par sa présence dans ces groupes nominaux : « fous héroïques », « la sale âme héroïque et fainéante des hommes ». Le sens de « bravoure », celui de « braves » sont également dépréciés, comme synonymes de « fous » ou d'« imbéciles ». On aurait ainsi apprécié quelques remarques sur le fait que l'épique n'est plus valorisé mais prend une dimension dérisoire, négative, terrifiante (cf. titre : *Voyage au bout de la nuit*). Une maîtrise minimale de la reconnaissance des registres littéraires (ironique, épique et polémique) aurait été vraiment d'une grande aide pour préciser l'analyse, et finalement être en mesure de lire le texte, c'est-à-dire d'en saisir la portée.

Dans son essai *Ivres paradis, bonheurs héroïques*, Boris Cyrulnik, neuropsychiatre, réaffirme la nécessité de tout être de se forger à partir de héros, voire plutôt de modèles. Il attire toutefois notre attention sur l'ambivalence d'un tel besoin : si les héros nous apportent l'espoir, le rêve, la force, il

convient de se prémunir contre les faux héros, lesquels attisent la violence et la haine et se font pourvoyeurs du pire. Le regard porté sur la fabrique du héros s'oriente vers le rôle majeur du discours, du récit qui le fonde. Peu de candidats ont perçu l'importance du récit comme espace de la création du héros. L'évolution sociétale en modifie la nature et la finalité.

Cette vision rejoint celle proposée par Pierre Judet de la Combe dans *Être Achille ou Ulysse ?* Le dilemme ainsi annoncé dès le titre décline une alternative propre à la vision antique de l'héroïsme. Par le biais de petites conférences, Pierre Judet de La Combe confronte en effet ces deux héros aux destins, aux manières d'être et de vivre bien distincts. Le premier aime faire la guerre, affronte ses ennemis, bouscule les dieux, les hommes et gagne ; il laisse un souvenir lumineux, mais il meurt. L'autre ruse, invente mille tours, se méfie de tout le monde, s'échappe toujours et parvient à revenir chez lui. L'extrait réconcilie les contraires en montrant combien le récit des poètes fait l'essence même de l'héroïsme.

En définitive, tous ces extraits ont la particularité de venir redéfinir l'acte héroïque qui, au-delà de sa dimension sanglante ou cruelle, érige le modèle sur lequel une société édifie ses valeurs. De Victor Hugo à Pierre Judet de La Combe, les auteurs ici convoqués offrent une relecture de ce rapport au héros. Pour eux, l'héroïsme apparaît comme une notion mouvante, évolutive ; elle se construit dans le regard et le discours portés sur l'acte même. L'héroïsme est affaire de regard, de perception plus que d'acte. Dans cette perspective, les plans proposant une approche historique du sujet ont fait fausse route. Généralement d'ailleurs, ce type de plan dans ce concours n'est pas, a priori, approprié. Il s'agissait non pas de voir à partir de l'étude des différents textes, dans l'ordre chronologique, une évolution de la figure du héros. Le héros représenté par Hugo est par exemple, à sa manière, tout à fait contemporain, grand dans une petite chose (cf : texte de Cyrulnik.). Voici un exemple de plan qui a été développé et qui a permis une approche synthétique pertinente des textes : 1) ce qui fait un « héros » au sens traditionnel 2) la remise en question de l'héroïsme, 3) la fonction du récit comme espace de création du héros.

Nous insistons encore sur la nécessité, pour réussir cette partie de l'épreuve, de connaître les grands textes de la littérature et d'avoir quelques notions sûres d'histoire littéraire. On n'attend pas du candidat qu'il replace le sujet dans les débats de société contemporains ni qu'il envisage des enjeux didactiques et pédagogiques, ce qui a trop souvent encore été le cas. Il s'agit bien d'évaluer sa culture littéraire et sa capacité à analyser et interpréter des textes littéraires. Il est dans cet esprit bien évident que le jury est resté perplexe lorsque Homère a été confondu avec le héros des Simpson nommé Homer, lorsque Roncevaux a été considéré comme un personnage, lorsque tous les noms de super-héros ont été convoqués sur le même plan qu'Ulysse ou Bardamu ou même lorsque le nom « héros » a été orthographié « héro » tout au long de la copie...

Le jury a eu en revanche grand plaisir à lire certaines copies qui ont montré la maîtrise de savoirs littéraires chez certains candidats.

