



ACADÉMIE
DE TOULOUSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

RAPPORT DE JURY

CRPE

- Session 2020 -

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 3 |
| I. Statistiques générales | 4 |
| II. Les épreuves écrites d'admission | 5 |
| A. Français | 5 |
| 1. Eléments statistiques et analyse | 5 |
| 2. Analyse du sujet | 6 |
| 3. Commentaires et préconisations | 7 |
| B. Mathématiques | 12 |
| 1. Eléments statistiques et analyse | 13 |
| 2. Analyse du sujet | 14 |
| 3. Commentaires et préconisations | 17 |
| C. Occitan : concours spécial de et en langue régionale | 18 |
| 1. Epreuve écrite d'Occitan de la session 2020 | 18 |
| 2. Observations et conseils généraux à l'attention des futurs candidats | 21 |
| Remerciements | 23 |

INTRODUCTION

La session 2020 du concours de recrutement des professeurs des écoles restera, dans l'académie de Toulouse, comme dans toutes les autres, marquée par le contexte sanitaire si particulier dans lequel elle s'est déroulée : modifications du calendrier des épreuves, annulation des épreuves orales...

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

Les lauréats du concours 2020 ont donc été sélectionnés sur les mêmes critères et avec la même rigueur que lors des précédentes sessions, sur les épreuves écrites de français et de mathématiques. Vous trouverez ci-après, comme chaque année, une présentation par discipline des résultats obtenus par les candidats, une analyse des sujets mais aussi des conseils et recommandations pour celles et ceux qui préparent la session 2021. Nous ne saurions trop vous recommander leur lecture attentive pour une appropriation progressive tout au long de cette année de préparation.

De plus, comme chaque année dans l'académie de Toulouse depuis sa création en 2002, un CRPE spécial externe a permis de pourvoir au recrutement de professeurs des écoles de et en langues régionales dans l'enseignement public. Les pages 17 à 21 de ce rapport offrent aux futurs candidats bien des éléments qui leur permettront de préparer avec pertinence et efficacité ce concours.

L'épidémie de COVID-19 a également quelque peu perturbé la préparation de cette session 2020 du concours. Entre autres, les rencontres favorisant les échanges professionnels entre les différents acteurs de la formation des futurs professeurs des écoles (• Développement des interventions de maîtres formateurs dans les unités d'enseignements du master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation); • Développement des interventions d'enseignants chercheurs dans le cadre des PDF (plan départementaux de formation) du 1er degré; • Participation d'acteurs du rectorat dans les différentes instances de l'Inspé; • Rencontres entre formateurs de l'Inspé et membres du jury...) programmées afin de parfaire la cohérence du continuum allant de la formation à l'université aux premières années d'entrée dans le métier, s'en sont trouvées malmenées, sans remettre en cause la dynamique engagée.

Le jury a souhaité reconduire le même format de rapport que l'année dernière qui met en évidence l'unité de l'épreuve, à travers ses différents moments. Cependant, ce rapport 2020 ne présente pas, et pour cause, d'éléments relatifs aux épreuves orales. Pour ces dernières, il vous renvoie aux analyses et recommandations des précédents rapports, notamment celui de la session 2019, tous disponibles sur le site de l'académie de Toulouse (www.ac-toulouse.fr, rubrique « examens et concours »).

Un dernier point d'importance : chaque année, dans chaque rapport, sont soulignés les écueils qui desservent le plus couramment les candidats. Le caractère répétitif de ces signalements démontre, peut-être, le trop faible intérêt que les candidats y attachent.

Le jury les invite donc à les lire avec la plus grande attention et souhaite aux futurs candidats une belle année de travail couronnée de succès.

I. Statistiques générales

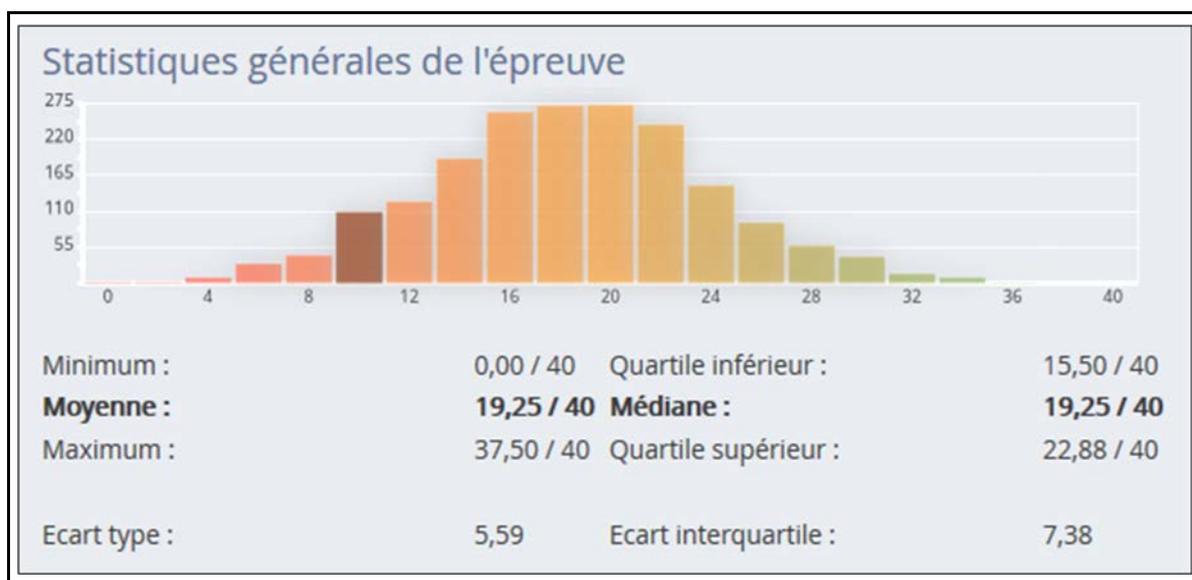
| C.R.P.E. Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles | Candidats inscrits | Nombre de candidats présents à la première épreuve | Candidats admis | Seuils d'admission (/80 ou /120 pour le concours externe spécial) | Liste complémentaire |
|--|-----------------------|--|--------------------|---|-------------------------|
| Concours de l'enseignement public | | | | | |
| Concours externe | 3 996 | 1 642 | 230 | 13,81 (55,25/80) | 47 |
| Concours externe spécial (langue régionale) | 34 | 18 | 10 | 12,02 (72,15/120) | |
| Second concours interne | 272 | 89 | 10 | 12,43 (49,75/80) | |
| TOTAL PUBLIC | 4 302 | 1 749 | 250 | | 47 |
| Concours de l'enseignement privé | | | | | |
| Concours externe | 564 | 123 | 17 | 12,86 (51,45/80) | 5 |
| Troisième concours | 246 | 56 | 2 | 15,60 (62,40/80) | |
| TOTAL PRIVE | 810 | 179 | 19 | | 5 |
| TOTAL GENERAL | | | | | |
| TOTAL GENERAL | 5 112 | 1 928 | 269 | | 52 |

