

## CRPE 2020 groupement 2 Proposition de corrigé

Académies : Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Corse, Dijon, Limoges, Martinique, Nantes, Nice, Orléans-Tours, Strasbourg, Toulouse

### ANALYSE DE TEXTES

HUGO	CELINE	CYRULNIK	JUDET DE LA COMBE
<b>Partie 1 : qui est le héros ?</b>			
Militaire (officier)	militaire (colonel)	Un combattant	Guerriers et aventuriers, être d'exception
Solitaire (accompagné d'un seul housard)	« Deux millions de fous héroïques »	Des femmes	
		Des sportifs, des personnages de films	
Sourire doux, sensible	Enragés et vicieux		Achille : colérique et violent Ulysse : pondéré et rusé
Self control : le chapeau tombe et le cheval recule mais lui ne bouge pas	Bravoure stupéfiante « n' imagine pas la mort »	Capables de se dépasser (exploits physiques) mais aussi exploits virtuels et factices (cinéma et super héros)	Vanité de l'être humain (rien de plus qu'un feuille d'un arbre ou le « rêve d'une ombre »)
plein de compassion même quand victime d'une trahison	Semble détaché de l'horreur de la situation		Ulysse ému par la beauté des chants et récits
	Ne semble pas mesurer les enjeux, a basculé dans la folie		Dominés par un destin qui les subsume et/ou les écrase.
<b>Partie 2 : Les situations où s'illustre le héros</b>			
La guerre	La guerre	Les écrans, le sport	La guerre et le voyage aventureux
Un champ couvert de morts	Des adversaires surarmés Mille morts	Peu de place pour les héros dans une culture en paix	Nombreux morts et actes de violence
Finalité : servir son pays	Finalité : tout détruire	En recherche de reconnaissance (ne sont plus amoindris)	Gagner la guerre
	irrationalité	Importance de la théâtralisation et du langage dans le	



		récit qui en est fait (langage guerrier)	
	Aller volontairement à sa perte	Virtualité des combats	
		Auto-dépassement	
Reste magnanime envers celui qui a essayé de le tuer et ordonne qu'on lui donne à boire			Achille ramène le cadavre de son ennemi au père de ce dernier
<b>Partie 3 : le rapport aux autres</b>			
Grande admiration de la part de son fils	Ne paraît pas humain (« c'était un monstre »)	Demi-dieux, « Dieux du stade »	Auto-héroïsation
	C'est l'affrontement de gens comme ça qui font perdurer les guerres		Il faut arriver à comprendre comment fonctionne la violence
Un adjoint fort, fidèle et courageux qu'il estime	On se sent lâche à ses côtés	Sauvent de l'ennui	Les hommes sont capables de reconnaissance entre eux
		Devrait correspondre à un modèle	Le comportement du héros peut se modifier au contact des autres (Achille s'humanise)

### Partie 1 : qui est le héros ?

- un combattant : militaire ou guerrier, personne en quête de reconnaissance en temps de paix
- un être exceptionnel et solitaire (opposition Hugo/ Céline)
- un être sensible et pondéré (Hugo et Judet de la Combe (Ulysse) / un être enragé, violent (Céline et Judet de la Combe (Achille))
- celui qui choisit son destin versus celui qui le subit

### Partie 2 : Les situations où s'illustre le héros

- lieux : champ de bataille / stade en temps de paix/ grands espaces sauvages (Ulysse)
- finalité : servir ou « se » mettre en scène ? importance de la théâtralisation, voire du rite
- respect de l'ennemi

### Partie 3 : le rapport aux autres

- suscite l'admiration (Céline en opposition)
- entretient l'idée de violence (opposition Céline/ Judet de la Combe)
- reste réceptif, attention portée aux autres versus indifférence



### 1. Expliquez en contexte le sens des mots suivants en vous fondant sur leur morphologie lexicale :

Les quatre mots proposés sont tous formés par préfixation, cas particulier de la dérivation par adjonction d'un préfixe sur une base qui peut appartenir à différentes classes grammaticales.

**embarqué** : forme participe passé du verbe embarquer : préfixe em- qui signifie « dans » : mis dans une barque, ici au sens figuré du terme.

**combattent** : forme conjuguée du verbe combattre qui signifie se battre avec (préfixe com- correspondant au cum- latin)

**incarnés** : préfixe in- (à l'intérieur de) + carné dérivé de carnis (« chair ») : littéralement, les femmes entrent dans le corps du héros.