## **2ème partie : connaissance de la langue**

Les correcteurs notent que de nombreuses copies font état d'une maîtrise correcte ou satisfaisante de la langue. Les notions convoquées étaient classiques, incontournables : un exercice d'explication lexicale, un autre sur la justification de terminaisons, un relevé et une analyse de propositions subordonnées, une question sur la particularité syntaxique de l'écriture de Céline et une question appelant l'analyse stylistique d'une phrase. Comme les années antérieures, nous rappelons aux candidats qu'il faut veiller à la présentation des réponses. Le recours au tableau est vivement apprécié par les correcteurs et rend plus aisée l'appréciation de la qualité du raisonnement grammatical (voir question 3). Une lecture plus attentive des consignes aurait souvent permis aux candidats d'obtenir de meilleurs résultats sur cette partie de l'épreuve.

Afin de guider au mieux les futurs candidats au CERPE, voici quelques points à améliorer relevés par les jurys dans les différentes copies :

- dans la première question, deux attendus pour l'explication lexicale étaient formulés : « en contexte » et « en vous fondant sur leur morphologie lexicale ». Les candidats ont négligé l'explication en contexte pour ne donner que l'explication du sens premier des mots proposés. Par exemple, expliquer « embarquer » par « monter dans une barque » ne saurait tenir lieu d'une explication en contexte puisque nulle barque ne se trouve autour de Bardamu... C'est sur le sens étymologique des préfixes (sans recours nécessaire au latin) que les candidats étaient invités à s'appuyer et la question ne demandait pas d'analyser la composition du mot. En ne prenant pas suffisamment pas en compte la manière dont la question est formulée, beaucoup de candidats perdent des points précieux.

- la deuxième question invitait les candidats à justifier la terminaison de certains mots. Ce sont des compétences d'orthographe syntaxique qui devaient être ici mobilisées. On regrette souvent, lorsque cette question n'a pas été correctement traitée, le manque de précision et de rigueur dans la réponse des candidats. Etablir que la terminaison d'un verbe est celle de son infinitif ne saurait constituer sa justification.

- la troisième question portait sur le relevé des propositions subordonnées dans un passage donné et demandait de préciser la nature et la fonction de chacune d'elles. Si quelques candidats ont confondu des natures et des fonctions ou ont donné des natures et des fonctions de subordonnées totalement improbables et très inquiétantes pour un futur professeur des écoles, cette question a souvent été bien préparée et généralement assez bien réussie par les candidats. Certains cependant, ici encore, n'ont pas lu correctement la consigne et ont perdu du temps à aller rechercher la proposition principale et à faire une analyse logique exhaustive de toutes les phrases du support de l'exercice, ce qui n'était pas demandé et a généré des erreurs supplémentaires. Le jury déplore aussi les inexactitudes beaucoup trop nombreuses sur la délimitation des subordonnées. Enfin, la fonction « complément de l'antécédent/du nom » ou « expansion du nom » pour la subordonnée relative doit être précisée par le relevé de cet antécédent ou de ce nom.

- la quatrième question attirait l'attention des candidats sur la particularité de l'écriture de L-F. Céline. Curieusement, cette question n'a pas été réussie. Quand bien même cette particularité n'était pas connue de candidats qui n'auraient jamais lu Céline, celle-ci apparaissait pourtant de manière assez évidente à la lecture du texte du corpus. C'est l'identification de la syntaxe orale qui était attendue et les candidats sont souvent allés chercher des réponses complexes et peu pertinentes. Puisque trois exemples de cette syntaxe étaient attendus, il aurait dû aller de soi qu'il s'agissait de trois exemples qui modifient de manière différente la norme écrite.

- C'est sur l'identification d'un procédé stylistique et sur l'effet que celui-ci produit que la dernière question interrogeait les candidats. Ces derniers n'ont que très rarement identifié la construction emphatique par extraction d'un élément de la phrase, laquelle génère un sujet inversé et permet d'accentuer l'opposition entre deux mots antithétiques « malheur » et « brille ».

Comme les années précédentes, nous recommandons aux candidats, pendant leur préparation au concours, la fréquentation assidue d'une grammaire universitaire de référence.

C'est à ce moment du rapport et avec grand plaisir cette année encore, que nous citerons celui des années précédentes pour « féliciter certains candidats pour la rigueur de leurs analyses sur la langue, lesquelles traduisent le sérieux et l'efficacité d'une préparation manifestement bien conduite » et pour nous réjouir « qu'ils puissent être bientôt en situation d'enseigner la langue aux jeunes élèves, avec les meilleures chances d'y parvenir. »

### 3<sup>ème</sup> partie : analyse des supports d'enseignement

Les correcteurs ont souligné la qualité de nombreuses copies qui citaient précisément les textes officiels et témoignaient d'un vocabulaire didactique et pédagogique bien maîtrisé. Les candidats ont pour la plupart suivi une préparation de qualité et leurs réponses en témoignent. Certains points demeurent toutefois à améliorer.