II. Les épreuves écrites d'admission

A-FRANÇAIS

1. **Éléments statistiques et analyses :**

Cette session 2020 a revêtu, de toute évidence, un caractère particulier. Sur les **5112** candidats inscrits au concours, **1928** s'y sont effectivement présentés, soit **une hausse de 6,2 %** par rapport à la session 2019. Les dates de concours auront sans doute permis aux candidats de s'inscrire à plusieurs d'entre eux (celui de Montpellier notamment). La moyenne obtenue de **19,25 est sensiblement inférieure à celle de 2019 (20,54)** pour une médiane¹ qui s'élève également à 19,25. Après deux années consécutives en progression modeste mais constante, on constate une baisse significative pour une répartition des performances relativement stable. **L'échelonnement des notes demeure ample** allant de 0 (2 copies) à 37,5 (1 copie). **Seulement 45,8% des copies obtiennent une note supérieure à la moyenne contre 57% en 2019 et 51% pour la session 2018.**



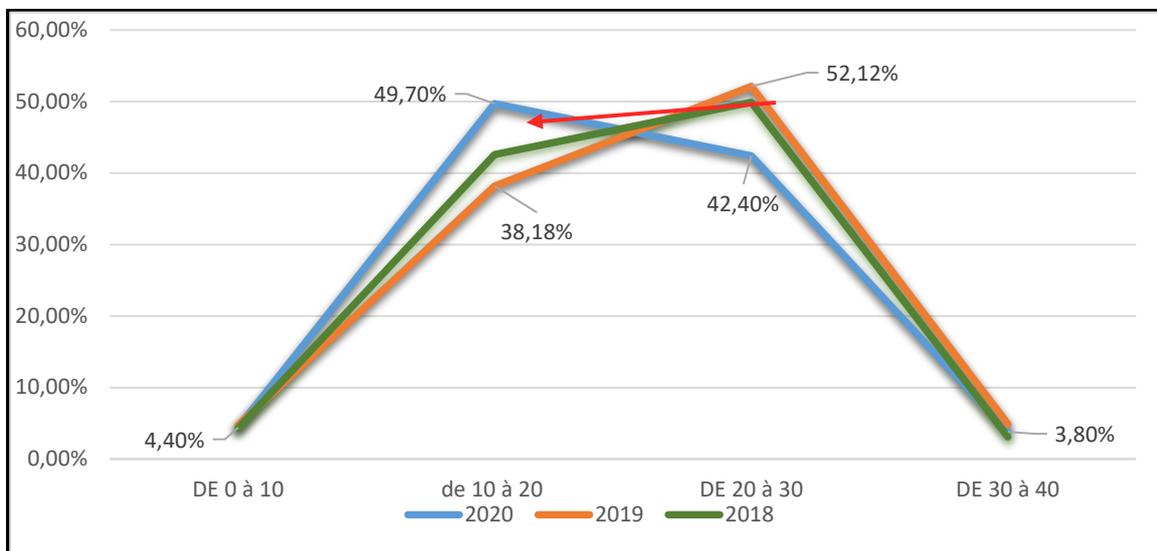
Graphique n°1

Ce constat est néanmoins à nuancer : à quelques inflexions près, cette distribution se cristallise autour de la moyenne, les écarts apparaissent réduits : **54,5 % des copies voient leurs résultats osciller entre 16 et 24 /40**. La courbe de Gauss se reproduit de session en session indéfectiblement.

| Sessions | 2018 | 2019 | 2020 |
|-------------------|---------------|--------------|--------------|
| DE 0 à 10 | 4,30% | 4,7 % | 4,4% |
| de 10 à 20 | 42,60% | 38,18 | 49,7% |
| DE 20 à 30 | 49,90% | 52,12 | 42,4% |
| DE 30 à 40 | 3,11% | 4,9% | 3,8% |

Si la ventilation des notes, pour les trois parties de l'épreuve, se déploie sur l'ensemble du spectre, on observe, en revanche, **une inversion de la tendance** constatée lors de deux précédentes années, illustrée par le graphique ci-dessous (graphique n°2).

¹ La médiane est la valeur qui partage cette distribution en deux parties égales. 19,25/40 est la médiane : même nombre de copies > et < à cette valeur.



Graphique n°2 – Analyse comparée des résultats obtenus par les candidats lors des sessions 2018, 2019 et 2020

2. Analyse du sujet :

Rappel des trois parties de l'épreuve et des compétences mobilisées :

1. **Première partie - Production d'une réponse, construite et rédigée**, à une question portant sur un ou plusieurs textes littéraires ou documentaires. Sont évaluées les capacités d'analyse et de synthèse des enjeux du corpus et la compréhension du sens global de l'ensemble des textes.
2. **Deuxième partie - Connaissance de la langue** : à partir d'une série de questions prenant appui sur les extraits, sont mobilisées des connaissances ponctuelles (grammaire, orthographe, lexique et système phonologique). **Plus qu'une restitution, la réflexion sur les faits de langue à étudier et une approche rigoureuse du système linguistique** sont à privilégier.
3. **Troisième partie - 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. L'analyse réflexive des enjeux et objectifs didactiques y est essentielle.

L'épreuve est notée sur 40 points selon la répartition suivante :

- 11 points pour chacune des deux premières parties.
- 13 points pour la troisième.

La correction syntaxique et la qualité de la production écrite du candidat sont évaluées sur 5 points. Une note globale égale ou inférieure à 10 est éliminatoire. C'est le cas de 4,4% des candidats.

