

CRPE 2020 SITE DE LA REUNION
Proposition de corrigé

ANALYSE DE TEXTES

ZOLA	RIMBAUD	TOURNIER	MINARD
Partie 1 : La nature personnifiée			
le vent assure les semences	le poète comprend le langage des fleurs	La terre lui répond	
Guide l'homme vers l'interdit	l'homme réveille la nature elle écoute et obéit		
Coin de paradis	chevelure de déesse, bois de lauriers	Rumeur miséricordieuse du vent	Opposition : mépris pour l'espèce animale
	Pleine de trésors (palais, pierreries)		
Partie 2 : La nature dominatrice			
Abris naturels	Silence et immobilité → paix	Gestes apaisants des pins, bercement	
Température égale	Harmonie, Idéal inaccessible		
Buissons fleuris, fleurs qui poussent toutes seules			
		Terre brûlée par le soleil	Ciel assombri
	Magie disparaît avec l'apparition du jour	Revit dans la fraîcheur du soir	
Agonies de l'hiver	Eau morte	Terre nue	Trop de vert
Pierres et ronces	Eclats blêmes	Lourde nef de nuages	Rudesse coupante du tapis de joncs
vent			Des animaux envahissants et répugnants
Partie 3 : communion entre l'homme et la nature			
Donne à l'homme la sensation d'être vivant	Redonne à l'homme son âme d'enfant	rend l'âme légère	Opposition : Tout le bien-être est attaché à la voiture luxueuse
sérénité			
Soleil donne la joie	Communion	Communion charnelle	
Réciprocité, harmonie (le couple donnait un frisson)		C'est la présence de la terre qui réchauffe l'homme	Opposition : le conducteur écrase le plus possible de hérons

au sentier, murmure d'admiration)			
	L'homme construit et gagne sur la nature	Ovation de la forêt tropicale pour saluer la communion de Robinson avec la nature.	

Proposition de plan

1. La nature personnifiée

- douée de sentiments et capacités humanisés (Zola, Rimbaud, Tournier)
- de l'ordre du divin

2. La nature dominatrice

- L'homme accompagné par une nature dominante mais bienveillante (Zola, Rimbaud)
- Une nature perçue comme puissante et sauvage (Zola), rebelle
- Une nature perçue comme oppressante, repoussante, voire destructrice (Zola, Minard)

3. communion entre l'homme et la nature

- Domination maternelle, matricielle, protectrice (Zola, Tournier)
- Relation charnelle, sensuelle (Rimbaud) voire sexuelle (Tournier)
- Communication et réciprocité (Rimbaud, Tournier)

CONNAISSANCE DE LA LANGUE

1. Vous identifierez les expansions du nom, vous les classerez selon leur fonction et préciserez leur nature

Les expansions nominales peuvent être des adjectifs (ou groupes adjectivaux), des propositions subordonnées relatives ou des groupes prépositionnels.

Nom expansé	Epithète liée	Epithète détachée	Complément du nom
paix	heureuse : adjectif qualificatif		du Paradou : groupe prépositionnel
Paradou		dormant au grand soleil : groupe participe présent	
dégénérescence			des espèces : groupe prépositionnel
température	égale : adjectif qualificatif		
terre	que chaque plante... ...force : proposition subordonnée relative		
silence			de sa force : groupe prépositionnel

2. Vous relèverez les verbes conjugués, identifierez les temps utilisés et justifierez leur emploi

Conformément à la consigne, nous ne relevons que les formes conjuguées des verbes (« montrant » est un participe présent, mode non conjugué).

Forme conjuguée	Temps et mode	Valeur du temps choisi
bourdonnaient	Imparfait de l'indicatif	Actions d'arrière-plan, présentation du cadre (temps du récit)
coupaient		
faisaient		
écrasa	Passé simple de l'indicatif	Actions de premier plan (temps du récit)
vit		
se dit		
vais	Présent de l'indicatif	Présent d'énonciation (temps du discours)

NB : Le verbe (se) dire se présente sous la même forme au présent et au passé simple mais dans un souci de cohérence, nous le considérons comme un passé simple.

3. Vous expliquerez les différents sens possibles du mot « naturel ».

- phénomènes inhérents à la nature et non produits par l'homme.
- que l'on trouve en l'état, non modifié (ici coloré) par l'homme, qui n'a pas subi de traitement chimique.
- qui donne une impression de vérité, sans artifices ; qui manifeste la subjectivité profonde de l'individu, échappant aux conventions sociales stéréotypées.
- qui trouve son fondement dans la nature même, qui est indépendant des conventions.
- dans la lignée sanguine, dans l'ordre de reproduction conforme à la nature.

4. Vous préciserez le sens de l'adverbe « véhémentement » et vous commenterez son emploi.

L'adverbe « véhémentement » est formé sur l'adjectif « véhément » qui a donné également le nom « véhémence » qui désigne une force, une intensité, une vivacité extrêmes.

