

ANALYSE DE TEXTES

Remarques pour l'introduction:

La Fontaine et Reinhardt donnent deux points de vue antinomiques (le savetier/ le financier ; le trader/ son interlocuteur) tandis que Chateaubriand exprime davantage un conflit interne.

Chez Zola, on décèle les effets de l'argent sur Saccard mais également sur les femmes entretenues (et par contrecoup leur mari)

LA FONTAINE	CHATEAUBRIAND	ZOLA	REINHARDT
Partie 1 : les apports de l'argent			
Permet de ne pas manquer (contrairement aux incertitudes du savetier)	Source de liberté	Permet un assouvissement des appétits quels qu'ils soient, de vivre « largement »	Permet de réaliser les rêves les plus fous
	Nécessaire à une beauté et une jeunesse entretenues	Permet d'entretenir la beauté	
	Permet d'être adoré : considération et honneurs	Répond à une recherche d'admiration (l'avoir devant tout Paris)	Provoque l'admiration et l'accès à une sphère particulière (dolls au lieu de dollars) Rend exceptionnel (au sens propre du terme)
Permet de tout obtenir (à l'exception du sommeil)	Permet la réalisation de soi, de faire advenir des possibles	Avec accès à la rareté	
Permet l'oisiveté (pas obligé de se lever aux aurores)			Permet de ne plus travailler
Partie 2 : les limites			
	Désir de mépriser l'argent mais.....amour inconditionnel qui sous entend une dépendance		Le désir de toujours gagner plus agit comme une drogue



	Procure une dépendance (exemple du couple)		Et rend envieux car il existe toujours quelqu'un qui gagne plus
		Mène à la vénalité et vulgarité	
	Ne peut pas procurer la gloire	Permet d'obtenir de l'indu.	L'argent gagné non corrélé à l'œuvre produite ni à son utilité sociale
	Obtention d'avantages basés sur le mensonge	Obtention d'avantages (relations) basés sur l'insincérité	Enfermement, perte du sens des réalités communes
Trésor générateur d'anxiété (peur de le perdre)		Une passion pour l'argent qui va entraîner sa perte	
Le Savetier est heureux (il chante) te se contente de peu	Ne reste qu'une apparence mais de toute façon la vie est un mensonge		Gagner trop détruit la valeur intrinsèque des choses (perd son côté authentique voire angélique)

Partie 1 : les apports de l'argent

- source de liberté
- permet de rester jeune et beau ; suscite l'admiration
- permet de faire advenir des possibles
- permet l'oisiveté

Partie 2 : les limites

- rend dépendant
- base les relations sur de l'insincérité
- rend anxieux
- fait perdre le goût des choses simples

On remarque toutefois que dans ce sujet, la mise en valeur d'un point sera toujours contrebalancée par son revers de médaille.

Liberté → mais liberté basée sur du sable

Suscite l'admiration → mais insincérité

Permet l'oisiveté → mais... à quoi bon

C'est pourquoi on aurait aussi pu avoir un plan du type :

- Vivre avec de l'argent
- Vivre sans argent



CONNAISSANCE DE LA LANGUE

Exercice 1 :

quelque : déterminant indéfini.

du : article partitif

le : article défini

L'article partitif est employé pour un nom qui n'est **pas nombrable** : du bruit

L'opposition entre déterminant indéfini et article défini montre une progression dans la détermination : pour montrer l'anxiété du savetier, attentif à tout bruit quelle qu'en soit la source, (**n'importe quel chat**), c'est **le** chat (au sens métaphorique du terme) qui effectivement identifié comme source du bruit qui devient le potentiel voleur.

Exercice 2 :

Forme verbale	Mode et temps	Justification du choix du temps verbal
crut	indicatif passé simple	Temps du récit pour action de premier plan
avait produit	indicatif plus que parfait	temps composé marque l'antériorité
retourne	indicatif présent	Présent de narration
enserre	indicatif présent	

Exercice 3 :

- discours direct.** Le verbe « dire » à sème discursif est placé en incise. Les guillemets attendus sont manquants.
- L'adresse directe au lecteur relève du **dialogisme** mais cette requête annoncée par le verbe « dire » introduit du **discours narrativisé** puisque le contenu des paroles (et c'est logique puisque ce sont des paroles attendues).
- discours indirect libre** avec questions rhétoriques. Il s'agit d'un discours intériorisé dans lequel Saccard essaie de se convaincre que son choix est le meilleur.

Exercice 4 :

Le mot « incessamment » est formé par dérivation : adjonction de préfixe et de suffixe.

in préfixe privatif

cess : base de verbe « cesser »

(a)mmment : suffixe qui sert à former un adverbe sur base adjectivale (incessant : adjectif verbal)

Cet adverbe signifie continuellement, sans s'arrêter, de manière incessante.

Exercice 5 :

La phrase proposée est une phrase complexe composée de quatre propositions : une proposition principale et une proposition circonstancielle ainsi que deux propositions relatives incluses toutes deux dans la principale, l'une complément du nom sujet, l'autre complétant le nom attribut du sujet.