Panorama des performances constatées au cours des dernières sessions :

| Moyennes pour les trois parties de l'épreuve | Session 2017 | Session 2018 | Session 2019 | Session 2020 |
|---|--------------|--------------|--------------|----------------|
| 1 ^{ère} partie : question relative à l'analyse du groupement de textes | 5,57/11 | 5,70/11 | 5,60/11 | 5,63/11 |
| 2 ^{ème} partie : connaissance de la langue | 5,16/11 | 5,48/11 | 6,22/11 | 5,64/11 |
| 3 ^{ème} partie : analyse de supports d'enseignement | 5,87/13 | 5,40/11 | 5,32/13 | 4,46/13 |
| Maîtrise de la langue | 3,51/5 | 3,68/5 | 3,58/5 | 3,65/5 |

Des constantes :

Depuis 2017, l'appréhension par les candidats de la première partie demeure satisfaisante et ce quelles que soient la diversité des textes proposés et la thématique travaillée. **L'aptitude à comprendre l'enjeu de cette confrontation de textes** garantit à la plupart une bonne maîtrise de l'exercice. La moyenne obtenue pour cette première partie se maintient.

Pour ce qui est de la connaissance de la langue, les candidats semblent prendre davantage de soin dans leur préparation au concours pour répondre au mieux à ses exigences. La hausse tangible lors de la session 2019 ne se confirme pourtant pas cette année (« effet sujet » ?). On pourrait toutefois espérer que cette mobilisation de connaissances en contexte puisse bénéficier d'une « embellie » plus manifeste, vu la prévisibilité des points de langue abordés.

Deux focales préoccupantes :

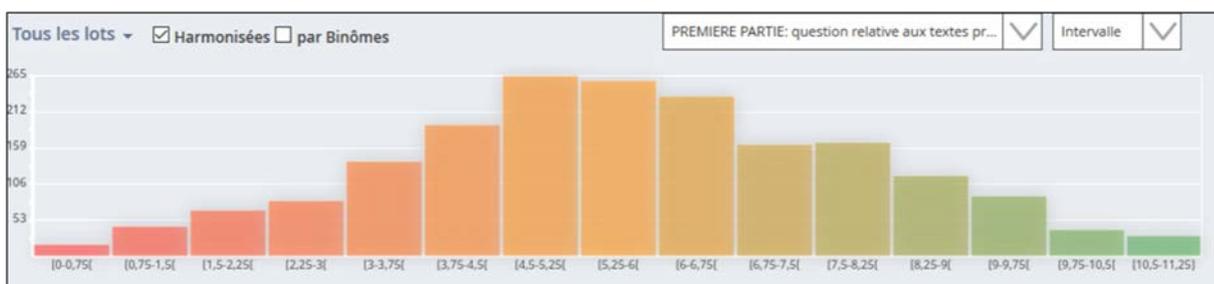
L'analyse de supports d'enseignement, quant à elle, implique **distance réflexive et prise en compte rigoureuse de la situation d'enseignement à commenter**. Depuis quelques années, la mobilisation de productions orales ou écrites d'élèves (transcription des interactions verbales, écrits de travail) et la réflexion autour du traitement à leur accorder accroissent degré d'exigence et de réflexion; une tendance à ne pas négliger. Force est de constater que cette troisième partie cause à nombre de **candidats des difficultés de deux ordres : la gestion du temps, la question de la méthodologie** employée pour rendre compte des enjeux de la situation choisie et des outils ou démarches utilisées. Là encore, la compréhension des objectifs poursuivis au regard des textes officiels et l'évaluation de la pertinence des démarches privilégiées ne sauraient faire l'économie d'un entraînement régulier et d'une maîtrise effective des programmes. La baisse constante des moyennes obtenues pour cette 3^{ème} partie interroge.

Enfin, il existe une ultime exigence trop souvent négligée par les candidats. **L'insuffisante maîtrise des normes orthographiques** soulève chaque année une réprobation quasi unanime chez les correcteurs. Il convient plus que jamais de rappeler que ce respect des normes n'est ni superfétatoire ni accessoire; que ce soit pour l'épreuve de français ou celle de mathématiques, une attention particulière doit lui être accordée et des pénalités sanctionnent ces défaillances qui grèvent les chances de réussite. Une relecture attentive de la copie² est indispensable; un temps spécifique doit lui être dédié. Parmi les typologies d'erreurs les plus fréquentes, on dénombre :

- Le non-respect des chaînes d'accord (sujet/verbe et au sein des groupes nominaux).
- Une absence de distinction entre les accords spécifiques de la locution conjonctive « tel(le) que » différents de l'indéfini « tel ».
- Des confusions homophoniques encore trop fréquentes (a/à, se/ce, son/sont ...).
- Des confusions grammaticales sur les terminaisons verbales en [e], d'où des orthographe parfois aléatoires.
- L'orthographe lexicale notamment celle des adverbes (cas du doublement de consonnes).

3. Commentaires et préconisations

Première partie : Questions relatives aux textes proposés – Moyenne générale obtenue 5,63/11



² Processus de révision-correction de textes.

Un sujet à dominante littéraire autour de la notion d'héroïsme.

La thématique autour de laquelle s'articulent les différents extraits apparaît assez convenue : la remise en question de la notion d'héroïsme et des valeurs qui la fondent³. Les textes choisis (deux essais et deux extraits respectivement d'un recueil poétique et d'un récit autobiographique) se proposent de réinterroger la conception que s'en faisaient les Antiques au regard d'un nouveau contexte; l'angle emprunté est celui d'une actualisation comme le laisse entendre l'empan chronologique du XIX^{ème} siècle au XXI^{ème}. De Victor Hugo (chantre des romantiques) à Judet de la Combe ou Cyrulnik (post-modernisme avec la relecture des récits antiques), les champs mobilisés étaient principalement ceux de la littérature, de la psychologie et des sciences sociales.

1. Extrait de *La légende des siècles*, Victor Hugo, 1859.
2. Extrait de *Voyage au bout de la nuit*, Louis-Ferdinand Céline, 1932.
3. Extrait de *Ivres paradis, bonheurs héroïques*, Boris Cyrulnik, 2016.
4. Extrait de *Être Achille ou Ulysse*, Judet de La Combe, 2017.