Les trois pins animés par le vent manifestent donc une force intense, impétueuse qui étourdit l'homme, attestant d'une emprise forte de la nature sur l'homme.

5. Quels éléments permettent d'affirmer que le texte d'Arthur Rimbaud est un poème ?

A. Le texte est enrichi de nombreuses figures de style :

- métaphore : les pierreries (gouttes de rosée ?)
- comparaison : courant comme un mendiant
- métonymies : réveillant les haleines (les végétaux qui produisent alors des essences), les ailes se levèrent (les oiseaux)

- personnification : l'eau était morte ; les camps d'ombres ne quittaient pas la route du bois ; les pierreries regardèrent ; la fleur dit son nom, wasserfall qui s'échevela ; elle (l'aube) fuyait.
L'aube est assimilée à une déesse avec une chevelure et un immense corps que l'auteur parvient à embrasser.
- oxymore pour montrer l'ambivalence de la nature : blêmes éclats
- polysyndète pour insister sur le pouvoir de l'homme sur la nature. : j'ai marché... et les pierreries.., et les ailes...
- chiasme : Je ris au wassefall blond [...] : à la cime argentée je reconnus la déesse.

B. Il est également marqué par des phénomènes sonores :

Assonances en [ε] dans la première strophe (si l'on traite à part la phrase introductive): bougeait, palais, était, quittaient, j'ai marché, réveillant, haleines, tièdes, pierreries, ailes, regardèrent, se levèrent

C. Ce poème est enfin le siège de phénomènes rythmiques :

Bien qu'il soit en prose, il est découpé en strophes dans lesquelles des phrases souvent courtes dépeignent le paysage par petites touches.

Ex : Rien ne bougeait. L'eau.... Les camps d'ombre...

Ex : Dans l'allée, ... Par la plaine.... A la grand'ville....

De plus, le récit du rêve est encadré par deux octosyllabes (phrase d'ouverture et phrase de clôture) : J'ai /em/bras/sé /l'au/be /d'é/té. Au /ré/veil/ il /é/tait /mi/di.

ANALYSE DE SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Question 1 : Quelles difficultés de lecture le texte « Un jeune égyptien ... » peut-il présenter pour des élèves de cycle 3 ?

Lector Lectrix est un outil ayant pour but d'enseigner à mieux comprendre les textes narratifs. Il soumet à la lecture des élèves des textes résistants afin d'être dans la nécessité de faire des efforts de raisonnement. On vise à ce qu'ils acquièrent des stratégies de compreneurs.

Ainsi la phrase donnée à la lecture ici est volontairement résistante. On peut catégoriser un certain nombre de ses difficultés :

- Le **cadre spatio-temporel** est assez indéfini. L'élève ne pourra pas s'appuyer sur des indicateurs de temps, même s'il peut se représenter le lieu.
Mais ce lieu nécessite de la part de l'élève de lever une inférence pragmatique, c'est-à-dire qu'il doit mobiliser des connaissances et expériences personnelles qu'il ne peut pas déduire simplement du contenu sémantique du texte. Ici, la référence à l'Égypte ou l'identification d'Alexandrie comme ville égyptienne ne se déduisent pas simplement de la lecture du texte.
- L'élève devra également être en mesure de repérer un autre type d'inférence : les **inférences logiques**. Celles-ci sont relatives aux données factuelles du texte qui demeurent difficiles à identifier à la première lecture. On pense ici à la chaîne

référentielle qui par exemple nécessite de saisir le sens de « sa » [mère] ou à quoi référer le « où » et le « qui ». Mais aussi aux relations que l'on peut supposer entre les actants : qui est qui ? Quels sont leurs liens ? À quelle occasion sont-ils en relations et pour quelle finalité ?

- Mais la difficulté majeure relève sans doute de **la syntaxe** de cette phrase où les enchâssements de propositions peuvent perdre l'élève. Elle relève des compétences linguistiques. Cette syntaxe rend opaque ce qui relève de la cohérence, c'est-à-dire de la dimension sémantique du texte : que nous dit le texte sur la chronologie et les entrelacements situationnels ? Et ce qui relève des rapports logiques, c'est-à-dire ici les causalités successives et leurs conséquences qui font justement l'intérêt de cette phrase.
- On peut enfin identifier des **difficultés lexicales** : le verbe « volatiliser », voire « détraquer », mais aussi le nom « économies » ; ou encore l'expression idiomatique « de toute sa vie » qui peut demeurer opaque pour certains élèves.
- Il est possible d'évoquer quelques **autres difficultés non spécifiques à ce texte** et qui relèvent de la non-compréhension de l'acte de lecture :
 - La difficulté de certains élèves à élaborer des représentations mentales de la situation évoquée par le texte
 - Le fait que les représentations ou interprétations élaborées dès le début du texte sont considérées par certains élèves comme définitives. Ils ne remettent plus en question ce qu'ils ont lu d'un premier jet.
 - La méprise sur l'acte de lecture : croire qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre

Question 2 : Quelles compétences de lecture les élèves peuvent-ils développer dans ces activités ?