**amoindris** : préfixe a- indiquant la transformation dans un état, ici amoindri= rendu moindre, moins performant.

### 2. Dans le passage suivant, justifiez les terminaisons des mots soulignés :

*les jeunes ont du mal à en **citer** quelques-uns* : le verbe citer est situé dans un groupe prépositionnel, il est donc à l'infinitif. La marque d'infinitif serait audible avec des verbes du 3<sup>ème</sup> groupe. Ex : les jeunes ont du mal à en croire/ voir...

*étoile **filante*** : filante est un adjectif verbal ; il s'accorde en genre et en nombre (féminin, singulier) avec le nom « étoile ».

*ils ont entendu parler* :

**entendu** est un participe passé employé avec « avoir » ; le COD étant postposé, le participe passé ne s'accorde pas.

**parler** est un infinitif COD du verbe « entendre » ; la marque d'infinitif serait audible avec un verbe du 3<sup>ème</sup> groupe. Ex : ils ont entendu dire.

**quelques** acteurs : déterminant indéfini au masculin pluriel comme le nom qu'il détermine. (NB : la forme féminine serait la même)

**héroïsés** : participe passé employé sans auxiliaire donc comme un adjectif qualificatif épithète du nom « chanteurs » dont il prend la marque de genre et de nombre (masculin pluriel).

NB : forme comparative de supériorité (plus) temporisée par l'adverbe « un peu »

### 3. Relevez les propositions subordonnées, précisez leur nature et leur fonction.

L'extrait est composé de quatre phrases complexes dans lesquelles nous pouvons relever deux types de propositions subordonnées :

#### 3 propositions subordonnées relatives :

*où combattent les héros* : complément de l'antécédent du pronom relatif « les lieux »



*qui viennent en tête* : complément de l'antécédent « les noms (des héros)»

*dont ils ont entendu parler la veille* : complément de l'antécédent « étoile (filante) »

## **2 propositions subordonnées conjonctives (circonstanciennes):**

*quand un pays est en difficulté* : complément circonstanciel de temps

*quand la paix est arrivée* : complément circonstanciel de temps

### **4. Quelle est la particularité de la syntaxe choisie par l'auteur ? (3 exemples)**

Afin de donner plus de force à son aversion pour la guerre et se mettre en scène dans tout ce qu'il a de plus « ordinaire » et « populaire », le héros s'exprime dans une syntaxe qui relève davantage de l'oral. Céline utilise de nombreux marqueurs d'oralité afin que le lecteur identifie socialement le narrateur, mais aussi parce qu'en sa qualité d'auteur novateur du XX<sup>ème</sup> siècle, il souhaite briser les codes de l'académisme. Ce « parlé » en narration induit un changement de regard sur l'oralité qui n'est plus uniquement inscrite dans les paroles rapportées.

Nous pouvons relever :

- **des redondances :**

- moi d'abord [...], j'ai : surthématisation, le sujet « je » est d'abord annoncé par « moi », il est donc redoublé.
- ses maisons où les gens n'y sont jamais : redoublement du complément de lieu dans la subordonnée relative : pronom relatif « où » et pronom adverbial « y »

- **élision du sujet**

- faut que je dise (il faut)

- **des négations incomplètes :**

- j'ai jamais pu (je n'ai)
- c'est à pas y tenir : présentatif + négation incomplète (c'est à n'y pas tenir)

- **un lexique familier**

- j'ai jamais pu la sentir (je ne l'ai jamais appréciée)

### **5. Quel effet produit la construction de la phrase : « C'est dans le malheur que brille l'humanité » ?**

Cette phrase est rédigée dans une forme emphatique : le mot « malheur » est mis en relief par extraction dans une phrase clivée en c'est ... que.

La forme neutre, qui serait « L'humanité brille dans le malheur », insisterait moins sur les conditions difficiles préalables à l'acte héroïque.

De plus, sa position finale d'un texte argumentatif lui donne une portée généralisante et en fait presque un adage.



**Question 1 : En vous appuyant sur votre connaissance des programmes, vous identifierez les compétences travaillées dans cette séquence proposée à une classe de CM2 :**

Dans le domaine de la **lecture**, l'élève va mobiliser sa compréhension des textes et des documents, nécessitant de les interpréter. En particulier ici, il va être capable d'identifier le genre épistolaire et en repérer les caractéristiques majeures.