Un traitement inégal des textes du corpus :

Si les textes de Victor Hugo et de Boris Cyrulnik ont donné lieu à des analyses pertinentes, fidèles aux enjeux et au sens global des extraits, ceux de Céline et Pierre Judet de la Combe ont été source de contre-sens (l'ironie de Céline a trop souvent été éludée conférant au colonel l'aura du héros pourtant dénigrée dans le texte) ou de paraphrase maladroite et erronée. Les candidats les moins aguerris à cet exercice de confrontation ne sont pas parvenus à rendre les nuances apportées par les deux essayistes à la notion d'héroïsme.

Parmi les problématiques les plus pertinentes, on compte celles, sensibles à la dimension subversive du corpus, qui ont su allier l'étude implicite des représentations traditionnelles de l'acte héroïque à l'analyse plus fine et précise des singularités suggérées par les extraits. Le jury salue la réflexion ajustée menée par certains candidats. L'un d'eux s'est ainsi proposé d'aborder la manière dont se construit et se définit l'héroïsme. Un autre a sondé la représentation donnée de l'héroïsme dans le corpus comme révélateur des valeurs qui fondent voire confondent l'image qu'une société se forge d'elle-même. La lecture comparée des extraits a permis d'en déterminer l'axe fédérateur : le dépassement de soi face à la mort, centré sur des stéréotypes patriotiques et légendaires, la remise en question de l'acte donné comme héroïque au regard du degré d'humanité qu'il véhicule, le besoin d'ériger des individus en modèles. Enfin, l'approche de l'héroïsme comme manifestation en creux d'un projet de société complexe, d'un idéal, (« Dans quelle mesure et comment l'héroïsme et la figure du héros ont-ils un effet sur l'homme et sur ses représentations ? »), a été appréciée des examinateurs. Ces efforts de réflexion tâchant de nuancer le propos et d'articuler au mieux les extraits entre eux ont été valorisés.

Nous ne rappellerons jamais assez combien la clarté de la rédaction sert le propos. Un candidat obtient ainsi la totalité des points sur cette première partie et conserve toute son énergie et sa qualité de réflexion pour les deux autres.

De fait, la confrontation de ces extraits invite à tisser des liens étroits entre des conceptions renouvelées de l'acte héroïque :

Œuvre d'un exilé, *La Légende des siècles*, « paroles dans l'épreuve », invoque les héros du passé pour mieux dénoncer le tyran, Napoléon III. A travers cet hommage rendu à son père, le poète inscrit l'acte héroïque, par essence guerrier, dans une dimension paradoxale : la magnanimité du geste évoqué, celui de porter secours à qui tente de vous achever, vient se substituer à l'ardeur au combat. Le courage n'est plus sanglant ou destructeur mais salvateur. En cela, le paradoxe répond à la dénonciation célinienne d'un héroïsme, synonyme d'aveuglement et de bêtise, incarné par la figure d'un colonel, « d'une bravoure stupéfiante », assimilé à un « monstre » dénué de toute lucidité. Cette représentation d'un courage mu avant tout par l'inconscience du danger et une « imbécillité infernale » achèvent de discréditer le héros traditionnel. Cet extrait de Louis-Ferdinand Céline, *Voyage au bout de la nuit*, ancré dans un contexte historique précis, la Première Guerre mondiale, dresse un réquisitoire sans appel : l'héroïsme y est battu en brèche. La « lâcheté » de Bardamu, sans véritablement trouver grâce aux yeux du lecteur, incite à réévaluer la valeur attribuée aux récits de bravoure au combat et la célébration du patriotisme. C'est précisément l'objet des deux derniers extraits; dans son essai *Ivres paradis, bonheurs héroïques*, Boris Cyrulnik, neuropsychiatre et directeur d'enseignement à l'université de Toulon, tout en réaffirmant la nécessité pour se construire de s'inspirer moins de héros que de modèles, rappelle combien un tel besoin est ambivalent. S'intéresser à la « fabrique du héros », c'est considérer à dessein le rôle majeur du discours, du récit dans la célébration de l'héroïsme et des valeurs qui le sous-tendent; c'est inviter à discerner authentiques modèles et faux héros, à mesurer l'évolution sociétale qui en modifie la nature et la finalité. Cette vision rejoint celle proposée par Pierre Judet de la Combe dans *Être Achille ou Ulysse ?* Par ce dilemme annoncé dès le titre, se décline une

³ Thématique au programme du cycle 3 « Enjeux littéraires et de formation personnelle » - CM1- CM2 - **Héros / héroïnes et personnages** - « Comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros / une héroïne ; s'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il/elle est porteur (...) » - Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018, p.22.

alternative propre à la vision antique de l'héroïsme. Pierre Judet de La Combe confronte ces deux héros aux destins, aux manières d'être et de vivre bien distincts. Le premier manifeste un penchant naturel pour la violence, le combat; il laisse un souvenir glorieux, meurt jeune. L'homme « aux mille tours » use sans modération de son ingéniosité, esquive souvent et parvient à retrouver une vie ordinaire. Deux figures mythiques que le récit réconcilie au sein d'une épopée où chacun trouve sa place.

Ainsi, au-delà de sa dimension parfois sanglante ou cruelle, l'héroïsme apparaît comme une notion mouvante, évolutive; elle se construit dans le regard et le discours portés sur l'acte même. L'héroïsme est donc affaire de représentation, de perception plus que d'acte.

Cette convergence des extraits, associée à des nuances perceptibles et perçues par les candidats, trouvait à se déployer par le biais de plusieurs problématiques pertinentes; la remise en question de la figure du héros et de la notion même d'héroïsme pouvait ainsi se traduire par l'interrogation suivante : « Le héros est-il toujours celui qu'on croit ? ». Cette approche permettait d'envisager la conception traditionnelle du « héros » justifiée par le contexte guerrier, arrière-plan indispensable sur lequel se détache la portée inédite des actes héroïques : guerre de Troie pour l'épopée grecque, guerres napoléoniennes et Première Guerre mondiale. Les épreuves traversées et les démonstrations de courage au mépris de sa propre survie, déterminent les qualités du héros. Le « champ de bataille » est toujours présent quand on parle de héros (Cyrulnik). Contexte guerrier évoqué par Pierre Judet de la Combe : 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 remords ni retenue beaucoup d'ennemis. Se dessine l'idéal d'une mort glorieuse valorisé par la société - Achille (texte de Pierre Judet de la Combe), le colonel « d'une bravoure stupéfiante » (texte de Céline), « Vercingétorix, Jeanne d'Arc, de Gaulle » (texte de Cyrulnik), « Mon père » (texte d'Hugo) sont consacrés par la renommée comme tels ; leur mépris du danger et leur témérité les distinguent et parfois les anoblissent...