Pour aborder un tel texte, l'élève doit **lire avec fluidité**, cette fluence étant la première condition indispensable à une bonne identification des unités de sens de cette phrase.

Mais les IO qui rappellent que la **compréhension** est le but de toutes les lectures, invitent à « développer chez les élèves des habitudes de questionnement des contenus des textes » au-delà de leur seul déchiffrement graphophonologique.

En effet, les IO invitent « à être attentif aux relations entre les mots du texte, ainsi qu'aux mots qui signalent des relations entre différents éléments du texte ». Dans une approche explicite et métacognitive, l'élève va devoir « repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre » en **explorant des stratégies de compréhension** que l'outil *Lector Lectrix* vise à entraîner.

L'élève va devoir s'entraîner à repérer des **informations explicites**, et les **distinguer de celles qui relèvent de l'implicite**. Il va devoir repérer des **liens logiques** en s'appuyant notamment sur les connecteurs. Il va devoir affronter l'« élucidation lexicale » en s'appuyant sur le contexte ou la morphologie. Il va devoir apprendre à construire une visualisation de l'histoire narrée, ce que Goigoux appelle faire le film de l'histoire.

Etre lecteur selon les IO, c'est aussi acquérir des compétences qui visent la **restitution de sa compréhension** : notamment ici l'évocation spontanée de sa lecture, le rappel oral du récit et du « film » qu'il a produit dans sa tête.

Enfin, les IO invitent à travailler les compétences relatives au **partage de sa compréhension** : partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation, en débattre et confronter des jugements.

Question 3 : A partir des situations pédagogiques proposées, expliquez comment les activités orales peuvent contribuer aux compétences de lecture.

S'il est acquis qu'il existe un lien très étroit entre lecture et écriture, il ne faut pas oublier combien les compétences d'oral sont mobilisées lors des temps de lecture, mais aussi sont mises à profit de la compréhension en lecture. C'est particulièrement le cas dans cette activité *Lector Lectrix*, où l'oral est central.

Lors de ce travail, les élèves ont à se **rappeler les idées générales** du texte qu'ils traduisent ensuite dans leurs propres mots. Cette stratégie qui fait passer de l'écrit à l'oral. Goigoux parle alors de traduction, ce qui lui fait même dire que « lire, c'est toujours un peu traduire ! ».

- Premièrement, **l'oral en réception** : l'élève va devoir « écouter un récit » donc être en réception de l'oral de son camarade.
- Deuxièmement, **l'oral en production** : l'élève va « parler en prenant en compte son auditoire » lorsqu'il racontera ce qu'il a retenu de l'histoire de ce jeune Égyptien ». On parle de restitution orale. Il s'agit de raconter le script en verbalisant les liens de causalité entre les différentes étapes. Le sens se construit lorsqu'on porte son attention sur les idées du texte et pas seulement sur les mots. Ainsi, la reformulation orale de l'histoire, cette mise à distance de l'écrit par l'oral aide grandement l'élève dans son appropriation du sens. Le camarade qui reçoit la production orale de son camarade va également devenir producteur de phrases orales lors du temps de questionnement, poussant son camarade à reformuler son récit.

Dans cette séance, l'élève va également **échanger avec les autres**. Ainsi, il va devoir « manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte » comme il est demandé dans les consignes de cette séance de lecture. L'élaboration de ces réponses nécessite qu'il « participe de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves pour confronter des réactions ou des points de vue ». En effet, comprendre suppose d'aller au-delà de ce qui est exprimé explicitement dans le texte qu'on lit. Le **débat interprétatif** aide à dépasser ce que le texte dit avec les seuls mots et creuser dans les blancs laissés volontairement par l'auteur qui font le délice du lecteur aguerri. Seuls des échanges avec les camarades permettent d'atteindre ce haut degré de compréhension.

Enfin deux points non décrits dans cette séance relèvent sans doute de phases orales intéressantes à mettre en place : la théorie de l'esprit et la fonction imageante. Cette dernière évoquée sous l'intitulé « se faire le film de l'histoire » consiste pour l'élève à se construire **le film dans sa tête au fur et à mesure qu'il lit ou qu'il écoute l'histoire**. Ces informations tirées du texte, mais qui le dépassent se réadaptent au fil des informations fournies. Il peut être intéressant de demander aux élèves de dire les « films » qu'ils ont produits dans leur tête. Avec la théorie de l'esprit, l'élève apprend à **se mettre**

à la place de chaque personnage, même ceux dont il est le plus éloigné, pour comprendre leurs logiques d'actions. Là encore, les perceptions des élèves gagnent à être verbalisées.

