



**ACADÉMIE
DE CORSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**CONCOURS DE RECRUTEMENT DES
PROFESSEURS DES ECOLES**

SESSION 2020

RAPPORT DU JURY

Table des matières

I. Introduction

II. Epreuves écrites d'admission

II-1. – Epreuve écrite de français

II-2. – Epreuve écrite de mathématiques

II-3. – Epreuve écrite de langue corse (concours externe public spécial langue corse et 2nd concours interne public spécial langue corse)

III. Eléments statistiques

I - Introduction

La session 2020 du concours de recrutement des professeurs des écoles a été marquée par le contexte sanitaire dans lequel elle s'est déroulée: report des épreuves écrites, annulation des épreuves orales...

Les candidats ont donc été évalués uniquement sur les épreuves écrites qui ont valu pour admission.

Pour autant, l'objectif du concours est resté le même: réaliser un recrutement de qualité afin d'offrir aux élèves le meilleur service d'éducation.

Les lauréats du concours 2020 ont donc été sélectionnés sur les mêmes critères et avec la même rigueur que lors des sessions précédentes.

II - Epreuves écrites d'admissibilité

II-1. - Epreuve écrite de français

L'épreuve de français, d'une durée de quatre heures, sous sa forme modifiée en trois parties, est maintenant bien connue et les candidats disposaient pour leur préparation des rapports des années antérieures.

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.

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

Le présent rapport dresse un bilan de l'épreuve pour la session 2020 : il gagnera à être complété par les rapports de 2015, 2016, 2017, 2018 et 2019.

Les moyennes de l'épreuve (sur 20) sont les suivantes :

- **Concours externe privé : 11.275**
- **3ème concours public : 11.21**
- **Concours externe public : 8**
- **Concours externe public spécial langue régionale : 8**
- **2ND concours interne standard : 5.25**
- **2nd concours interne spécial langue régionale : 15.875**

PREMIERE PARTIE : question relative aux textes proposés (11 points)

Le sujet invitait les candidats à analyser et mettre en perspective la manière dont les quatre textes du corpus envisagent la notion d'héroïsme.

Le corpus se veut une approche variée permettant de nuancer et remettre en cause la vision traditionnellement proposée du héros et d'interroger notre relation à la notion d'héroïsme dans un monde contemporain en quête de repères nouveaux.

En dépit d'un corpus relativement accessible, il convient de constater que cette première partie, cette année encore, a incontestablement posé des difficultés aux candidats. Deux des quatre textes ont pu déstabiliser certains d'entre-eux qui n'ont pas toujours perçu la volonté de Céline de désacraliser l'image traditionnelle du héros et qui, plus encore, ont préféré ignorer le texte de Pierre Judet de la Combe. Ce dernier texte a dérangé les candidats qui n'ont pas compris comment exploiter les références à *L'Iliade* et *L'Odyssée*. En effet, cet extrait a été plus souvent, seulement cité, que réellement analysé.

PRESENTATION DES TEXTES

- Victor HUGO, *La Légende des siècles*, 1859 : Un héroïsme humanisé. Dans « Après la bataille », le poète adopte un ton intimiste pour rendre hommage à son père. 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.
- Louis-Ferdinand CÉLINE, Voyage au bout de la nuit, 1932 : L'héroïsme condamné. L'auteur dénonce 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, 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.
 - Boris CYRULNIK, Ivres paradis, bonheurs héroïques, 2016 : L'héroïsme réaffirmé. L'auteur, neuropsychiatre et directeur d'enseignement à l'université de Toulon, 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, attiseurs de violence et de haine, pourvoyeurs du pire. Le regard porté sur la fabrique du héros s'oriente vers le rôle majeur du discours, du récit qui le fonde. L'évolution sociétale en modifie la nature et la finalité.
 - Pierre JUDET DE LA COMBE, Être Achille ou Ulysse ? 2017 : L'héroïsme interrogé. Pierre Judet de La Combe confronte 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.

Les rapprochements entre les textes n'ont pas toujours été pertinents :

Le genre et le statut des textes 3 et 4 n'ont pas été clairement identifiés. Quelques candidats les ont abordés comme s'il s'agissait de romans!

Certaines idées des textes 3 et 4 n'ont pas été comprises (peu de candidats ont repris l'idée de B. Cyrulnik que le pouvoir politique totalitaire se sert de la figure héroïque fédératrice pour imposer « un projet de société » par exemple).

Peu de candidats ont retenu que le héros se construit à travers le récit et en tant que création littéraire.

Le texte de Céline, lui aussi, a fait l'objet d'erreurs d'interprétation (la désacralisation de la notion d'héroïsme n'a pas toujours été vue, la dimension critique et l'ironie sont le plus souvent passées sous silence).

Une copie situe Achille et Ulysse au XVIème siècle !

Mise en garde

Nous soulignons le fait que ce concours est destiné à de futurs enseignants qui devront, dans la pratique de leur classe, permettre à leurs élèves d'accéder à une compréhension des textes d'abord littérale, mais aussi plus approfondie, prenant en compte le contexte, l'intention du texte. On attend donc des candidats qu'ils fassent montre de leur capacité à analyser et rendre compte de ce que le texte sous-tend d'implicite et de nuances.

De même, la maîtrise de la langue est un préalable pour qui se destine à la carrière de professeur des écoles et qui souhaite aborder l'exercice en pleine possession de ses capacités d'analyse.

ANALYSE DES PRODUCTIONS

Introduction :

La présentation du corpus ne peut se réduire à la liste des textes, ou encore à un résumé de chacun d'eux. Il paraît au contraire intéressant de les mettre, dès ce moment, en perspective et d'en souligner les différentes visées, statuts, genres ou registres (hommage, littérature, roman, critique, essai...), le reste a peu d'intérêt à moins que cela ne témoigne d'une vraie culture personnelle. La liste des textes est vaine si cela n'entre pas dans une véritable démarche qui soit déjà analytique.

Le sujet est rarement, au mieux insuffisamment, problématisé. Trop de candidats se contentent de reprendre la question du sujet sans proposer un réel projet pouvant présider à l'étude qui suivra et qui devra y répondre.

Les notions étudiées sont rarement explicitées. On pourrait s'attendre à ce que les termes de « héros » et « héroïsme » fassent l'objet d'une explication dans le cadre de l'analyse préalable du sujet. Très peu de candidats le font. Certains n'orthographient pas correctement le mot « héros » au singulier.

Le plan, s'il est annoncé, doit l'être comme il sera traité (ordre et nombre des parties).

Le jury met en garde sur le formalisme stérile de certaines introductions qui certes, enchaînent des éléments recommandés (accroche, présentation du corpus, problématique et annonce du plan), mais qui oublient que l'introduction doit avant tout révéler du candidat sa capacité à analyser et problématiser le sujet, mettre en perspective et étayer par sa culture personnelle la présentation du corpus, proposer un cheminement clair, logique et progressif de la démonstration à venir.

Développement :

Quelques candidats n'ont rédigé qu'une longue introduction, mais la plupart des copies sont structurées, avec des plans en deux parties, plus rarement trois.

Le devoir doit cependant être plus franchement envisagé comme une démonstration progressive où les arguments, clairement formulés, se succèdent pour proposer une réponse aboutie à la problématique soulevée en introduction.

Or la démonstration, timidement engagée par beaucoup de candidats, demeure approximative, rarement aboutie, émaillée quelquefois d'arguments qui peuvent être pertinents mais qui reposent sur une analyse et une confrontation des textes insuffisantes : peu de procédés viennent confirmer les dires et peu d'exemples analysés rendent compte de la réalité de ce qui est avancé. On note par ailleurs une méconnaissance des termes techniques permettant de désigner les procédés évoqués.

Il serait utile de rappeler que l'idée (argument) est première par rapport aux références ou aux exemples. Énoncer clairement l'idée avant de renvoyer aux documents éviterait d'avoir des résumés ou de simples paraphrases successives. Toute paraphrase est proscrite. Par ailleurs, certains candidats se livrent à une sur-interprétation des textes qui mène à des contresens et à l'ajout d'idées personnelles dans le développement, ce qui n'est pas attendu dans ce type d'épreuve.

Les textes sont faiblement exploités et les aspects les plus intéressants sont occultés. La plupart du temps, l'analyse n'a conduit qu'à une démonstration binaire (soldat-pas soldat/ guerre-pas guerre/ physique-caractère...), mais on trouve rarement les aspects qui semblent réellement intéressants, à savoir la création du héros (littéraire ou politique) ou la critique (ironie, folie, excès, monstruosité...)

On constate une incompréhension récurrente du texte 4 dont les candidats n'ont pas su utiliser les idées. Les candidats n'ont pas fait état de connaissances culturelles suffisantes et n'ont pas su mettre en perspective ce texte

qui les a déstabilisés. A cela s'ajoute, une interprétation fautive du texte 2 dont l'ironie n'a parfois pas été perçue et la mise en cause de la notion d'héroïsme n'a pas été soulignée.

Le jury fait état d'une méconnaissance de l'orthographe grammaticale (nombreuses erreurs d'accords sujet-verbe ou dans le groupe nominal ; multiples confusions des homophones grammaticaux), et une maîtrise lacunaire de l'orthographe lexicale (particulièrement du nom « héros » au singulier). La syntaxe est fréquemment mal maîtrisée (phrase sans verbe ou sans proposition principale). Le lexique s'avère peu varié et une maîtrise confuse de celui-ci (ex : emploi d'un mot pour un autre : « enfilade » pour « accumulation » ou « énumération ». Des erreurs de ponctuation sont fréquentes (absence de ponctuation faible, de points d'interrogation par exemple). On rencontre trop souvent une expression écrite mal maîtrisée, l'utilisation d'un langage oral voire familier (« le héros avec un grand H », « je cite »).