Néanmoins, ces mêmes qualités, réinterrogées dans chacun des extraits trouvent une autre résonance hors contexte de guerre. Les valeurs traditionnelles positives de courage et de bravoure sont donc discréditées, dépassées; les contours d'un autre type d'héroïsme se précisent : « Après la bataille » met en scène le caractère surprenant d'un acte empreint de charité et de magnanimité. La périphrase du premier vers, « mon père, ce héros au sourire si doux » annonce la dimension humaine de son héroïsme, opposée à la traditionnelle insensibilité voire cruauté attendue en pareille situation. Sur un autre registre, Louis-Ferdinand Céline prend le contrepied des récits habituels relatant la férocité des combats durant la Première Guerre Mondiale. Le narrateur, simple soldat, évoque la réalité de la guerre telle qu'il la découvre : seul, « perdu parmi deux millions de fous héroïques et déchaînés et armés jusqu'aux cheveux », il en perçoit et dénonce l'absurdité. Le mépris de la mort ne constitue pas pour lui une marque d'héroïsme mais de la pure bêtise, sorte 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 ! ». La lâcheté du narrateur est perçue alors comme une preuve de son humanité et de sa lucidité.

Au-delà de cette dénonciation, transparait un avertissement sans appel, celui du danger d'instrumentalisation des « héros », figés dans leur rôle. L'entêtement des soldats à tuer, aveuglés par une idéologie guerrière, fait écho, dans le poème d'Hugo, à celui de « l'homme, une espèce de maure », qui, au lieu de fraterniser, préfère incarner jusqu'à la bêtise son rôle d'adversaire. Enfermement dans des stéréotypes décrits par Cyrulnik ; chaque société en temps de guerre ou de paix, fabrique ses héros : « [...] en fabriquant son type de héros, (elle) a révélé, en une seule image, son projet de société ». Selon le contexte, les héros changent de figures, deviennent vecteurs de stéréotypes. N'en est-il pas de même des figures d'Achille et d'Ulysse, deux formes d'héroïsme différentes, reflets des valeurs exclusives de la société grecque ? En temps de paix, sont héroïques ceux qui font preuve de talents (sportifs, professionnels) et « triomphent de l'adversité » (textes 3 et 4). Ils deviennent, parfois malgré eux, **le fruit d'une construction culturelle et politique.**

En définitive, c'est bien le récit qui demeure le lieu où le héros est créé et se perpétue. Victor Hugo, par l'inscription de la figure paternelle dans sa *Légende des siècles*, offre toute sa dimension héroïque au geste inédit qu'il relate (la dramatisation de la scène et le ton intimiste confèrent à la célébration du héros une toute autre dimension : celle d'une humanité retrouvée); Céline désacralise les valeurs traditionnelles de l'héroïsme par un humour ravageur (la verve insolente et éruptive de son témoin y ajoute une vigueur inédite). Il substitue au traditionnel « Mémoires de guerre » un récit au vitriol qui défait les normes et valeurs usuelles. Se trouvent ainsi reconnue et illustrée la puissance du récit à construire, perpétuer ou détruire l'image du héros, modèle de société. Besoin des sociétés que Boris Cyrulnik interroge : héroïsme de circonstance, éphémère (« c'est dans le malheur que brille l'humanité »), figures héroïques bien vite estompées en temps de paix (« quand une culture propose un projet social, elle a besoin de modèles et non pas de héros »). Une mise en récit qui, si on en croit Pierre Judet de la Combe, fait tout 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 ».

L'ensemble de ces éléments a été relativement bien repris par une grande partie des candidats. Parmi les propositions retenues, celle qui envisage l'héroïsme dans la tension entre Individu et société a visiblement orienté l'étude de certains vers la « fabrique du héros », les conditions et raisons de son émergence : « Le héros se

construit-il librement, dans la pleine conscience de ses actes ? » ; « Les héros peuvent-ils constituer des modèles ? ».

Deuxième partie : Connaissance de la langue – Moyenne générale obtenue 5,64/11



De manière générale, la question portant sur le lexique a été réussie. La composition et le sens contextuel des termes désignés (« Em-barqué », « com-battent », « In-carnés », « A-moindris ») ont été explicités sans difficulté. On attendait cependant que soit repérée la permanence d'un préfixe dans l'étude de la morphologie lexicale.

Pour ce qui est de l'orthographe grammaticale mobilisée dans le deuxième exercice, la justification attendue a révélé des maîtrises parfois très approximatives tant des règles que des différentes classes grammaticales qui déterminent les accords. La distinction entre formes verbales (« citer » verbe à l'infinitif et participe passé « entendu » employé avec auxiliaire « avoir »), déterminants notamment l'indéfini « quelques », adjectif verbal « filante » n'aurait dû poser aucune difficulté. La question plus délicate portait sur l'analyse de « héroïsés » : participe passé du verbe « héroïser » employé à la voix passive (dont le complément d'agent serait alors éludé ?) ou participe passé employé comme adjectif ? Hésitation intéressante sur laquelle les manuels projettent un éclairage précieux. La consultation régulière du *Grevisse de l'étudiant* de Cécile Narjoux évoque cette possible confusion et oriente l'analyse : « la possibilité de le faire varier en degré » plaide en faveur de la forme adjectivale »⁴. De même, l'identification des fonctions, notamment celles d'attribut ou d'épithète, semble peu familière à certains quoique très fréquemment mobilisée.