- Le jury renouvelle le conseil formulé l'an passé : les candidats doivent prendre le temps de lire très attentivement les supports soumis à leur réflexion et les mots-clés des consignes qui les accompagnent. Ainsi, les questions 2 et 3 ont donné lieu à des réponses confuses : si la question 2 portait sur l'exploitation de la grille de relecture par l'enseignant et par l'élève, la question 3 n'envisageait que les interventions de l'enseignant.
- Le relevé des compétences travaillées (question 1) donne encore lieu soit à des développements généraux hors sujet sur l'enseignement du français au C3, soit sur des approximations. Certains jurys ont ainsi déploré que des compétences aient été « inventées » par des candidats. Il convient au contraire de faire preuve de précision et de rigueur, tout en évitant tout catalogue. Le jury attendait que le candidat cite les attendus de fin CM2 (par exemple « Ecrire un texte d'une ou deux pages adapté à son destinataire ») et liste des compétences travaillées (par exemple, « Connaître les caractéristiques principales d'un genre d'écrit »), en veillant à les classer par domaine (lecture-compréhension, écriture, lien rédaction et étude la langue). Cet effort de précision et de clarification a fait trop souvent défaut : il est pourtant indispensable d'organiser sa réflexion et d'en faire état dans ses réponses.
- Le jury remarque également que porter un regard critique sur les choix didactiques faits par l'enseignant et analyser les productions des élèves restent encore une source de difficultés pour un grand nombre de candidats. Ainsi, la seconde question demandait d'analyser la grille de relecture et l'exploitation qu'en font l'élève et l'enseignant. Les correcteurs ont souligné que de nombreux candidats s'en sont tenus à un simple descriptif. Bien au contraire, étaient attendues les remarques sur le poids accordé aux éléments de correction de la langue et non à l'énonciation, le grand nombre de critères de jugement difficilement auto-évaluables pour un élève, la multitude des relectures induite par la grille et la nécessité d'une co-évaluation qui n'avait pas eu lieu. La question 3 portait sur la nature des interventions de l'enseignant sur le premier jet : là encore les candidats, souvent par un positionnement que des correcteurs ont qualifié de « frileux », n'ont pas relevé que l'enseignant ne valorisait aucun élément positif ni ne s'attardait sur la cohérence du texte ou sur le lexique. Il en est de même pour la question 4 où les candidats se sont efforcés de relever l'intérêt et les limites de la démarche de l'enseignant mais ont bien peu développé ce second point. Or le texte final de l'élève témoignait d'une faible plus-value : l'orthographe régressait, des erreurs étaient récurrentes et le contenu était peu enrichi.
- Trop de copies restent encore très générales : c'est le cas notamment pour la question 5 où les candidats devaient envisager des activités d'enrichissement de la langue pour améliorer les productions des élèves. Il s'agissait de proposer des situations pour étoffer des productions déjà réalisées, ce qui n'a pas été toujours compris. Ainsi, les correcteurs ont regretté que certains candidats rédigent de longs développements sur la démarche d'écriture et fassent étalage de connaissances théoriques qu'il était pourtant inutile de convoquer. Etaient attendues des propositions étayées par des exemples : activités de collecte (mots sur la guerre, mots en lien avec les émotions et les sentiments...), échanges sur les pistes de réécriture (lectures orales de productions, échanges entre pairs...), activités en étude de la langue (reformuler les phrases mal construites, vérifier les chaînes d'accord...), situations de réécritures partielles du texte (en intégrant le matériau collecté, en changeant de point de vue, en introduisant un autre personnage...).
-

Pour cette 3<sup>ème</sup> partie, le jury formule les conseils suivants :

- En didactique, une connaissance plus précise des programmes et des attendus contribuera à identifier rapidement les enjeux du contexte pédagogique.
  - L'observation de séquences en classe permettra de s'entraîner également à l'analyse et aiguisera le sens critique.
  - Il convient de répondre précisément aux questions et ne pas chercher à montrer des connaissances sans rapport avec ce qui est demandé. Les savoirs didactiques et pédagogiques doivent être formulés clairement.
-