Conclusion :

Elle devrait être une vraie réponse à la problématique, mais en l'absence fréquente de cette dernière, cela tourne au résumé de ce qui a été dit précédemment.

Ont été valorisées les copies proposant une réflexion pertinente et étayée par une analyse riche des textes ainsi que celles, trop rares, dont les candidats étaient également en mesure de convoquer des références littéraires. Ont au contraire été écartées les copies dont l'expression écrite étaient très clairement mal maîtrisée.

CRITERES DE REUSSITE

• **Remarques générales relatives à l'exercice proposé**

On peut définir de la façon suivante les critères sur lesquels se fonder pour apprécier la réussite d'une copie répondant aux exigences de l'exercice de synthèse :

- Faire part d'une compréhension approfondie des textes proposés, fondée sur la prise en compte de leurs enjeux culturels et historiques.
- Proposer une analyse fine de textes mettant au jour des questions universelles.
- Être capable de mettre en relation des œuvres diverses tant par leur genre, l'époque à laquelle elles appartiennent que les visées qu'elles poursuivent, en mettant au jour des points de divergence et de convergence.
- Mettre en œuvre une progression cohérente en lien avec une problématique élaborée spécifiquement à partir de la question posée et du corpus proposé.
- Employer une langue respectant les codes syntaxiques et orthographiques de manière rigoureuse, sans négliger la présentation d'une copie claire, soucieuse de lisibilité et de communication.

• **Critères de correction**

L'organisation du devoir doit donc se décliner en trois parties formelles : introduction, développement, conclusion, sans disproportion manifeste.

- **L'introduction** doit présenter les textes en les mettant déjà en perspective et en explicitant les enjeux et le contexte culturel, problématiser le sujet et annoncer le plan. Elle ne doit pas constituer la moitié du devoir.

- **Le plan** doit être progressif et s'adapter au sujet. Sa cohérence est garantie par la mise en relation des textes du corpus.
- **L'analyse** doit prendre en compte tous les textes, témoigner d'un niveau de compréhension général et particulier à chacun, tout en les mettant constamment en relation.
- **La conclusion** ne doit pas être négligée. Elle doit répondre à la question avec les nuances apportées par la réflexion.

- **Attentes détaillées**

Introduction :

- Elle doit être présente et distincte.
- Elle doit contenir une présentation du corpus si celle-ci permet d'en éclairer les enjeux, le contexte culturel et l'intérêt propre à chaque texte.
- L'introduction doit également fournir une problématisation de la question posée en sujet. Il serait souhaitable que les candidats s'extraitent de la reprise de la question pour réfléchir à une vraie problématique à laquelle le développement devra apporter une réponse.
- Elle doit contenir un plan que les candidats devront suivre et qui saura mettre les textes en regard, en association ou opposition.

Développement :

- Il doit s'organiser selon un plan pertinent et progressif. Les textes ne doivent pas être examinés successivement pour eux-mêmes : cela entraverait toute progression de la pensée.
- Chaque partie doit être organisée en paragraphes pertinents autour d'arguments clairement formulés et reliés par des éléments de transition et d'articulation.
- Le lecteur doit y trouver des repères destinés à la compréhension (mention des sources et des références).
- Le plan propose une bonne articulation entre la problématique et les arguments tirés des textes sans digression.

Conclusion :

- Présence d'une conclusion en cohérence avec le développement et proposant une ouverture sur d'autres auteurs ou d'autres questionnements.

PROPOSITION DE PLAN 1

Problématique : L'héroïsme en question, le héros est-il toujours celui que l'on croit ?

I- Ce qui fait un « héros » au sens traditionnel :

a- Nécessité d'un contexte guerrier

Le contexte guerrier apparaît dans chacun de ces textes, comme arrière-fond indispensable sur lequel va se détacher le héros. Dans le poème d'Hugo, nous sommes « Après la bataille ». On comprend que le père du poète occupe un poste de commandement. Il est à cheval, accompagné d'un « housard » à qui il donne des ordres. Il parcourt le champ de bataille après la victoire de son camp. Son ennemi, bien que blessé et à moitié mourant, poursuit son but qui est de tuer l'adversaire. Le texte de Céline décrit les impressions du narrateur lors de la Première Guerre Mondiale. Le narrateur est un simple soldat, sous les ordres d'un Colonel. Il évoque les Allemands face à lui : « Ces soldats inconnus nous rataient sans cesse. » Par une amplification, il suggère le caractère mondial de la guerre: « tout

détruire, Allemagne, France et Continents, tout ce qui respire ». La guerre semble totale et le narrateur se sent seul, « perdu parmi deux millions de fous héroïques et déchaînés et armés jusqu'aux cheveux ». Cyrulnik montre dans l'extrait proposé que le « champ de bataille » est toujours présent quand on parle de héros. En temps de paix, ce champ de bataille est métaphorique : il s'agit par exemple de l'école, du cinéma, ou du terrain de football où les métaphores guerrières subsistent : « Le langage reste guerrier : « il attaque, il perce la défense, il tire un boulet de canon, il souffre. » » Ceux qui vivent dans un pays en paix choisissent parfois des héros qui se distinguent dans des guerres d'autres lieux, d'autres temps : « Les héros les plus cités par les jeunes de pays en paix viennent des conflits armés d'autres pays comme Nelson Mandela, Martin Luther King, Ernesto Che Guevara et Yasser Arafat. » Pierre Judet de la Combe évoque également le contexte guerrier des épopées grecques dans lesquelles « la mort et les souffrances » ont une large place. Si Achille est connu comme principal héros de l'Illiade, c'est bien parce qu'il a participé à la guerre de Troie et y a tué sans scrupule beaucoup d'ennemis.

b- Les épreuves traversées révèlent des qualités « héroïques »

Le héros fait montre de son courage en réalisant des exploits. Il met en jeu sa vie sans sourciller. Le courage et le mépris de la mort sont des qualités traditionnelles propres au héros. Dans le poème d'Hugo, aucun des deux protagonistes ne semble craindre la mort : ni l'Espagnol au sol qui tente le tout pour le tout : il « saisit un pistolet qu'il étreignait encore, / Et vise au front mon père en criant : « Caramba » ; ni le père qui manque d'être tué : « le coup passa si près que le chapeau tomba / Et que le cheval fit un écart en arrière ». Dans le texte de Céline, celui qui incarne l'héroïsme traditionnel est le Colonel. Le narrateur décrit, non sans humour, son mépris aveugle de la mort : « Notre colonel, il faut dire ce qui est, manifestait une bravoure stupéfiante ! Il se promenait au beau milieu de la chaussée et puis de long en large parmi les trajectoires aussi simplement que s'il avait attendu un ami sur le quai de la gare, un peu impatient seulement. » Il ne se sent pas concerné par le danger. Il est campé dans l'attitude orgueilleuse de celui qui ne craint rien, pas même la mort. Le risque de mort est totalement accepté par les héros des épopées grecques : c'est un idéal de mort glorieuse valorisé par la société grecque. Achille sait qu'en acceptant de partir pour Troie, il va mourir jeune mais que son nom traversera les siècles. P. Judet de la Combe évoque cet arrière-plan constant des épopées homériques : « Un passage d'Homère dit que les hommes sont comme les feuilles des arbres qui tombent. Nous ne sommes pas plus que cela. [...] Pour un Grec, après la mort, il n'y a pas de salut, il n'y a pas de résurrection : nous restons à jamais une ombre dans les Enfers. »

II- L'héroïsme en question

a- Les valeurs traditionnelles de l'héroïsme sont interrogées

Les valeurs traditionnelles positives de courage et de bravoure sont cependant mises en question dans ces textes : elles sont, soit discréditées comme ridicules, soit dépassées au nom d'autres valeurs qui établissent les contours d'un autre type d'héroïsme. Dans le poème d'Hugo, si le père apparaît comme héros, ce n'est pas tant pour son mépris de la mort ou sa posture de commandant à la guerre, que pour la charité dont il fait preuve envers son ennemi. Après un premier acte qui répond à la pitié : « Tiens, donne à boire à ce pauvre blessé », le père ne se venge pas après avoir été visé par l'ennemi. Il ne cède pas à la colère ou au dépit face à cet homme ingrat. Au contraire, il réaffirme son choix de ne pas faillir à ses valeurs d'humanité : « Donne-lui tout de même à boire ». Il pardonne l'ingratitude de son ennemi et dépasse le cadre strict de la vengeance et de la loi du Talion. C'est en cela qu'il se révèle « héroïque ». La périphrase du premier vers, « mon père, ce héros au sourire si doux » annonce ce caractère humain de l'héroïsme, opposé à la cruauté ou à la violence. Le père se distingue en mettant au-dessus des conflits son sens de la fraternité entre humains. Le narrateur dans le texte de Céline est très critique par rapport à l'héroïsme des soldats. Le mépris de la mort ne constitue pas pour lui une marque d'héroïsme mais de la pure bêtise, comme une marque d'inconscience : « Ce colonel, c'était donc un monstre ! À présent, j'en étais assuré, pire qu'un chien, il

n’imaginait pas son trépas ! ». Le narrateur fait de la guerre un jeu infini sans raison ni sens : « Avec des êtres semblables, cette imbécillité infernale pouvait continuer indéfiniment... » Dans l’extrait, l’adjectif « héroïque » prend un sens négatif par sa présence dans les groupes nominaux : « fous héroïques », « la sale âme héroïque et fainéante des hommes ». Les sens de « bravoure », « des braves » sont également dépréciés, comme synonymes de « fous » ou d’« imbéciles ». La lâcheté du narrateur est perçue alors comme une preuve de son humanité et de son intelligence. Cyrulnik explique que les sociétés n’ont besoin de héros que dans le malheur, dans les temps difficiles. Les sociétés fabriquent des héros en éprouvant le besoin de se regrouper autour d’une figure fédératrice héroïque qui brille dans les épreuves. Au contraire, « quand une culture propose un projet social, elle a besoin de modèles et non pas de héros ».

b- Dangers de l’instrumentalisation des « héros », figés dans leur rôle jusqu’à la bêtise.