Un écueil semblable se retrouve dans l'analyse des propositions subordonnées. On regrette que certaines ignorances ou méconnaissance demeurent. Ainsi, les distinctions fonctionnelles et formelles entre propositions subordonnées relative et conjonctive nécessitent une réelle réflexion sur le fonctionnement de la langue et les enjeux de la terminologie employée. Dans l'exercice, il s'agissait d'identifier les trois propositions relatives et de déterminer avec justesse l'antécédent auprès duquel elles remplissaient la fonction de complément. Ce qui impliquait un repérage des termes introducteurs et de leur variété : *adverbe pronominal relatif*⁵ « où » et « dont », pronom relatif « qui ». La question du sens et de l'identification rigoureuse s'impose. Les trois angles d'analyse sur lesquels fonder cette observation (syntaxique, morphologique et sémantique) sont à connaître et « doivent être utilisés conjointement »⁶. Les deux autres propositions étaient des propositions subordonnées conjonctives circonstancielles à valeur temporelle. Ainsi, on ne peut que réitérer les remarques déjà présentes dans le précédent rapport :

- Utiliser indistinctement les termes « complétive » et « conjonctives » induit en erreur – Les conjonctives ici représentées occupaient toutes les fonctions de complément circonstanciel de temps de leur principale.
- Confondre la fonction du mot subordonnant et celle de la proposition subordonnée relative est loin d'être une confusion anodine.

Se réaffirme la nécessité d'une démarche réflexive à acquérir et à éprouver par une pratique plus régulière de l'analyse grammaticale.

L'intérêt porté à la syntaxe spécifique du fragment de Louis-Ferdinand Céline en appelait à une approche élargie des connaissances de la langue généralement sollicitée dans le cadre de ce concours. Elle faisait appel à une étude précise de la syntaxe liée à l'oralité du discours de Bardamu et aux marques d'oralité représentatives de cette écriture (élision des adverbes de négation, du sujet impersonnel, reprise anaphorique du pronom personnel sujet en position disjointe, dislocation de la chaîne syntaxique). La plupart des candidats ont été attentifs à ces marques de l'oralité et assez pertinents dans leur relevé.

Enfin, l'étude syntaxique de la phrase clivée a été l'objet de nombreuses difficultés. L'effet produit était moins attendu que la mention faite à cette construction clivée. La mise en relief du sujet et du verbe par l'emploi du

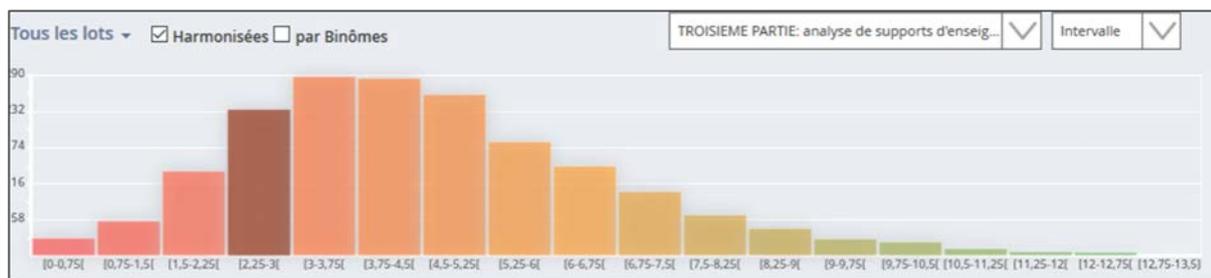
⁴ *Le Grevisse de l'étudiant – Grammaire graduelle du français*, Cécile Narjoux, De Boeck Supérieur, avril 2018. « Lorsqu'un participe passé est employé comme adjectif dans une construction à attribut du sujet avec le verbe être, il peut être confondu avec une construction passive sans complément d'agent. » p. 385.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

présentatif « C'est... » marque l'opposition entre les deux termes, « brille » et « malheur » ; elle met en évidence le paradoxe. Cette dernière question a généralement été réduite à une explication approximative de son sens.

Troisième partie : analyse de supports d'enseignement – Moyenne obtenue – 4,46/11.



Sans conteste, ce fut la plus discriminante pour les candidats ; plus de 60,44 % d'entre eux n'obtiennent pas la moyenne.

L'intérêt d'un tel sujet centré sur les écrits de travail et gestes évaluatifs qui accompagnent la production d'écrits est indéniable⁷. La proposition, pour la seconde année consécutive, mobilisait des travaux d'élèves et impliquait, de ce fait, une capacité d'analyse tout à fait manifeste. A l'expérience professionnelle de certains candidats venaient faire écho l'entraînement régulier et approfondi de ceux peut-être moins aguerris mais tout aussi pertinents dans les remarques faites sur les opérations de révision proposées dans les différents documents. Pour cette étude, la méthodologie employée est importante. Les repères convoqués pour la guider sont, quant à eux, à la portée du plus grand nombre. Encore faut-il se persuader de la nécessaire connaissances des textes officiels et de la sélection avisée des compétences travaillées. Si la plupart ont convoqué deux compétences et attendus incontournables de cycle 3 (« Écrire un texte d'une ou deux pages adapté au destinataire » et « Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle »), la compréhension de leur mise en jeu dans les différentes étapes de la séquence a été plus laborieuse. Parmi les différents domaines de compétences travaillées, on attendait que soient mentionnés :

- **celui de l'écriture** (« connaître les caractéristiques principales [d'un genre d'écrit] à rédiger », considérer « la réécriture (...) comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur », « mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes à savoir convoquer un univers de référence, un matériau linguistique », « trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelle », « faire évoluer leur texte au fur et à mesure des différentes relectures guidées »),
- sans oublier le lien **entre rédaction de textes et étude de la langue** (« exercer une vigilance orthographique et utiliser des outils d'écriture », s'engager dans des « situations de révision de [leur] écrit en mobilisant des acquis en orthographe »).

En filigrane, l'activité prolongeait **un travail spécifique autour 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 à partir d'un corpus de textes variés pour observer, comparer, réfléchir avant d'écrire eux-mêmes. » - le soin apporté à la forme et au contenu de textes du genre épistolaire).

Les documents proposaient la mise en œuvre d'une situation de relecture critique différée en vue de la réécriture d'un texte et venaient questionner la manière d'organiser la circulation des écrits produits dans la classe, la pertinence des outils proposés pour aider les élèves dans leur relecture critique. Comment utiliser efficacement les réactions des lecteurs ? quels rapports établir entre critères d'évaluation et consignes de réécriture ? A ce propos, même si une étude de détail n'est pas exigée vu le temps alloué, on note toutefois la grande hétérogénéité des réponses. Preuve de la récurrence d'un écueil pourtant souligné avec une certaine permanence dans les rapports précédents : la méconnaissance des textes officiels. Heureusement, les candidats performants témoignent d'une réelle appropriation des programmes de cycles. Ils en comprennent les enjeux, la logique et mesurent combien ces repères structurent et guident l'analyse au-delà des remarques très impressionnantes de la majorité.