La subordonnée circonstancielle est incise dans la principale.



Madame Carolinerestait une amie : proposition principale

qui en était arrivée à sourire toujours : proposition subordonnée relative, complément du nom Madame Caroline

qui l'écoutait avec une sorte de déférence conjugale : proposition subordonnée relative, complément du nom « amie »

(même) quand son cœur saignait : proposition subordonnée conjonctive, complément circonstanciel de temps

Exercice 6 :

Madame de Jeumont, pour avoir accepté d'être payée par l'empereur, est assimilée à un « morceau d'empereur ». L'auteur a ici recours à une métaphore, figure de style basée sur une analogie non exprimée par un quelconque outil comparant.



ANALYSE CRITIQUE DE SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

1. En vous appuyant sur vos connaissances du programme de cycle 2, vous indiquerez les compétences relatives aux situations d'écriture proposées dans les documents 1 à 4.

L'enseignante de cette classe propose quatre **activités rituelles** à ses élèves de cours préparatoire.

La première consistant à **écrire des syllabes** est relative à l'acquisition du code graphophonologique. Même s'il s'agit pour les élèves d'écrire, l'activité relève du domaine du « lire » et s'inscrit dans la compétence « identifier des mots de manière de plus en plus aisée ». Si l'élève est amené à encoder ce qu'il entend, il doit également segmenter le mot proposé en syllabes distinctes, travail relevant de la conscience phonologique. L'attention est portée sur l'attaque qui est plus facilement perceptible.

La seconde activité relève de la même compétence sans que l'élève ait nécessité à segmenter puisqu'il encode maintenant **des unités complètes** : syllabes, mots, locutions. L'encodage des mots et des locutions nécessite cependant la mobilisation d'une nouvelle compétence relative à la conscience orthographique. On aborde ici le domaine « comprendre le fonctionnement de la langue », et en particulier la compétence « s'initier à l'orthographe lexicale ».

L'activité de **copie** est relative au domaine « écrire » et à sa compétence « copier » qui nécessite également que l'élève ait acquis les gestes d'écriture.

Enfin, la **dictée recherche** relève de ce domaine de l'écriture, mais il s'agit maintenant de mobiliser la compétence « écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche ».

2. Vous vous intéresserez à l'extrait du carnet de mots de l'élève (documents 2 a et b) et à la situation de « dictée recherche » (document 3). Quelle analyse faites-vous des activités proposées.

La dictée recherche est une activité qui vise principalement la mobilisation en situation contextualisée des outils construits dans le domaine graphophonologique. Nous sommes dans l'ambition affirmée de **lier lecture et écriture** et de **donner du sens aux outils du code** appris préalablement, ce qui est conforme aux attendus des programmes de cycle 2. Il est intéressant de remarquer que cette enseignante établit une relation entre l'identification des mots, leur décodage et leur encodage, et la compréhension des écrits notamment ici littéraires.

On pourrait reprocher à cette activité de laisser **trop peu de place au code** puisque les élèves sont dotés de nombreux outils qui leur permettent de ne pas procéder à l'encodage des mots puisqu'ils leur sont donnés. C'est sans doute la limite de l'exercice puisqu'un simple recopiage pourrait suffire.

Mais ce qui est intéressant ici au-delà de la dimension relative au code, c'est que les élèves doivent **utiliser ces outils à bon escient**, ce qui agit fortement sur leurs **compétences méthodologiques**. De plus, et c'est peut-être ce qui est le plus



intéressant, les élèves sont mis face à la nécessité de produire un écrit syntaxiquement juste, en respectant la segmentation et les usages de la phrase.

On observe que l'enseignante se montre rigoureuse dans la **correction orthographique**. Il n'est pas certain que cela soit prioritaire dans le cadre de cette activité.

Il aurait été en revanche intéressant d'introduire de la **différenciation**. En effet, les situations de production écrite sont particulièrement complexes c'est pourquoi certains élèves ont besoin d'étayages lorsque d'autres au contraire peuvent s'en passer. Ici, il semble que tout le monde dispose des mêmes outils. Ils risquent de rendre le travail trop facile à certains élèves et ne pas faire sens pour d'autres. Il serait intéressant de proposer un groupe de besoin où les élèves fragiles autour de la maîtresse bénéficieraient d'étayages personnalisés.

3. Vous commenterez l'intervention de l'enseignante sur la dictée de l'élève (document 4) et vous proposerez une autre modalité d'intervention.

D'un premier point de vue relatif à la **démarche pédagogique**, l'enseignante corrige directement sur la feuille de l'élève. Cette correction ne semble pas productive, car sans doute l'élève va recevoir son brouillon tout corrigé sans qu'**aucun travail métalinguistique** n'ait été opéré. Il serait déjà plus intéressant que l'élève apporte lui-même les corrections après qu'un travail collectif ait été réalisé autour des erreurs constatées chez les élèves. Ce temps de **confrontation des productions** des élèves permet d'argumenter autour des corrections qui dès lors font sens chez les élèves. Ils sont donc en mesure après ce temps collectif de proposer des corrections sur leur propre brouillon. On leur apprend ainsi à **réviser leurs textes**, compétence qu'ils auront à développer tout au fil de leur scolarité.