- Le texte de Céline critique l’entêtement des soldats à tuer les hommes qu’ils ont en face, aveuglés par une idéologie guerrière : « Je conçus en même temps qu’il devait y en avoir beaucoup des comme lui dans notre armée, des braves, et puis tout autant, sans doute dans l’armée d’en face [...] Pourquoi s’arrêteraient-ils ? ». Les soldats des deux camps sont traités en égaux, unis dans une bêtise identique, instrumentalisés dans une même fonction meurtrière. La longue énumération de l’avant-dernier paragraphe (« Avec casques, sans casques [...] tellement plus vicieux ! ») en fait des marionnettes, plus ou moins semblables, tous enrôlés dans la même frénésie de s’entretuer. Dans le poème d’Hugo, l’ennemi n’a pas de nom. Il est seulement désigné par sa nationalité : « un Espagnol », « l’homme, une espère de maure », qui prononce une interjection des plus communes en espagnol : « Caramba ». Il reste anonyme, interchangeable, soldat enrôlé dans l’armée espagnole qui réagit jusqu’au bout selon sa fonction de soldat. On peut considérer le piège qu’il a tendu au père du poète comme un acte ingrat et un peu bête. Au lieu de fraterniser avec le père en profitant d’un geste de pure humanité, il préfère incarner jusqu’à la bêtise son rôle d’ennemi. Dans son essai, Cyrulnik montre que chaque société, chaque culture ou chaque régime politique fabrique ses héros : « Chaque culture, en fabriquant son type de héros, a révélé, en une seule image, son projet de société ». Selon le contexte, les héros changent de figures, avec le risque de faire du héros un instrument de propagande : « Le nazisme a engendré des héros masculins dominant le monde afin de lui apporter mille ans de bonheur et des femmes merveilleuses soignant les soldats et mettant au monde des régiments de bébés langés dans des drapeaux nazis. » Il en est de même des figures d’Achille et d’Ulysse, deux formes d’héroïsme différentes, qui reflètent les valeurs de la société grecque.

III- Le récit, le lieu où le héros est créé

Dans le poème d’Hugo, c’est le poète qui donne toute sa dimension héroïque au geste de son père. C’est la narration en vers qui en fait une figure positive. Le groupe nominal « mon père » encadre le poème. Il est repris en milieu de poème, avec une connotation positive qui fait écho au premier vers : « Mon père, ce héros au sourire si doux » / « Mon père, ému ». La mise en scène est dramatisée : la première phrase campe la description du champ de bataille sur cinq vers comme un décor de film ; les mouvements des personnages sont faciles à imaginer et les vers en rimes plates permettent une mémorisation facile du poème. Tout est fait pour imprimer le rôle positif du père dans l’esprit du lecteur. L’écriture de Céline désacralise les valeurs traditionnelles de l’héroïsme par un humour ravageur. Les

personnages sont décrits de manière à paraître ridicules : l'allitération en « t » fait des soldats allemands des ennemis de pacotille que l'on a du mal à prendre au sérieux : « ces Allemands accroupis sur la route, têtus et tirailleurs, tiraient mal » ; le Colonel est comparé à un simple voyageur impatient qui attend son train, ce qui lui enlève tout sérieux et tout respect lié à sa fonction. La scène fait sourire à cause du ton faussement badin employé par le narrateur mais cette humour noir permet de mieux dénoncer la guerre et les valeurs au nom desquelles on la fait. Boris Cyrulnik montre également que l'héroïsation est permise par la mise en récit : « Après l'événement, c'est le récit qui fera de l'acteur un héros ou un diable ». Pierre Judet de la Combe montre bien que c'est dans la mise en vers que réside l'intérêt des épopées. La violence, la guerre, l'héroïsme « cruel et dur » d'Achille ne peuvent trouver sens qu'une fois mis en forme dans un poème : c'est la mise en vers qui permet « d'affronter la violence avec méthode, non pour s'y complaire mais pour la comprendre ». C'est par l'acte esthétique de la mise en vers que les auditeurs ou lecteurs peuvent donner sens à la violence. Par le poème, les faits deviennent mémorables, dignes d'être racontés et partagés, compréhensibles à tous, didactiques, lumineux. Tout un champ lexical de la beauté et du bonheur vient compenser et surmonter l'évocation des réalités cruelles et des souffrances des hommes : « reconnaissance de l'autre, l'événement de la beauté, quelque chose d'heureux, quelque chose qui devient mémorable et qui se termine sur un état de grâce parce que les hommes sont capables de reconnaissance entre eux ».

PISTES DE CORRIGE:

Problématique: Individu et société: Le héros agit-il de manière conditionnée ou libre?

I- Le héros : celui qui affirme sa singularité et sa liberté

a- Le mépris du danger et de la mort

Dans un contexte de guerre (Hugo, le colonel chez Céline, Achille texte 4, exemples de Jeanne d'Arc, de Vercingétorix donnés par Cyrulnik), le héros est celui qui s'élève seul pour apporter la victoire ou la libération du peuple. Le héros est celui qui méprise la mort, meurt « pour nous » (texte 3).

b- L'incarnation de qualités supérieures et de valeurs exemplaires

Le héros incarne des valeurs et des vertus qui en font, à l'origine, un « demi dieu » (texte 3). Le père de V. Hugo affirme sa supériorité moins par son courage que pour les valeurs de charité et d'humanité qu'il incarne. Les héros en temps de paix sont ceux qui font preuve de talents (sportifs, professionnels), surmontent des difficultés et « triomphent de l'adversité » (textes 3 et 4).

II- Le héros : une construction culturelle et politique

a- Un héros conditionné

L'héroïsme guerrier est tourné en dérision par Céline (« fous héroïques », « monstre ») ; le courage du colonel relève de l'inconscience imbécile, jusqu'au boutisme de l'Espagnol dans le poème de V. Hugo paraît être le fruit d'un conditionnement militaire, son geste se trouve dévalorisé face à l'humanité du père.

b- Un héros « fabriqué », fruit d'une construction politique ou/et culturelle

L'homme héroïque est transfiguré par le récit pour susciter l'admiration du public et cristalliser les fantasmes : Achille, « cruel et dur » (texte 4), devient son opposé à travers le chant poétique qui fait surgir la beauté de la violence. La poésie de V. Hugo construit la légende du père « héros au sourire si doux ». B. Cyrulnik évoque la « théâtralisation de l'héroïsation » qui, avec les médias modernes, construit des héros éphémères (« étoile filante »). Mais c'est surtout le pouvoir politique totalitaire qui se sert de la figure héroïque fédératrice pour imposer un « projet de société ». Le texte 3 donne l'exemple des régimes communiste et fasciste.

DEUXIEME PARTIE : Connaissance de la langue (11 points)

En ce qui concerne la partie portant sur la connaissance de la langue (grammaire, orthographe, lexique et système phonologique), l'arrêté précise :

« 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. »

Le présent rapport dresse un bilan de l'épreuve pour la session 2020. La lecture des rapports des sessions antérieures est vivement conseillée. Ils comportent des remarques toujours valables concernant la question de grammaire et offrent des exemples de questionnements différents.

I – Remarques sur le sujet :

Le sujet comportait 5 questions nécessitant :

- D'expliquer le sens et la formation de mots ciblés dans le corpus de textes.
- De justifier l'application des chaînes d'accord.
- De relever et de classer des propositions subordonnées.
- D'analyser des procédés syntaxiques.
- De relever des procédés d'écriture et d'analyser leurs effets.

Dans le cadre des compétences attendues d'un professeur des écoles, cette deuxième partie de l'épreuve exige des connaissances techniques grammaticales et une capacité à les énoncer clairement.

II - Eléments de correction et remarques sur les copies:

1 - Expliquez en contexte le sens des mots suivants en vous fondant sur leur morphologie lexicale : « embarqué » (texte 2) ; « combattent » (texte 3) ; « incarnés » (texte 3) ; « amoindris » (texte 3)

Correction:

Ces quatre mots sont composés d'un préfixe et d'un radical.

« em-barqué » : monter dans la barque ; signifie ici que le narrateur s'est engagé dans l'armée sans issue possible. ^[]_[SEP]

« com-battent » : se battent avec ^[]_[SEP]

« in-carnés » : héros représentés dans le corps des femmes

« a-moindris »: rendus « moindres », c'est-à-dire diminués; les handicapés devenus héros retrouvent leur pleine mesure d'hommes.

Remarques:

Pour cette question, les candidats ont perdu trop de temps en s'attardant inutilement sur la reprise de chacun des mots et en rappelant systématiquement leur construction. Or, l'exercice consistait à faire une synthèse des points communs, il suffisait de proposer une réponse globale concernant la morphologie lexicale. L'intérêt étant de remarquer que ces mots étaient construits de manière identique. La consigne proposait en effet de « se fonder sur la morphologie lexicale » c'est à dire de s'appuyer sur la construction du mot.

Cette question visait à mieux appréhender les connaissances des candidats dans le domaine du vocabulaire. Les erreurs les plus fréquemment rencontrées étaient liées à la confusion de certaines notions essentielles. Les copies valorisées sont celles qui ont mis en évidence la relation entre la signification du préfixe et le sens du radical.