L'évaluation attendue de la grille de relecture et son exploitation par l'élève et l'enseignant ont également été source de difficultés. Restreindre le propos à une explicitation du dispositif d'évaluation n'était pas suffisant. L'essentiel des attentes résidait dans l'étude du degré de pertinence des items choisis. L'objectif d'apprentissage

⁷ De nombreux articles se sont penchés sur « l'articulation entre les situations de production d'écrits et les lectures d'écrits sociaux, textes littéraires ou textes fonctionnels. Comment l'observation du fonctionnement de textes peut-elle structurer la production d'écrits, par le biais de l'élaboration de critères d'évaluation ? [...] Comment aider des élèves à dégager invariants et variations pour un genre textuel donné ? à quel moment de l'apprentissage ? », *Le lire dans l'écrire*, Claudine Garcia-Debanc - PRATIQUES N° 86, Juin 1995.

centré sur la mise en œuvre d'une démarche de rédaction appelait des commentaires; c'était un paramètre incontournable que d'aucuns ont trop négligé. En témoigne la place disproportionnée accordée aux éléments de correction de la langue (8 items) par rapport aux indices portant sur l'énonciation (un seul item). La posture quasi exclusive de « gardien du code »⁸ révélée par la grille méritait qu'on s'y attarde.

Quant à l'analyse critique des interventions de l'enseignant⁹ sur le premier jet (statut des critères d'évaluation pouvant guider la révision de ce premier jet et l'effet produit visible sur la copie de l'élève), elle a, dans la majorité des copies, été éludée en raison du degré supposé d'expertise demandé et de la délicate gestion du temps. Le bon sens et l'intuition ont été d'un recours précieux à ceux qui en ont fait preuve malgré la fatigue. S'agissant de la production « d'un texte organisé », deux remarques prioritaires étaient attendues : la prise en compte de sa cohérence et de la pertinence de l'énonciation. On aurait pu souligner l'absence dans les annotations d'éléments valorisés.

Les candidats n'ont généralement pas eu le temps de développer la quatrième et cinquième question ; ils se sont souvent contentés de présenter de manière très succincte l'intérêt de la démarche proposée conforme aux demandes du programme de cycle 3 relative à l'enrichissement progressif des productions et à l'entrée dans un « processus d'écriture par étapes ». On recommande à ce propos les articles et références didactiques extrêmement utiles pour comprendre les enjeux et les fondements de ces démarches¹⁰.

Conclusion :

Pour cette session 2020 du concours, quelque peu inédite, le jury ne peut que saluer la détermination et la constance des candidats qui, sont parvenus à demeurer mobilisés. Si le taux de réussite pâtit d'une légère baisse, la prise en compte des attendus, confirme le sérieux de la préparation de la majorité.

Nous réitérons les mêmes recommandations que les années précédentes fondées sur la fréquence d'écueils à prendre en considération pour favoriser les candidats les plus déterminés et investis dans leur projet professionnel.

- Au regard de la difficulté d'une telle épreuve qui requiert **de multiples compétences et connaissances en un délai particulièrement contraint, la gestion du temps** s'affirme plus que jamais déterminante. Les stratégies adoptées par certains qui consistent à différer le traitement de la première partie en fin d'épreuve ne sont pas des plus opérantes. Le sujet, conçu selon une cohérence d'ensemble, réclame une égale attention tant sur le plan rédactionnel que sur la qualité de la réflexion. La mémorisation des connaissances de langue, automatisation de procédures et des programmes garantit une réactivité plus grande et permet ainsi de dégager le temps nécessaire à la réflexion suscitée par certaines analyses.
- L'articulation entre l'analyse des supports d'enseignement, travaux de recherche et programmes officiels fait souvent défaut. Elle est pourtant indispensable pour pallier le manque d'expérience et de distance critique.
- Non sans une certaine ironie, **la vigilance orthographique, exigée** des élèves et objet des supports soumis à l'étude, aurait dû inciter les candidats à faire preuve de davantage de maîtrise en ce domaine.

Enfin, atout majeur à l'ère du numérique, l'accès facilité aux ressources théoriques de la didactique du français est une des voies de la réussite à ne pas négliger. Le bénéfice de ces lectures est indéniable ; au-delà de la seule préparation au concours, **elles accompagnent et nourrissent la réflexion didactique sans laquelle les pratiques se sclérosent et les interrogations s'épuisent. Tout professionnel, candidat, futur enseignant et formateur, y puise un renouvellement qui réconcilie avec la richesse d'un métier en constante évolution.**

B-MATHEMATIQUES

Depuis le concours 2016, la correction est dématérialisée : les copies sont scannées avant d'être transmises sous forme numérique aux correcteurs. L'écriture et les tracés (figures géométriques) doivent être très lisibles et l'encre choisie de couleur foncée.

L'épreuve 2020 est composée de trois parties :

- une résolution de problème mathématique en première partie (13 points)
- quatre exercices indépendants de mathématiques en deuxième partie (13 points)
- trois situations pour une partie didactique (14 points).

⁸ *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves*, Jean-Luc Pilorgé, Pratiques n°145-146, 2010.

⁹ *Le Lire dans l'écrire*, Claudine Garcia-Debanç, *Le lire dans l'écrire*, Claudine Garcia-Debanç - Pratiques n° 86, Juin 1995.

¹⁰ *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Dominique Bucheton, PUR, 2014- Articles de Claudine Garcia-Debanç, *Évaluation et Production d'écrits* – « *Le poids du linguistique et de la créativité* », Belinda Lavieu-Gwozdz, Armand Colin, « *Le français aujourd'hui* », 2013/2 n°181, p. 83 - 91.