Dans le domaine de l'**écriture**, il s'agira de rédiger un écrit spécifique : une lettre. L'élève va devoir mettre en œuvre une démarche spécifique de rédaction de ce genre de texte. Il va s'agir de convoquer l'univers de référence des écrits épistolaires, mais aussi le matériau linguistique nécessaire au thème des « poilus » en collectant notamment le lexique approprié. Il va également s'agir de trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence dans la forme imposée par l'organisation textuelle de la lettre.

L'élève devra **prendre en compte les normes de l'écrit** pour formuler et transcrire. Ainsi, lors de la mise en mots, en phrases, en texte, l'élève va devoir mobiliser ses connaissances sur la langue, grammaticales et orthographiques, et en particulier ici l'emploi des verbes au passé, présent et futur ; mais aussi se montrer attentif à la **cohérence sémantique** et à la **cohésion syntaxique** de son texte.

L'élève aura ensuite à **faire évoluer son écrit dans le cadre d'une révision**, le mettre à distance pour l'autoévaluer et l'enrichir avec des formulations plus adéquates. Lors de ces phases de réécriture, il s'aidera d'outils liés à l'étude de la langue disponibles dans la classe, notamment ici une grille de relecture et les éléments précisés comme ayant été préalablement travaillés : conjugaison de verbes au passé, présent, futur et reconnaissance des indicateurs temporels.

Bien qu'il ne s'agisse pas de l'objectif premier de la production de cet écrit épistolaire, l'enseignant pourrait saisir cette opportunité pour amener ses élèves à **renforcer leurs compétences en maîtrise de la langue** lors d'activités décrochées pour venir combler des lacunes effectivement constatées.

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

Cette grille de relecture est en deux parties.

La première (1. La lettre) vise la **cohérence du texte**, c'est-à-dire les aspects sémantiques. Il s'agit principalement de voir si les idées s'accordent entre elles, si le texte ne comporte pas de contradiction interne et si sa compréhension est possible pour le lecteur. Il s'agit aussi de vérifier si les contraintes narratives choisies lors de la planification ont été respectées et si les codes liés au genre épistolaire sont respectés.

La seconde partie (2. Les phrases) concerne à la fois la **cohésion du texte et sa dimension orthographique**.



La cohésion du texte est ce qui a à voir avec la grammaire de texte et la matérialité du texte, successivement la syntaxe, les connecteurs logiques, la ponctuation, les chaînes anaphoriques, les temps verbaux.

En ce qui concerne les erreurs orthographiques, la différence est faite entre celles portant sur les accords et celles qui sont regroupées sous l'intitulé assez large d'« orthographe d'usage ».

On peut observer que l'enseignant **n'a pas choisi de traiter de la créativité de l'écrit** : inventivité, qualités et richesses narratives. On peut supposer que cet aspect sera travaillé lors de versions plus abouties. On pense en particulier à des trouvailles narratives, mais aussi plus simplement à un enrichissement lexical ou syntaxique des phrases produites.

Cette grille critériée est un document partagé entre l'élève et l'enseignant, mais aussi entre pairs puisqu'on observe qu'elle sera également utilisée lors de phase de **coévaluation**. Les items sont **formulés en termes compréhensibles par les élèves**. On peut d'ailleurs supposer qu'ils sont habitués à utiliser ce genre de grille de relecture pour d'autres écrits qu'ils auraient déjà produits. Elle est donc fonctionnelle et vise deux objectifs. Tout d'abord, elle permet de proposer un **enseignement explicite**, car les élèves prennent conscience avant l'acte d'écriture des contraintes qu'ils devront observer et sont guidés dans la manière dont ils doivent produire. Elle permet aussi une **évaluation bienveillante**, les critères retenus par l'enseignant étant partagés avec les élèves.

Lorsque l'élève remplit sa grille, il est dans la nécessité de réétudier son écrit. En production, il n'est pas rare que l'élève soit pris par le plaisir d'écrire, laissant filer sa plume sans se donner de contraintes malgré la planification élaborée en amont. Cette grille est donc l'occasion pour lui **d'améliorer sa production** sans s'être interdit de se lancer librement lors du premier jet. On observe que Raphaël pense avoir bien respecté la grande majorité des contraintes imposées. Il relève cependant deux points d'amélioration : les répétitions qui émaillent son texte ; la nécessité d'ajouter une phrase ou un paragraphe sur les raisons qui amènent le soldat à écrire cette lettre.