2. Dans le passage suivant, extrait du texte 3, justifiez les terminaisons des mots soulignés.

“Mais quand la paix est arrivée, les jeunes ont du mal à en citer quelques-uns. Ils trouvent parfois le nom d'un homme politique, étoile filante dont ils ont entendu parler la veille. Quelques acteurs, quelques chanteurs sont un peu plus héroïsés que les sportifs, sauf quand un évènement permet la théâtralisation d'une tragédie dérisoire. ».

Correction:

Citer: verbe à l'infinitif, après une préposition. ^[L]_[SEP]

Filante: adjectif qualificatif épithète qui s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie, étoile.

Marque « e » du féminin. Absence de marque pour le singulier.

Entendu: participe passé employé avec l'auxiliaire avoir; absence de COD donc pas d'accord. ^[L]_[SEP]

Parler: verbe à l'infinitif, après un verbe conjugué.

Quelques : déterminant indéfini qui s'accorde en genre et en nombre avec le nom « acteurs ». Marque « s » du pluriel.

Absence de marque de genre. ^[L]_[SEP]

Héroïsés : adjectif qualificatif attribut du sujet « chanteurs » qui s'accorde en genre et en nombre avec ce nom. Marque « s » du pluriel.

Remarques:

Cette question ne présentait pas de difficultés majeures. Elle a été, dans l'ensemble correctement traitée, néanmoins les termes utilisés par les candidats sont parfois restés trop imprécis. Il s'agissait ici de savoir manipuler correctement les notions de « fonctions » et de « nature » afin de justifier ensuite les terminaisons. Les connaissances fondamentales de la grammaire française associées à une méthode déductive permettaient de réussir l'exercice.

3. Dans le passage suivant, extrait du texte 3, relevez les propositions subordonnées, précisez leur nature (classe grammaticale) et leur fonction.

Correction:

“L’école, le cinéma et les terrains de sports sont aujourd’hui les lieux où combattent les héros. Quand un pays est en difficulté, les noms de héros qui viennent en tête s’appellent Jeanne d’Arc, Napoléon, Charles de Gaulle ou Nelson Mandela. Mais quand la paix est arrivée, les jeunes ont du mal à en citer quelques-uns. Ils trouvent parfois le nom d’un homme politique, étoile filante dont ils ont entendu parler la veille.”

1. - où combattent les héros : proposition subordonnée relative, complément de l’antécédent “les lieux”. On accepte « complément du nom “les lieux” ». [L] [SEP]
2. - Quand un pays est en difficulté : proposition subordonnée conjonctive circonstancielle, complément circonstanciel de temps de la principale [les noms de héros (...) s’appellent Jeanne d’Arc, Napoléon, Charles de Gaulle ou Nelson Mandela.] [L] [SEP]
3. - qui viennent en tête: proposition subordonnée relative, complément de l’antécédent “les noms” ou “les noms de héros”. On accepte « complément du nom “noms” ». [L] [SEP]
4. - quand la paix est arrivée: proposition subordonnée conjonctive circonstancielle, complément circonstanciel de temps de la principale [...les jeunes ont du mal à en citer quelques-uns.]. On accepte que la conjonction “mais” soit présente dans le relevé de la proposition. [L] [SEP]
5. - dont ils ont entendu parler la veille : proposition subordonnée relative, complément de l’antécédent “étoile” ou “étoile filante”. On tolère comme antécédent “homme politique”. On accepte « complément du nom “étoile” ». [L] [SEP]

Remarques:

Les candidats ont rencontré des difficultés pour traiter cette question. Pour beaucoup, la structure de la phrase complexe n’est pas acquise, et de nombreuses confusions subsistent dans l’utilisation de la terminologie grammaticale. L’analyse syntaxique simple en proposition principale et proposition subordonnée reste inconnue de certains candidats. Ensuite, les termes « relative » ou « conjonctive » n’ont pas été utilisés à bon escient. Pour finir, il y a eu dans l’ensemble des réponses imprécises révélant un manque de connaissances des règles grammaticales et une difficulté à procéder à des découpages syntaxiques cohérents.

4. Dans le deuxième paragraphe du texte 2, quelle est la particularité de la syntaxe choisie par l’auteur ? Vous répondrez en vous appuyant sur trois exemples.

« Moi d’abord la campagne, faut que je le dise tout de suite, j’ai jamais pu la sentir, je l’ai toujours trouvée triste, avec ses borbiers qui n’en finissent pas, ses maisons où les gens n’y sont jamais et ses chemins qui ne vont nulle part. Mais quand on y ajoute la guerre en plus, c’est à pas y tenir. »

Éléments de réponse:

[L] [SEP] L’auteur utilise une syntaxe de l’oral. Exemples: Marques d’oralité. Absence d’un adverbe de négation (« j’ai jamais pu »; « c’est à pas »). Lexique familier (« sentir » au sens de « supporter »). Absence de sujet impersonnel (« faut que

»). Répétition du pronom (forme disjointe en position détachée par dislocation: ^[SEP]« moi (...), je »). Pléonasme entre les deux pronoms « où » et « y ». Dislocation de la chaîne syntaxique (antéposition du COD « la campagne », ^[SEP]insertion de la proposition « faut que je le dise tout de suite »...). ^[SEP]

Remarques:

Cette question impliquait d'associer choix syntaxiques et stylistiques. Ce qui pouvait présenter une réelle difficulté. La syntaxe se mettant ainsi au service du sens. Les copies témoignant d'un effort pour analyser la mise en place de « l'effet d'oralité » dans cet extrait ont été valorisées.

5. « C'est dans le malheur que brille l'humanité. » (texte 3) Quel effet produit la construction de cette phrase sur le lecteur?

Correction:

La phrase clivée est un procédé emphatique qui met en valeur le mot « malheur ». L'inversion du sujet et du verbe, entraînée par le présentatif « c'est », permet d'accentuer l'opposition entre les deux mots antithétiques « malheur » et « brille ».

Remarques:

Les termes « clivées » et « emphatique » ont été peu utilisés par les candidats. Le jury n'a pas pour autant sanctionné fortement les copies dans lesquelles ces termes ne figuraient pas. Certains candidats ont réussi à expliquer les effets produits par la mise en relief de certains éléments et notamment l'opposition entre « malheur » et « brille ». L'utilisation de la forme du présentatif permettait surtout d'inverser l'ordre attendu de la phrase et d'insister sur cette opposition.

Bilan:

L'exigence de cette deuxième partie implique que les candidats témoignent, de manière claire et justifiée de connaissances en grammaire du français. (Syntaxe, orthographe et lexique)

La maîtrise du vocabulaire est par exemple un élément essentiel de la langue française pour exprimer sa pensée, partager et augmenter sa représentation du monde, tant à l'oral qu'à l'écrit. L'enseignement du vocabulaire à l'école doit favoriser l'augmentation du nombre de mots connus et utilisés par chaque élève et les initier aux règles qui en régissent l'organisation. La maîtrise de l'orthographe requiert aussi des compétences grammaticales et syntaxiques. Cette partie de l'épreuve cherche donc à apprécier des acquis solides en étude de la langue. Il est attendu une maîtrise certaine de ces notions afin qu'elles soient enseignées correctement.

Nous incitons les candidats à approfondir ces connaissances afin qu'elles soient transmises clairement. Les attendus de cette partie révèlent, notamment pour les deux dernières questions, la nécessité de se familiariser davantage avec les théories littéraires. L'activité lecture par exemple ne saurait se passer d'une dimension fondamentale : l'effet produit. Celui-ci relève de stratégies d'écriture qu'il faut savoir déceler afin de guider l'élève et de l'amener à apprécier ses lectures.

Bibliographie indicative:

- Riegel Martin, Pellat Jean-Christophe, Rioul René, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2004.
- *Quelle grammaire enseigner?* Sous la direction de Pellat Jean-Christophe, Éditions Hatier, 2011
- Roberte Tomassone, *Pour enseigner la grammaire*, Ed. Delagrave, 2008.

TROISIEME PARTIE : analyse critique de supports d'enseignement (13 points)

Cette partie se compose de cinq questions nécessitant une analyse critique des documents.

Répartition des points:

- Question 1 : Identification des compétences travaillées : 1
- Question 2 : Analyse et exploitation des items de la grille de relecture : 3
- Question 3 : Analyse des interventions de l'enseignant : 1
- Question 4 : Confrontation des documents 2 et 4 et analyse : 5
- Question 5 : Activités supplémentaires à trouver : 3

Question 1: En vous appuyant sur vos connaissances des programmes, vous identifierez les compétences travaillées dans cette séquence proposée à une classe de CM2.

Éléments de correction

Les réponses des candidats doivent être liées aux programmes. L'activité répond à un certain nombre d'attendus du programme :

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

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

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

▪ *Compétences travaillées*

→ **Comprendre des textes, des documents, des images et les interpréter.**

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Être capable de mettre en relation différentes informations.
- Être capable d'identifier les différents genres représentés et de repérer leurs caractéristiques majeures.

→ **Écrire à la main de manière fluide et efficace.**

- Automatiser les gestes de l'écriture cursive par un entraînement régulier.

→ **Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.**

- Reformuler
- Émettre des hypothèses

→ **Rédiger des écrits variés.**

- Connaitre les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger.

→ **Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte**

- Concevoir l'écriture dans un processus inscrit dans la durée

→ **Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.**

- Respecter la cohérence et la cohésion.
- Respecter les normes de l'écrit

▪ *Attendus de fin de CM2 dans le domaine de l'écriture*

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

-Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.

▪ *Connaissances et compétences associées :*

→ **Domaine de la lecture compréhension :**

-Savoir lire des textes sur des supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus.

-Être capable d'identifier les différents genres représentés et de repérer leurs caractéristiques majeures

-Les élèves se réfèrent à un corpus de textes variés pour observer, comparer, réfléchir avant d'écrire eux-mêmes.