L'enseignante aurait également pu proposer à ses élèves une **grille critériée de relecture** de leur production afin que les élèves soient alertés sur les points essentiels à respecter lors de leur production, et favoriserait le travail métalinguistique de révision autonome de l'élève.

D'un second point de vue relatif à la **nature des erreurs orthographiques** de l'élève. Il paraît que l'enseignante « sanctionne » les erreurs morphogrammiques du pluriel des noms « poissons » et « légumes » alors que l'accord en nombre n'est pas encore totalement fixé chez les élèves de CP. Il est en effet prescrit que la notion de « chaîne d'accords » au sein du groupe nominal est construite d'abord en écoutant des transformations de phrases à l'oral puis en les observant à l'écrit.

Trois erreurs de « e » terminaux sont corrigées par l'enseignante montrent que l'élève n'est pas encore passé à la **conscience orthographique du mot**, en se maintenant dans un pur encodage phonétique, ce qui est normal à ce niveau de classe. Une erreur est plus problématique : l'oubli de l'accent sur « dévore ». Les erreurs orthographiques ne sont donc **pas hiérarchisées** par l'enseignante. On pourrait estimer qu'il serait intéressant qu'elle concentre la tâche de l'élève réellement, voire exclusivement sur ce qu'il est supposé connaître à cette période de l'année. On peut imaginer que les autres mots lui sont donnés, ou qu'ils ne sont pas sanctionnés.



4. Au-delà de la situation de « dictée recherche », vous décrirez à partir du document 5, des activités complémentaires pour développer des compétences d'écriture en CP.

Le texte d'André Ouzoulias nous alerte sur **l'importance de produire des écrits sans attendre** que les compétences de l'élève soient totalement installées puisque c'est ce travail de production qui justement renforce les compétences. Il nous invite comme les instructions officielles à **travailler conjointement lecture et écriture** et d'aborder le code en décodage comme un encodage.

Un premier type de production écrite à proposer ressemble à l'activité « dictée recherche » de ce sujet. Dans ce type de production que l'on appelle « **transport-copie** », l'élève s'appuie sur les outils dont il dispose, cahier de mots, affichage de la classe, carnet de sons, histoires déjà lues. L'élève est invité à partir d'un texte source qui va donner un contexte, des personnages, voire des péripéties. Mais contrairement à l'activité de « dictée recherche » l'élève va devoir produire son propre texte avec ses propres idées activant ainsi son imaginaire et sa créativité.

Pour les élèves plus fragiles, on peut imaginer qu'une partie de leur production pourra être réalisée en **dictée à l'adulte** afin que certains obstacles puissent être levés sans que l'élève soit totalement empêché de produire son propre texte.

Par ailleurs, le dispositif de la **copie différée** (texte à disposition de l'élève autant de fois qu'il le désire mais pas directement sur son bureau) permet de consolider les compétences liées à la copie tout en contraignant l'élève à mémoriser des segments assez longs au lieu de copier lettre à lettre. Ceci l'oblige à fournir un réel travail de lecture avec exercice de la combinatoire pour déchiffrement mais en même temps la mémorisation de mots entiers, voire de segments plus longs exige un accès au sens et permet en outre de travailler l'orthographe lexicale.

Ces productions qui s'appuient au départ sur un texte vont assez vite permettre aux élèves **d'explorer des tournures syntaxiques, du lexique, mais aussi des sons auxquels il n'a pas encore été initié**. Nous sommes alors dans le cadre **écriture tâtonnée** (ou approchée) où l'élève tente de produire ses mots et ses phrases même s'il n'en possède pas tous les codes et usages. C'est ainsi qu'il s'approprie de nouveaux outils où qu'il se trouve dans le désir de les acquérir pour le plus grand bénéfice de ses apprentissages.

De plus, comme le préconisent les instructions officielles, l'écrit doit être considéré comme un outil de travail. Ainsi, à côté d'écrits littéraires comme nous venons de les décrire, il s'agit d'habituer les élèves à faire un usage fonctionnel de l'écrit dans toutes les activités de l'école. Ces écrits ne sont pas forcément des écrits définitifs, c'est-à-dire corrigés. On parle alors **d'écrits intermédiaires ou d'écrits de travail** sur lesquels l'élève s'appuie sans autre contrainte que de l'aider à organiser sa pensée, mémoriser des résultats, formuler une réponse et même jouer avec les mots.

Ainsi toute occasion doit être saisie pour produire des grands et des petits écrits en classe. Il semble important que toute activité de français et notamment celle relevant de la « compréhension du fonctionnement de la langue » s'inscrive dans une production d'écrits réalisée par les élèves en amont et/ou en aval de la notion enseignée.