Une fois remplie par l'élève, cette grille va être un outil pour l'enseignant afin qu'il se représente la manière dont son élève a compris le projet d'écriture et assimilé les contraintes qui lui sont afférentes. À ce titre, cette grille est pour l'enseignant un **outil d'évaluation formative**. On observe que l'enseignant n'écrit pas sur cette grille ne venant ni la surcharger, ni la corriger, ni la valider. Elle demeure avant tout un **outil de l'élève**.

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

Les interventions de l'enseignant visent majoritairement l'**orthographe** tant lexicale que grammaticale. On ne distingue pas nettement si les corrections sont apportées par l'enseignant ou s'il s'est contenté de souligner les erreurs que l'élève dans un second temps aura corrigées lui-même. On peut supposer que la seconde option est celle que cet enseignant aura retenue, car elle est plus éducative et formatrice pour l'élève qui doit lui-même identifier la nature de l'erreur lorsqu'on lui en a simplement signalé l'emplacement.

L'enseignant corrige également **quelques tournures syntaxiques** n'hésitant pas dans ce cas à suppléer l'élève en lui proposant la bonne formulation, tout en maintenant



l'esprit de ce que voulait dire l'élève. Il s'agit souvent de termes familiers ou de marques d'oralité que l'enseignant souhaite plus scripturales.

On observe enfin que l'enseignant **n'agit pas sur le contenu narratif**, la production de l'élève étant respectée. Mais on peut également constater que ce contenu est déjà très abouti pour un premier jet. Cette qualité est la conséquence du long travail préparatoire initié par les élèves dans le cadre de cette séance, puisqu'on observe dans le travail de préparation du document 1 que la mise en mots est l'aboutissement d'un processus d'élaboration qui court sur plusieurs séances.

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

On a vu combien cet enseignant s'est montré attentif à la préparation du projet d'écriture. Il a fait en sorte que ses élèves soient dotés de données de contextualisation littéraires (le genre épistolaire), culturelles et lexicales (travail sur les lettres de poilus). La phase d'anticipation apparaît riche et suffisante pour produire un écrit de qualité. On peut supposer que la partie supérieure du premier jet était un **écrit de travail** élaboré pour servir de support au contenu de la lettre.

D'autre part, les instructions officielles conçoivent l'écriture comme une compétence qui se construit par l'amélioration des textes et des retours réflexifs sur les productions. C'est ce que vise la démarche de réécriture de cet enseignant. Il s'agit de permettre que l'élève soit celui qui successivement va affiner son écrit, l'enrichir, le corriger. Pour y parvenir, il s'agit qu'il comprenne les enjeux de ces réécritures et qu'il soit, comme ici, associé à l'identification des points d'amélioration de son écrit. La grille de relecture critériée apparaît donc comme un outil fonctionnel pour atteindre cette ambition.

Pourtant, à bien y observer, on constate **peu de différence entre ces deux textes** malgré les modalités de révision proposées par l'enseignant.

Après le constat par l'élève que son texte initial n'exposait pas le motif de l'écriture de cette lettre, rien n'a été ajouté, laissant l'élève dans le constat de ce manque, mais sans moyen de le prendre en compte.

**Le contenu en outre n'est pas vraiment structuré** : l'élève passe de récits de vie au front à la demande de nouvelles de la famille pour revenir ensuite sur sa blessure, le tout sans changement de paragraphe.

**Les choix lexicaux et marques d'oralité** (marre, pue, mais bon, sinon) ne sont pas vraiment relevés puisque seul le verbe « puer » a été remplacé. On peut admettre un registre assez familier puisque la lettre est adressée à la famille mais cela ne correspond pas à d'autres choix de tournures plus soutenues. (par exemple « de la sorte »)

On constate que l'élève a mentionné **la date en début de lettre** alors qu'elle était en finale dans le premier jet et qu'il a révisé une partie des corrections relevées par l'enseignant, mais pas toutes. Michel n'est toujours pas au féminin, « vas » et « seras » ont toujours leur « s » manquant, « des soldat » est encore au singulier, « inutilement » a toujours 2 n, ... On observe également de **nombreuses autres erreurs non corrigées ni relevées dans le texte final**, notamment la ponctuation de phrases et leurs majuscules ou encore la question sur la note de la petite Michèle.

On ne saisit pas bien l'objectif de l'enseignant qui entoure certaines erreurs dans le texte final, puisque celui-ci ne sera plus retouché.