→ **Domaine de l'écriture :**

-Connaitre les caractéristiques principales d'un genre d'écrit à rédiger.

-Porter davantage attention aux caractéristiques et aux visées du texte attendu.

-Concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée.

-Mettre à distance son texte pour l'évaluer.

-Enrichir par la recherche des formulations plus adéquates

-Mettre en oeuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelle.

-Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.

▪ *Lien entre rédaction de textes et étude de la langue :*

-En lien avec l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale.

-Mobiliser des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et être capable de vérifier l'orthographe des mots dont on doute.

-Apprendre à identifier les zones d'erreurs possibles dans un premier temps avec le guidage du professeur, puis de manière plus autonome.

-Mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe (matériau linguistique, outils orthographiques, guides de relecture, dictionnaires en ligne, traitements de texte, correcteurs orthographiques).

-Être initiés à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes en rédaction (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.).

- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.
- Respecter les normes de l'écrit : mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale : accord du verbe avec le sujet, morphologie verbale en fonction des temps, accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom.

- *Croisement entre les domaines*

→ **Domaine des représentations du monde**

- Développer une conscience du temps historique.
- Pratiquer différents langages en histoire.
- Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger

Remarques des correcteurs

On attendait du candidat qu'il identifie les compétences mobilisées dans la séquence au regard des textes officiels (BO du 26/07/2018).

Dans l'ensemble, les candidats ont exprimé correctement l'idée des programmes sans formuler les réponses en termes de compétences

De nombreuses confusions persistent entre compétences, connaissances et objectifs. La référence au Sode Commun est lacunaire.

Très peu de candidats ont été capables de mesurer l'écart entre les programmes actuels et la séquence proposée.

Seuls quelques candidats ont perçu la transversalité de la démarche et font référence aux compétences en histoire. On a valorisé les candidats qui ont situé ce travail d'écriture en lien avec le programme d'histoire, le thème 3 qui aborde la Première Guerre Mondiale.

Question 2 : Vous analyserez les items de la grille de relecture et son exploitation par l'élève et par l'enseignant.

Éléments de correction

La grille est conçue en deux parties, une partie sur le type d'écrit, l'autre sur les critères linguistiques.

- La partie 1 aurait mérité une organisation en deux sous-parties : mise en page selon les codes de la lettre et contenu.

- La grille de relecture est beaucoup plus focalisée sur les éléments de correction de la langue (8 items) que sur l'énonciation (1 item, d'ailleurs formulé avec une erreur de langue – « j'ai donné des nouvelles de moi »).

-On risque ici de glisser vers ce que Jean-Luc Pilorgé caractérise davantage comme une posture de « gardien du code » plutôt que d'aider les élèves à mettre en œuvre une démarche de rédaction de texte : « convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et

organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles. » (Programme 2018).

- Certains critères sont des critères d'observation (critères 1b, 1c) mais la plupart sont des critères de jugement difficilement auto-évaluables : les critères « les phrases sont bien construites », « les accords ont été respectés » et « l'orthographe d'usage est correcte » ne peuvent pas être évalués par un élève ayant des difficultés pour ces aspects ; ces critères ne sont utiles qu'à l'enseignant ou à un pair expert.

- Des formulations relatives aux procédures (« j'ai relu pour chercher les accords », « j'ai cherché le sujet de chaque verbe », « j'ai utilisé le dictionnaire pour vérifier l'orthographe de certains mots », « j'ai relu mon texte à haute voix pour vérifier sa clarté ») seraient plus faciles à convoquer.

- Les critères sont nombreux (14) et nécessiteront une multitude de relectures, d'où l'intérêt d'une co-évaluation prévue dans la grille. Il sera important d'accompagner les élèves pour utiliser cette grille.

- Aucun critère ne prend en compte le travail fait précédemment (tableau vierge, dossier sur le vocabulaire de la guerre...).

- Le critère concernant les pronoms ne convient pas : une lettre peut utiliser les pronoms des trois personnes .

En termes d'exploitation, cette grille vise à aider l'élève à repérer dans sa production écrite si certaines caractéristiques du type d'écrit relevées préalablement (ici des lettres) sont bien présentes.

L'auto-évaluation n'est pas totalement pertinente. Le libellé de l'item sur les répétitions a pu prêter à confusion : l'élève n'a pas fait de répétition et s'auto évalue négativement. Seul un entretien d'explicitation permettrait de comprendre son interprétation de l'item. En outre, la grille ne permet pas à l'élève de corriger son premier jet en ajoutant un paragraphe d'introduction.

La grille est aussi envisagée comme support de co-évaluation, permettant ce que le programme appelle « collaboration entre pairs » mais n'a été utilisée ici que par l'élève scripteur. L'enseignant, dans sa correction, n'utilise pas la grille.

Remarques du correcteur :

La première partie de la question (analyse des items) est relativement bien traitée :

- Les deux parties sont généralement bien identifiées.
- La focalisation sur les éléments de correction de la langue est souvent repérée

Cependant ce travail de relecture n'est souvent qu'un simple relevé exhaustif des erreurs.

Très peu de candidats ont questionné l'élaboration de cette grille.

La difficulté liée à l'auto-évaluation est parfois relevée. La notion de co-évaluation et ses intérêts quant à elle, est peu appréhendée.

L'analyse reste majoritairement descriptive.

On attendait du candidat un positionnement clair et une formulation des observations sur :

- La prépondérance des éléments de correction de la langue au détriment du contenu.
- La présence d'items difficilement auto-évaluables compte-tenu de l'absence de code de correction renvoyant à une règle.

Question 3: Vous explicitez la nature des interventions de l'enseignant sur le premier jet.

Éléments de correction

L'enseignant s'attache dans la correction au niveau de langue (« ça pue », biffé), à l'orthographe grammaticale et lexicale. La variété du lexique, la pertinence de l'énonciation, la cohérence du texte ne sont pas prises en compte.

Aucun élément positif n'est valorisé.

Certaines erreurs ne sont pas signalées (« nourriture », « lancé », « blessée »). L'absence de codage invitant l'élève à analyser ses erreurs et la correction directement apportée par l'enseignant induisent une recopie passive par l'élève (8 erreurs corrigées dans le texte final relèvent de la simple copie : majuscules, bombardements, tirs...).

Remarques du correcteur

Les candidats ont d'une manière générale pointé les erreurs orthographiques ainsi que celles manquantes.

Certains d'entre eux ont fait référence à la classification de Nina Catach, mais sans la mettre en perspective avec les réponses des élèves.

Il aurait été souhaitable d'approfondir les travaux de la linguiste et ne pas se contenter de la citer.

On attendait du candidat un regard critique sur les corrections apportées, avec une graduation des objectifs à atteindre.

Il aurait été valorisant de noter la passivité des élèves due à l'absence de codage lui permettant d'analyser ses erreurs.

Question 4 : En confrontant les documents 2 et 4 (productions de l'élève), vous commenterez l'intérêt de cette démarche de production écrite et ses éventuelles limites.

Éléments de correction

-Intérêt de cette démarche de production écrite

Ce dispositif est conforme aux demandes du programme du cycle 3 ; cela permet d'« enrichir sa première version par un retour réflexif » sur le premier jet.

L'élève est entré dans une démarche d'analyse et dans un processus d'écriture par étapes. Le travail d'anticipation de la tâche écrite (invention de la famille) et de relecture est explicité.

De fait, l'élève a apporté à sa production un certain nombre d'améliorations (14 environ) qui relèvent de l'orthographe (« manquez », « bombardements », « tirs »), de la syntaxe (« je ne vous ai pas dit »), de la ponctuation (point et majuscules en début de phrase), du registre de langue (« ça sen[t] mauvais dans les tranchées »), et de l'enrichissement du contenu (« [h]allucinante »).

La mise en page finale respecte les caractéristiques de la lettre (date, en-tête, signature).

-Les limites de la démarche

La plus-value de la démarche paraît assez faible : l'élève a peu amélioré son travail. Les erreurs sont encore nombreuses (14 environ).

Dans le domaine de l'orthographe, le double dispositif grille/annotation de l'enseignant ne semble pas très efficace : l'élève a évalué positivement les accords (« les accords ont été respectés ») et l'orthographe d'usage, l'enseignant a

signalé plusieurs erreurs dans ce domaine et l'élève a recopié ses premières erreurs dans le texte final (« on vas lancé » ; « des soldat » ; « nourriture » ; « inutilement »).

Le seul critère évalué négativement par l'élève (« la lettre commence par un paragraphe d'introduction qui explique la raison pour laquelle elle est écrite ») n'a pas été corrigé par l'élève dans le texte final.

On relève une déperdition de la qualité de l'orthographe entre le premier jet corrigé par l'élève et le second jet (« on a », « soldat », « Michel »).

La réécriture a introduit de nouvelles erreurs (« allucinante », « toucheras »).

On note très peu d'enrichissement du contenu (émotions, ressentis, description...).

Remarques du correcteur

La plupart des candidats n'ont pas pris position sur cet exercice et ont proposé plus une observation qu'une analyse. Très peu ont osé une critique constructive bien que la production de l'élève permît de relever les insuffisances de la grille.

Le peu d'enrichissement entre les deux propositions des élèves est perçue.

Les candidats déclinent avec plus ou moins de pertinence les intérêts pédagogiques de la démarche présentée dans les copies.

On aurait attendu que le candidat se réfère aux travaux de Dominique Bucheton et au rôle important des écrits intermédiaires.

Question 5 : Quelles activités d'enrichissement de la langue pourriez-vous envisager pour améliorer les productions des élèves ?

Éléments de correction

La question ne demande pas d'évoquer les « leçons de grammaire et de vocabulaire » dont les « situations d'écriture [sont des] prolongements » (programme, 2018) mais de proposer des situations pour étoffer les productions déjà écrites.