Question 4 : Quel est le rôle de l'enseignant au cours de cette séance ?

L'enseignant est celui qui **choisit les tandems**. Il est intéressant qu'ils soient composés de manière hétérogène en escomptant des tutorats.

L'enseignant s'occupe de la **dévolution** : c'est faire accepter à l'élève sa responsabilité d'une situation d'apprentissage. Elle implique que l'enseignant ait pensé une situation ou un objet favorisant la prise en charge par l'élève de la construction de son savoir. Bruner parle de fonction d'enrôlement.

Il joue le rôle de **garant du protocole** en rappelant les règles pédagogiques établies pour cette activité. Il est donc pilote, assurant l'avancée de l'activité et le passage obligé par les étapes prédéfinies. Bruner parle du maintien de l'orientation.

Il est souvent dans ce que Michel Grandaty appelle le lâcher-prise, c'est-à-dire accepter qu'une fois les consignes et le cadre posés, les élèves ont toute latitude pour expérimenter et avancer dans processus. **L'enseignant n'est pas celui qui valide**. Il n'évalue pas.

Ce n'est pas décrit ici, mais on peut supposer qu'il procède à des **étayages** comme nous allons le décrire en réponse à la question 5 de ce sujet.

Question 5 : Quelles adaptations proposeriez-vous pour des élèves qui rencontreraient des difficultés en lecture ?

Dans le cadre de la remédiation, il ne va pas s'agir de simplifier le texte à étudier, puisque l'objectif est ici d'affronter la complexité du sens. L'enseignant va donc plutôt opter pour le **lever d'un certain nombre d'obstacles mineurs**, mais surtout il va étayer les phases de compréhension en **apportant les outils nécessaires**. Bruner parle de réduction des degrés de liberté et de signalisation des caractéristiques déterminantes.

La première stratégie consistera dans le **choix des « tandems » d'élèves** : il y a tout à gagner à constituer des doublettes hétérogènes en escomptant que l'élève expert aide son camarade le plus faible. Cette séance est bien adaptée à ce tutorat puisque les élèves doivent s'interroger mutuellement.

Mais l'enseignant doit également piloter cet étayage.

Dans le cadre d'un **atelier préalable à la séance** ou dans le cadre d'un **groupe de besoins**, il va par exemple pouvoir « installer l'univers de référence » : comprendre dans quel univers référentiel on se situe (genre, personnage archétypal, liens à des lectures déjà connues...) qui va favoriser un **horizon d'attente**. Il va ainsi lever les inférences pragmatiques, culturelles, liées à l'univers égyptien qui troublent la compréhension, mais n'apportent pas grand-chose au sens du texte. L'enseignant pourra apporter lui-même ces informations sur le **temps et les lieux** où se déroule l'histoire. Il peut en être de même pour le **lexique** qui pourrait faire l'objet d'une étude préalable à la séance avec les élèves les plus fragiles.

Dans le cadre d'un **atelier de type APC**, l'enseignant peut aider les élèves les moins aguerris à **dépasser le premier niveau de compréhension** en apprenant à distinguer ce que le texte impose (dit explicitement), ce que le texte autorise (ce que le lecteur peut apporter) de ce que le texte interdit (ce qui est impossible) en ordonnant les données du texte en colonnes : le certain, le vraisemblable, l'in vraisemblable... et ce dont nous doutons encore.

L'enseignant peut choisir de procéder à ce que Patrick Joole appelle des « **transactions** » : ramener les situations vécues par les personnages au vécu expérientiel des élèves eux-mêmes : qu'auriez-vous fait à la place de... ? Avez-vous déjà vécu quelque chose comme cela ?...

Patrick Joole invite également à procéder à des **transferts analogiques** : solliciter des habiletés et compétences déjà acquises à l'occasion d'autres séances pour les activer sur la nouvelle situation. Il s'agit de **mise en réseau, d'intertextualité** sur la dimension littéraire, mais aussi de « gestes instruits » d'élèves (selon l'expression de Bernard Rey) déjà élaborés et que ces élèves fragiles ne voyaient pas qu'ils pouvaient mobiliser.

La **théâtralisation de la scène**, par exemple simplement à l'aide de marottes, pourrait permettre aux élèves de s'appropriier les liens de causalité, la temporalité, les lieux et déplacements, mais aussi envisager ce que fait un personnage lorsqu'il n'est directement pas évoqué.

Enfin, pour les élèves qui auraient des difficultés de décodage et de fluence, **l'enseignant peut se faire haut-parleur** en lisant à voix haute autant que nécessaire et à la demande des élèves, afin de mieux se centrer sur les activités de compréhension sans être parasité par les activités de déchiffrement.