On remarque donc que, malgré de louables intentions, l'enseignant semble ne pas avoir poussé son geste professionnel suffisamment loin pour que les outils qu'il a imaginés soient réellement au profit d'un progrès des élèves. Si cette démarche a certainement aiguisé la vigilance orthographique et syntaxique des élèves, transférer en actes cette sensibilité semble encore difficile.

Il apparaît donc plus intéressant **de proposer aux élèves des réécritures qui ne soient pas des reprises de leur premier jet**. Dominique Bucheton s'en fait l'écho en expliquant que la reprise d'un texte « souvent saturé de rouge » à des fins d'amélioration et d'enrichissement, est généralement bloquante comme on peut le constater avec le document 4 de notre sujet.

Réviser c'est donc plutôt écrire successivement plusieurs textes, sans forcément repartir du texte précédent, s'en nourrissant, mais sans s'y enfermer.

En outre, le rôle de l'enseignant n'est pas de corriger l'orthographe ou la syntaxe de chacun des jets, mais de **proposer à chaque jet des éléments qualitatifs de réécriture** que l'élève va tenter de mettre en œuvre. **Le travail de correction orthographique n'a alors lieu qu'à la toute dernière étape.**

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

Les nombreuses erreurs qui demeurent dans la production finale de l'élève (document 4) montrent la nécessité de proposer, en parallèle des projets d'écriture, des **activités décrochées de maîtrise de la langue**. On peut d'ailleurs estimer que la correction des productions écrites qui contextualise la langue est le meilleur lanceur à l'enseignement des notions de grammaire tant elles rendent nécessaire la maîtrise de ces dernières.

La **diversité des natures d'erreurs** encore présentes dans la production finale de l'élève (document 4) rend vaine la tentative de vouloir toutes les affronter. L'idée est de retenir celle qui apparaît particulièrement significative ou récurrente dans de nombreuses copies d'élèves. La démarche pourra être de sélectionner une ou deux productions d'élèves et de les projeter à l'écran devant le groupe classe. Après avoir expliqué l'ambition d'améliorer un aspect de leurs productions, l'enseignant propose que chacun soit attentif pour pouvoir appliquer lui-même après la séance les règles qui auront été établies sur sa propre copie.

Dans une démarche métalinguistique, les élèves sont amenés à commenter l'erreur que l'enseignant leur a mise sous les yeux. Ce temps de confrontation des productions permet d'argumenter autour de la correction qui dès lors fait sens chez les élèves. Émerge alors une notion qui va faire l'objet d'une institutionnalisation et d'un référentiel. Le point notionnel doit cependant être entraîné sous la forme d'exercices d'application afin que le savoir s'installe. La notion étant maintenant explicitée et acquise, chaque élève va être en mesure de l'exploiter pour son propre compte sur sa propre production écrite.

Souvent, certaines **erreurs seront identifiées dans seulement quelques productions**. Dans ce cas, il serait inutile, voire contre-productif, de proposer la démarche décrite précédemment à tous les élèves alors que certains ont déjà acquis la compétence visée. Dans le cadre d'un dispositif de **différenciation**, il sera plus utile de la réserver à un groupe de besoins et de proposer aux autres élèves d'enrichir leur production avec d'autres outils.



La production d'un écrit étant sans doute l'activité la plus complexe puisqu'elle nécessite la **mobilisation de nombreuses compétences** comme nous l'avons montré en question 1, la différenciation sera toujours au cœur de cette activité. S'il apparaît essentiel que chaque élève ait produit son texte en conformité avec le projet d'écriture défini, on verra certains élèves dans l'attente de pouvoir produire des textes dont la richesse dépasse l'ambition initiale de l'enseignant. Celui-ci peut alors proposer à ces "experts" des activités dites enrichies, qui consistent à proposer une grille critériée contenant des contraintes supplémentaires de types phrases argumentatives, présence d'un personnage supplémentaire, enrichissements lexicaux... À l'inverse, il est possible de **limiter le nombre d'items à respecter pour des élèves fragiles**. Ce qui importe finalement, c'est qu'au terme de ce travail, lors de **l'indispensable partage de la lecture des productions**, chacun puisse avoir pu réussir une production dont la cohérence et la cohésion respecte le projet initial. L'adaptation des contraintes de production apparaît donc comme un moyen d'enrichissement des compétences de chacun des élèves.