Des activités de collecte peuvent être mises en place, comme le demande le programme (l'étude de la langue « prend appui sur des corpus, des éléments collectés ») :

- Mots sur la guerre (lexique).
- Mots en lien avec les émotions et sentiments.
- Formules d'interpellation, formules de politesse ou d'amitié.
- Paragraphes d'introduction dans différentes lettres.
- Phrases demandant des nouvelles ou bien phrases donnant des nouvelles.
- Mots de liaison.

→ Des échanges sur des pistes de réécriture :

- Organiser des lectures orales de productions d'élèves.
- Mobiliser des échanges oraux entre pairs.
- Prévoir des interventions réflexives de l'enseignant à l'oral ou à l'écrit pour étoffer le contenu de la lettre.

On pointera ici que l'enseignant est censé dans sa préparation l'avoir fait (cf. document 1 : « sur chaque production, les annotations de l'enseignant incitent à parler des émotions, de ce qu'ils ressentent, à étoffer les activités, à parler davantage de la famille ») alors que la correction du texte a porté essentiellement sur l'orthographe et la syntaxe.

→ Des activités d'étude de la langue :

- Faire reformuler des phrases mal construites.
- Lors d'un changement d'énonciateur, vérifier les chaînes d'accord.
- Travailler sur quelques éléments d'étude de la langue (règles d'accord, ponctuation...).

→ Des propositions de réécritures partielles du texte :

- En intégrant le matériau collecté.
- En utilisant les connaissances précédentes (organiser une description, un portrait...).
- En changeant l'énonciateur pour travailler la cohérence du texte.
- En changeant de point de vue.
- En introduisant un autre personnage (officier, camarade, soldat...).

On attendait surtout des activités d'enrichissement de la langue. Les candidats ont été valorisés s'ils proposaient des exemples précis de corpus ou d'éléments collectés.

Remarques du correcteur

Une partie des candidats a mis l'accent sur les activités permettant de développer le lexique, les connaissances culturelles, l'oral entre pairs ; d'autres ont axé leur réponse sur la remédiation dans le domaine de la maîtrise de la langue.

Certains ont fait référence à des projets d'écriture et à un travail de collaboration entre élève. Cependant la nécessité de la fréquence des écrits et le rapport particulier à la correction n'a pas été relevé.

Aucune copie n'a mentionné les écrits intermédiaires.

Conclusion

L'exercice semblait classique mais demandait aux candidats une prise de position que la plupart n'ont pas eue. L'entraînement à la critique constructive mériterait d'être approfondie lors de la préparation aux concours.

Une référence aux chercheurs/experts en didactique ou aux ressources Eduscol est la bienvenue à condition qu'elle ne soit pas juste citée mais exploitée.

II-2. - Epreuve écrite de mathématiques

L'annexe 1 de l'arrêté du 19 avril 2013 modifié par l'arrêté du 13 mars 2015 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles précise que :

« 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.

Durée de l'épreuve : quatre heures. »

L'arrêté du 15 mai 2020 précise les modalités de passation et l'adaptation de l'épreuve pour la session 2020.

Le sujet de mathématiques de la session 2020 du CRPE s'appuie sur :

- Une partie disciplinaire équilibrée qui touche à tous les thèmes du programme de mathématiques du cycle 4. Les connaissances nécessaires à sa réussite sont plutôt basiques ; certaines questions portent sur des notions à enseigner au primaire et permettent de discriminer les connaissances des candidats. Il est à noter aussi un juste équilibre des compétences mathématiques (chercher, modéliser, représenter, raisonner, calculer, communiquer) mises en jeu dans les questions.

- Une partie didactique très abordable ; les situations proposées sont bien ciblées, elles concernent les cycles 2 et 3 et les attentes sont classiques et précises. Les questions concernent divers domaines comme la résolution de problèmes, la géométrie, le calcul, grandeurs et mesure.

L'épreuve, d'une durée de quatre heures, sans être de grande difficulté, permet d'aborder de nombreux points du programme de façon équilibrée. Le sujet, de longueur raisonnable, laisse le temps au candidat de répondre à l'ensemble des questions posées qui sont, pour la plupart, indépendantes.

La première partie est constituée d'un problème balayant de nombreuses notions comme la géométrie, les lectures graphiques, les calculs de volumes, etc. Elle est composée de quatre parties indépendantes mais ayant toutes un lien avec l'énergie, en particulier avec les énergies renouvelables. Il s'agit bien sûr d'élaborer des réponses qui relèvent de réflexions mathématiques, mais aussi de bon sens.

La seconde partie est constituée de quatre problèmes indépendants. Le premier requiert des connaissances sur le vocabulaire spécifique aux statistiques. Le deuxième consiste à justifier si des affirmations sont justes ou fausses, la plupart des affirmations portent sur des connaissances de base en arithmétique. Le troisième problème porte sur l'algorithmique et la géométrie enfin le quatrième aborde des notions concernant les probabilités.

La troisième partie est consacrée à la didactique avec trois situations indépendantes qui prennent appui sur des productions d'élèves et qui sont proches de la réalité de la classe. La situation 1 propose une résolution d'un problème à deux étapes dans l'esprit des préconisations du rapport Villani-Torossian et s'appuie sur une note de service. La situation 2 est une situation où l'on attend du candidat qu'il connaisse lui-même la réponse au problème et qu'il se

mette à la place d'un élève de CM2. La situation 3 est une situation très classique de proportionnalité qui propose une analyse de productions d'élèves.

1°) Les attentes du jury

Le jury attend des futurs professeurs des écoles des copies soignées tant au niveau de la présentation qu'au niveau de l'orthographe et de la syntaxe.

Il attend des démarches et des raisonnements clairs avec des justifications précises ainsi que des notations mathématiques et un vocabulaire scientifique adaptés. La capacité à communiquer par une rédaction précise est un élément important d'évaluation et de différenciation. En mathématiques, le seul résultat demandé ne constitue pas une réponse suffisante, il est attendu une démarche et une rédaction claires. Un long verbiage dessert généralement le candidat, de même qu'un manque de bon sens et de logique.

Le futur professeur des écoles doit au minimum avoir les connaissances et les compétences attendues de tout élève des cycles 2 et 3. Il doit savoir résoudre un problème posé à des élèves de CM2. Certaines erreurs sont rédhibitoires comme 1 minute correspond à 0,1 heure ou un carré n'est pas un rectangle.

Le jury attend aussi que le candidat sache prendre un minimum de recul ; il ne peut accepter qu'un candidat ne s'étonne pas de trouver un autre résultat que celui proposé dans l'énoncé. De même, il ne peut accepter qu'une facture d'électricité s'élève à 19 000 € pour une personne qui fait bouillir un demi-litre d'eau dans une bouilloire tous les matins pendant 1 minute et 26 secondes tous les jours pendant un an pour préparer son thé ou encore qu'un coefficient de réduction soit supérieur à 1.

Pour la partie didactique, la préparation est négligée, les candidats ne connaissent pas les attendus des programmes en vigueur. Il faut utiliser le vocabulaire adapté en pédagogie en évitant toute description inutile, longue et confuse ; il faut aller à l'essentiel en ciblant clairement les notions mathématiques et didactiques mises en jeu. L'esprit de synthèse fait défaut de façon générale, un tableau synoptique pour organiser les réponses peut être le bienvenu, le vocabulaire didactique proposé dans les documents doit être repris. Les mots clés pour évoquer des procédures particulières (linéarité additive, linéarité multiplicative, composition de linéarité) ne semblent pas être connus. Il est essentiel que les futurs candidats acquièrent la maîtrise des concepts de base et travaillent l'analyse des productions d'élèves en lien avec l'objectif pédagogique indiqué.

Le jury rappelle aux candidats que cinq points peuvent être retirés pour tenir compte de la correction syntaxique et de la qualité écrite de la production du candidat. Les candidats doivent faire des efforts pour présenter les exercices dans le même ordre que le sujet, doivent respecter les notations mathématiques, donner les unités, encadrer les résultats...

Les candidats doivent connaître les concepts mathématiques mais aussi les programmes de cycles. On rappelle par exemple que la règle de trois n'est pas un attendu pour un élève de CM2 ; on rappelle aussi que toutes les situations de proportionnalité n'amènent pas systématiquement à un retour à l'unité.

2°) Le sujet.

Le sujet, composé de trois parties, est bien équilibré.

Première partie

La première partie est très accessible mais semble avoir déstabilisé certains candidats. Elle balaie les notions essentielles du programme avec une gradation des difficultés qui permet d'avoir une image très précise du niveau mathématique du candidat et de sa capacité à expliquer ses méthodes de résolution.

PARTIE A. Cette partie comporte des questions de niveaux différents, elle permet de sélectionner les candidats qui ont acquis de véritables compétences en mathématiques. Pour la première question, on doit justifier qu'une longueur est comprise entre 0 et 4. Si les candidats ont pris le temps d'expliquer pourquoi la longueur est inférieure à 4, rares sont ceux qui ont écrit qu'une longueur est un nombre positif.

De graves confusions dans les notations sont remarquées : une droite se note entre parenthèses, par exemple, la droite (AB) ; un segment se note entre crochets, par exemple, le segment [AB] et une longueur se note, par exemple, AB. On ne peut accepter une écriture $[AD]=7$; [AD] représentant un ensemble de points et 7 représentant un nombre. Pour la deuxième question, on rappelle qu'avant d'appliquer le théorème de Thalès, les hypothèses permettant de l'utiliser doivent être vérifiées et justifiées. Les autres questions de cette partie ont été globalement réussies.

PARTIE B. On note que les candidats ne maîtrisent pas les pourcentages. Ils rencontrent aussi des difficultés dans la modélisation. On note une utilisation abusive du signe = lorsqu'il s'agit d'arrondis.

PARTIE C. Il s'agit d'une question non guidée à plusieurs étapes ; c'est une question pertinente qui aborde de nombreuses notions du primaire. Pour autant, cette partie a posé problème aux candidats ; en particulier, au niveau des différentes conversions comme, par exemple, des conversions de durées avec des confusions entre le système décimal et le système sexagésimal. Certains candidats ne savent pas calculer un prix TTC ; d'autres ne perçoivent pas l'aberration de leur réponse.

PARTIE D. La notion de coefficient de réduction n'est pas maîtrisée. S'agissant d'un coefficient de réduction, il ne peut être supérieur à 1. D'autre part, les candidats, pour la plupart, ne savent pas calculer un volume connaissant le coefficient de réduction appliqué aux longueurs. On rappelle que si les longueurs sont multipliées par k avec k réel strictement positif, les aires sont multipliées par k^2 et les volumes par k^3 . Il est aussi inquiétant que lorsque la question posée est « montrer que le volume est égal à $2,101 m^3$ », les candidats puissent trouver une autre réponse sans s'en étonner sur leur copie.

Deuxième partie

Cette partie propose quatre exercices sur quatre thèmes distincts des mathématiques parfois délaissés lors de la préparation au concours comme les probabilités, l'arithmétique, l'algorithmique, etc. Les questions sont sobres et variées et ne comportent aucune difficulté particulière ; elles permettent de mesurer sans ambiguïté les connaissances du candidat.

Exercice 1 : Un énoncé simple, ni banal ni trivial, permettant de mesurer les connaissances des candidats et leur compréhension dans le domaine des statistiques. Les connaissances semblent parfois très approximatives et on note certains oublis dans les justifications données.

Exercice 2 : Des affirmations à justifier amènent à un exercice très riche d'enseignement sur la rigueur de raisonnement du candidat. Les candidats maîtrisent peu les calculs sur les puissances et utilisent à mauvais escient la calculatrice pour répondre ; en effet, dans la plupart des cas, la calculatrice n'affiche pas assez de décimales et fait par conséquent un arrondi, ce qui ne permet pas de répondre à la question posée.

Les candidats ont du mal à faire la différence entre le théorème de Pythagore et sa réciproque. On rappelle enfin qu'un tracé, aussi précis soit-il, n'a aucune valeur de preuve.

Exercice 3 : Les candidats semblent mieux préparés aux rudiments du logiciel « Scratch » ; pour autant, ils ne savent pas l'utiliser efficacement. De même, les candidats ne connaissent pas les transformations géométriques, en l'occurrence ici la rotation.

Exercice 4 : Cet exercice porte sur les probabilités, notion qui n'a pas été correctement préparée par les candidats. Ils doivent au minimum savoir que pour que deux joueurs aient la même probabilité de gagner, cette probabilité doit être égale à $\frac{1}{2}$ pour chacun des joueurs. Pour autant, la modélisation sous forme d'arbre ou de tableau a été correctement réalisée.

Troisième partie

Situation 1 : Situation relevant de la résolution de problèmes à plusieurs étapes.

La situation présente cinq productions d'élèves (cinq résolutions différentes). Il est demandé d'analyser les réussites et les échecs des propositions des élèves pour les compétences « modéliser » et « calculer » en s'appuyant sur l'extrait de la note de service du 25-4-2018 relative à la résolution de problèmes à l'école élémentaire. Il était donc attendu des candidats qu'ils utilisent des éléments de l'extrait tels que :

- Faire le lien entre le modèle proposé et le modèle mathématique ;
- Comprendre le sens de l'énoncé ;
- S'appuyer sur les opérations attendues ;
- Méconnaissance de faits numériques ;
- Maîtrise des algorithmes de calculs ;
- etc.

La note de service donnait ainsi les éléments principaux d'analyse. Très peu de candidats s'en sont servi et pratiquement tous se sont lancés dans une simple description redondante pour chaque production (l'élève a fait une addition, l'élève a fait une soustraction, l'élève a fait juste, l'élève a fait une erreur, etc.).

Les candidats ont eu des difficultés à organiser une réponse structurée et exhaustive pour chaque élément de l'analyse demandée. Il en a résulté des paragraphes descriptifs confus, souvent sans intérêt et parfois sans aucun sens. Une présentation croisée sous forme de tableau serait souhaitable et appréciée; elle permettrait à certains candidats de gagner du temps dans leur rédaction mais aussi de comparer efficacement les productions d'élèves entre elles.

D'une manière générale, les candidats confondent « analyser » et « décrire » et ne possèdent pas le vocabulaire didactique attendu pour ce concours. Le peu de réussite à la quatrième question (relative aux erreurs qui n'auraient pu être décelées si le problème avait été à une seule étape) renforce l'idée que les candidats discriminent mal les difficultés des élèves.

Si pour les activités de remédiation avec matériel, les candidats présentent des exemples plutôt cohérents, les activités de remédiation sans matériel sont rarement présentées. En effet, très peu de candidats pensent aux variables didactiques relatives à la taille des nombres, au contexte, aux nombres d'étapes, etc. Cela démontre un niveau général insuffisant en didactique notamment sur la notion de nombre.

Situation 2: Situation mêlant le thème « géométrie » avec le thème « nombre et calcul ».

Il était donc attendu que les candidats prennent en compte ces deux thèmes dans leur analyse.

Il est préoccupant que certains candidats ne considèrent pas un carré comme un rectangle particulier ou confondent aire et périmètre. Par ailleurs, certains candidats ont indiqué deux couples de mesures identiques, par exemple, 8 cm x 2 cm et 2 cm x 8 cm, pour l'aire de deux rectangles différents.

Peu de candidats ont proposé un travail sur le sens du reste de la division posée avec les élèves. Ils ne font pas toujours la différence entre une division euclidienne et une division dont le quotient est un nombre décimal. Cela démontre une vision réductrice des algorithmes opératoires qui sont perçus comme un simple entraînement à une technique de calcul et pas comme un support possible à un travail sur la notion de nombre.

Situation 3: Situation relevant de la proportionnalité.

La situation proposée est généralement bien reconnue comme relevant d'une situation de proportionnalité mais peu de candidats sont capables de donner une justification exacte. Les propriétés qui se rattachent à la notion (linéarité additive, linéarité multiplicative, coefficient de proportionnalité) ne sont pas suffisamment maîtrisées. Le principal élément de la situation est que les nombres en jeu ne permettent pas à l'élève d'utiliser la procédure du retour à l'unité. Peu de candidat l'ont remarqué. Cela démontre que les enjeux et les notions d'apprentissage de la situation n'ont pas été perçus. Cela témoigne également de la méconnaissance des candidats du concept de proportionnalité qui, pour la plupart, semble réduit à des techniques de calcul en tableau, en croix, etc. Il apparaît qu'un travail sur la notion mathématique en elle-même est nécessaire. On rappelle que la procédure du produit en croix ou la quatrième proportionnelle ne sont pas des attendus du CM2.

3°) Les candidats éliminés.

Le nombre de candidats éliminés par l'épreuve de mathématiques est en nette hausse, cela est en partie dû aux modalités du concours pour l'année 2020 mais aussi au sujet qui permet de discriminer aisément les candidats. Le taux global d'éliminés en 2020 est de 38,8% contre 27,6% en 2019. Une note éliminatoire aux épreuves écrites doit inciter les candidats à une véritable implication dans la préparation de cette épreuve. Avant de se présenter, ceux-ci doivent absolument acquérir la maîtrise des concepts de base et connaître un minimum de vocabulaire scientifique. On ne saurait accepter un candidat qui ne maîtrise pas les notions qu'il devra enseigner.

Conclusion.

Le nombre de candidats éliminés et le niveau de certains candidats admissibles interroge sur leur préparation personnelle. La note médiane de 14 sur 40 et la moyenne de 14,93 sur 40 interroge aussi. On rappelle que 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. Seuls 27,3% des candidats ont la moyenne sur un sujet ne comportant pas de difficulté, de longueur raisonnable et comportant de nombreuses questions liées aux notions du primaire. Il est clair que la préparation au concours ne peut se réduire à quelques mois surtout pour les candidats ayant abandonné les mathématiques pendant leur cursus. Elle ne doit pas se limiter à quelques connaissances mathématiques superficielles, la connaissance de l'état d'esprit des programmes, des attendus, l'analyse des notes de service ou du rapport Villani-Torossian permet de prendre le recul nécessaire et attendu pour cette épreuve. On ne s'improvise pas professeur des écoles.

Rapport établi par Valérie BORDES – Inspectrice d'académie – Inspectrice pédagogique régionale de mathématiques

I-3. - Epreuve écrite de langue corse (concours externe public spécial langue corse)

L'épreuve consistait comme chaque année en un commentaire guidé en langue corse et une traduction en français d'un passage de ce texte (durée de l'épreuve : 3 heures coefficient : 2)

Cette année, 56 candidats ont composé. Ils étaient 60 l'an passé. Compte-tenu du nombre de postes offerts au concours (30 postes), le vivier de recrutement était encore une fois limité.

Cette année, le niveau de maîtrise de la langue corse était satisfaisant dans l'ensemble, fruit évident de l'enseignement généralisé du corse et du travail sérieux de préparation de nombreux candidats. La note moyenne obtenue à l'épreuve est de 12.5/20 (elle était de 6.85/20 en 2019). La note la plus haute est 18/20 (17.5/20 en 2019) et la note la plus basse 03.25/20 (1/20 en 2019). 16 notes sont inférieures à 10/20 (elles étaient 51 en 2019). 32 notes sont supérieures à 13/20 (elles étaient 9 en 2019).

Première partie de l'épreuve : commentaire de texte (25 pts)

La moyenne générale obtenue au commentaire est de 16.5/25, ce qui correspond à 13.2/20 (11.4/20 en 2019). La note la plus haute est de 25 /25, ce qui correspond à 20/20 (19/20 en 2019) et la note la plus basse est de 3 /25, ce qui correspond à 2,5/20 (2/20 en 2019).

L'épreuve consistait en un commentaire guidé. Le texte à étudier était accompagné de questions destinées à aider le candidat. Le devoir attendu ne consiste pas à une réponse successive et directe à ces questions. Ces questions ont pour but de tracer quelques pistes de compréhension et d'interprétation et d'éviter au candidat le « hors sujet ». Il convient évidemment que, dans le devoir, les différents aspects qu'elles suggèrent se trouvent en quelque sorte traités.

De nombreux candidats se sont peu conformés à ces éléments et ont présenté des réponses successives aux différentes questions. Lorsque certains ont proposé des réponses pertinentes et fondées sur l'étude précise du texte, ils ont obtenu des notes correctes.

Le fait qu'il s'agisse d'un commentaire de texte littéraire avantage certainement les candidats issus de filières littéraires ou linguistiques, car ils en ont acquis la méthode. Quant aux candidats provenant de la filière des études corse, ils pouvaient tirer parti de leur formation car elle leur a fait parfaitement connaître l'évolution de la littérature corse et ses principaux auteurs.

L'épreuve de commentaire doit être préparée de manière approfondie dans toutes ses composantes et non pas seulement au regard de sa dimension linguistique. On regrettera que certains candidats qui semblent avoir une très bonne maîtrise de la langue corse obtiennent des notes éliminatoires à cause de compétences littéraires et rédactionnelles insuffisamment mises en avant ou développées.

La durée prévue pour l'exercice - environ 2 heures sur les 3 heures que dure la totalité de l'épreuve – exigeait que la rédaction atteigne une certaine longueur et qu'elle ne néglige aucun aspect important du texte. Les devoirs trop brefs ou trop superficiels ont été sanctionnés.

Cette année, le texte offert au commentaire était *U cantu*, de Ghjacumu Fusina. Extrait de l'œuvre *E sette chjappelle*. Il traitait de l'importance du chant pour l'apprentissage et l'usage de la langue dans la société.

Les candidats devaient bien prendre le temps de s'approprier le texte pour éviter un maximum de contresens. En effet, des problèmes de compréhension ont terni la qualité de certaines copies. Certains commentaires, en dépit de leur bonne structuration, se sont trouvés en net décalage avec les réflexions développées dans le texte soumis à leur étude.

Parmi les centres d'intérêt essentiels du texte, on attendait que le candidat saisisse la tonalité du texte et le message de l'écrivain et de l'enseignant sur le devenir des langues si les jeunes générations ne venaient pas à prendre la relève. On a apprécié les copies qui ont su faire valoir une certaine originalité sans se contenter de slogans ou de redondances par rapport au texte proposé. Bien souvent le trop plein de paraphrase ou l'excès de références au texte ont nui à la qualité de l'argumentation.

Au niveau de la réflexion de l'auteur sur le chant dans la société, la réponse par l'affirmative du candidat semblait évidente et aisément argumentable.

Au niveau de l'importance du chant dans la société traditionnelle, il convenait de montrer que le chant faisait bien souvent partie intégrante de la vie, permettant à cette société orale une utilisation indirecte du discours avec l'espace de la femme et l'espace de l'homme bien définis.

Sans verser dans l'énumération des chants traditionnels monodiques et polyphoniques, ni même dans un discours de spécialiste, il était de bon ton pour un candidat à ce concours de montrer quelques références culturelles. L'évolution évidente de la société corse ne laisse plus de place au chant et à ses fonctions, mais donne une certaine importance à la chanson, bannière culturelle mais surtout identitaire importante.

La troisième partie du questionnement, plutôt libre, orientait le candidat à positionner sa réflexion sur le chant comme vecteur de langue ou uniquement « fioriture » d'une société.

On rappellera qu'un commentaire, qu'il soit organisé de manière suivie ou composée - ce qui nous paraît plus efficace - doit présenter une organisation claire et aisément repérable : une introduction, un développement structuré en plusieurs parties et une conclusion.

On regrettera qu'un bon nombre de copies ne respecte pas cette règle. On a valorisé les commentaires qui ont su établir une problématique claire et qui ont développé un propos charpenté autour d'idées précises, étayées par des exemples tirés du texte et des connaissances socioculturelles pertinentes.

Les devoirs les plus faibles pâtissent de leur trop grande insuffisance syntaxique et lexicale : ignorance évidente de la conjugaison ou des accords, accents mis trop souvent au hasard, tournures syntaxiques approximatives, italianismes, gallicismes. Les candidats doivent savoir prévoir un temps de relecture pour éviter certaines erreurs récurrentes.

Deuxième partie de l'épreuve : traduction en français (15 pts)

La moyenne générale obtenue en traduction est de 8,4/15, ce qui correspond à 11.2/20 (1,5/20 en 2019). La note la plus haute obtenue est de 14/15, ce qui correspond à 18.67/20 (16,5/20 en 2019) et la note la plus basse de 02/15, ce qui correspond à 2,7/20 (00/20 en 2019).

On regrettera que certains candidats fassent de longues omissions dues sans doute à l'ignorance mais aussi peut être à de simples oublis. On regrettera aussi qu'ils se livrent à une interprétation et non à une traduction, ce qui est sévèrement sanctionné.

Si l'ensemble de l'épreuve, comme lors des précédentes sessions, révèle une compétence linguistique souvent moyenne, il faut tout de même relever de meilleurs résultats cette année. La compétence linguistique des candidats est à mettre en corrélation avec le niveau linguistique général de la société.

Il faut rappeler qu'un des intérêts du bilinguisme est l'accès à des visions différentes du monde. Dès lors chacune des langues doit être respectée dans son « génie » propre, et la traduction ne peut consister à remplacer un mot de l'une par un mot de l'autre. L'enseignement bilingue suppose une bonne maîtrise des deux langues-outils et non leur mélange hasardeux.

Points de vigilance linguistique retenus par les correcteurs dans les copies :

- **Aiò** : souvent laissé en corse.

- **rivincita** : victoire/nouvelle victoire/espoir/revendication/renouveau/renaissance, renaissance/revanche/survie/reconnaissance/de revanchard...

- **amutulita** : endormie/oubliée(muette) **ici il y avait le choix pour la traduction** unie/bruyante/abandonnée/rassemblée/liée/réunie/amointris/déséparée/mutilée/amointrie/affaiblie... **Souvent laissé sans traduction.**

- **sbaccata** : gaffes/cassures/mots/erraillements/avancées/envolées/erreur/rires/fautes/erreurs de langage/phrases/maladresses/césure/arrivées/parole/accents de mots/coupures/improvisation/propos/tournures/éventuelle accroche/pauses/bafouillages/éraflures/tonalité/troncature...

- **qualchi versu quatrochju** : accent/vers inappropriés/couplets/façons de chanter/bancaux... **(orthographe , interprétation, singulier/pluriel...)**

- **si ponu ancu...** : il est possible/s'ils peuvent/peuvent être/si on peut/ils peuvent/il peut/si peuvent encore subsister

- **ogni** : plusieurs/tous les...

- **difettu** : défaite/aspects/chaques défauts/ignorance/méfais...

- **pesu** : poids/prix...

- **fede** : faits/folie/foix/foie/fois/passion/engouement/volonté/envie...

- **vechji scrittì** : les vieux écrivaient, écrivent...

- **ùn s'hè cercu** : si on cherche bien...

Bien faire attention à la conjugaison des verbes (surtout du verbe **Fà**) ainsi qu'à l'utilisation des accents.

III – Éléments statistiques

Résultats généraux

Postes offerts		
Concours	Nombre de postes	Nombre de postes pourvus
Externe privé	1	1
3 ^{ème} concours	4	10
Externe public standard	27	30
Externe public spécial langue régionale	27	20
2 nd concours interne standard	1	0
2 nd concours interne spécial langue régionale	1	0
Total	61	61

Epreuves écrites d'admission					
Concours	Inscrits	Présents	Nombre d'admis	Moyenne sur 20 du dernier admis	Pourcentage de réussite
Privé	46	5	1	11.25	20
3 ^{ème} concours	76	22	10	11	45.5
Externe public standard	455	142	30	11.375	21
Externe public langue régionale	89	58	20	11.125	34.5
2 nd concours interne standard	28	3	0		
2 nd concours interne spécial langue régionale	14	1	0		
TOTAL	708	231	61		26.5

Barème des épreuves :

Concours externe public, 3^{ème} concours, 2nd concours interne public standard et privé	Epreuves écrites	
	Français	Mathématiques
	40 points	40 points

Concours externe spécial Langue régionale et 2nd concours interne spécial langue régionale	Epreuves écrites		
	Français	Mathématiques	Corse
	40 points	40 points	40 points

Résultats par épreuve et par concours.

Concours externe public	Admission		
	Epreuve écrite Français	Epreuve écrite Maths	Moyenne Ecrits
Moyenne des admis	13.6	13.2	13.4

Concours spécial Langue régionale	Admission			
	Epreuve écrite Français	Epreuve écrite Maths	Epreuve écrite de LCC	Moyenne Ecrits
Moyenne des admis	13	12	15.5	13.5

3^{ème} Concours public	Admission		
	Epreuve écrite Français	Epreuve écrite Mathématiques	Moyenne Ecrits
Moyenne des admis	13.7	13.7	13.7

Concours externe privé	Admission		
	Epreuve écrite Français	Epreuve écrite Mathématiques	Moyenne Ecrits
Moyenne des admis	15.1	7.4	11.25