1. Éléments statistiques et analyse

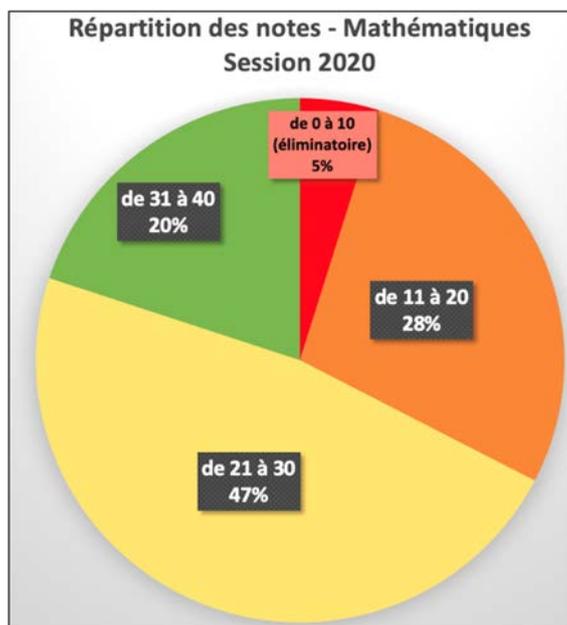
L'épreuve de mathématique de la session 2020, reportée fin juin en raison de la crise sanitaire Covid 19, présente des notes hétérogènes, avec une dispersion plutôt large.

1902 candidats ont passé l'épreuve de mathématiques.

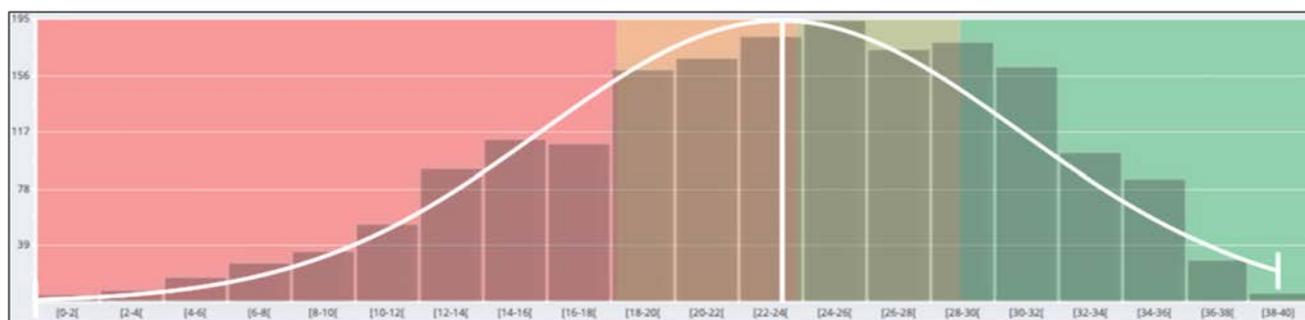
La moyenne générale, tous concours confondus, est de 23,19 sur 40 soit 11,595 sur 20.

Elle est moins élevée que celle de la session 2019 : 25,36/40 soit 12,68 sur 20.

Répartition des notes sur 40 obtenues par les candidats à la totalité de l'épreuve 2020



Statistiques de la totalité de l'épreuve :



Un peu moins de réussite par rapport à la session 2019. L'épreuve 2020 est plus discriminante.

Toute l'amplitude des notes a été utilisée.

46,6% des candidats ont une note inférieure ou égale à la moyenne de l'épreuve (23,19/40).

53,4% des candidats ont une note supérieure à la moyenne de l'épreuve, contre 57,4% en 2019.

Un quart des candidats ont une note inférieure à 9,075/20.

La moitié des candidats ont une note supérieure à 11,9/20 contre 13,44/20 la session précédente.

Un quart des candidats ont une note supérieure à 14,45/20 contre 15,875/20 la session précédente.

| | Note | | Écart type | Moyenne 2020 | Moyenne 2019 | Moyenne 2018 |
|----------------------------------|---------------|---------------|-------------|---------------------------|-----------------|-----------------|
| | la plus basse | la plus haute | | | | |
| 1 ^{ère} partie (sur 13) | 0 | 13/13 | 2,9 | 8,75/13 | 9,95/13 | 7,36/13 |
| 2 ^{ème} partie (sur 13) | 0 | 13/13 | 2,96 | 7,11/13 | 8,24/13 | 6,99/13 |
| 3 ^{ème} partie (sur 14) | 0,3 | 14/14 | 2,56 | 7,85/14 | 7,62/14 | 7,37/14 |
| Épreuve | 0 | 39/40 | 7,45 | 23,19/40 (11,6/20) | 25,36/40 | 21,22/40 |

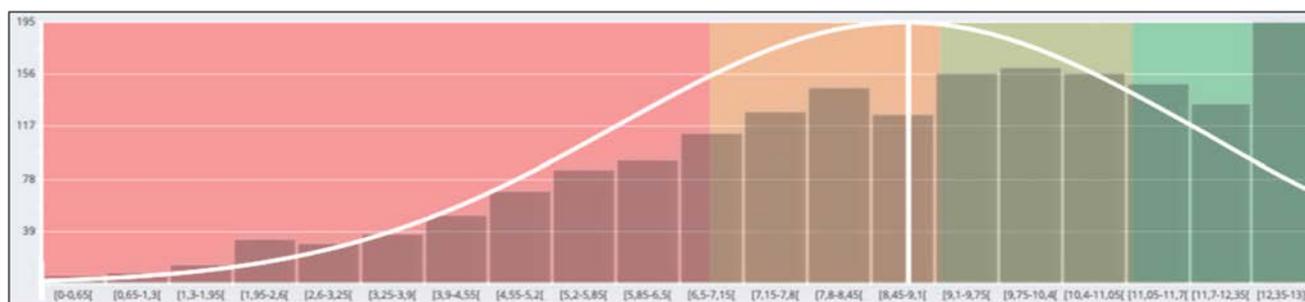
Le nombre de candidats qui obtiennent une note éliminatoire diminue : 92 candidats ont eu une note éliminatoire (inférieure ou égale à 10/40) soit environ 4,8 %. Ils étaient 5,8% pour la session 2019.

2. Analyse du sujet

Le sujet convoque des notions mathématiques variées, avec notamment les grandeurs et mesures, des notions de géométrie, des lectures graphiques, de la programmation, la proportionnalité, la résolution de problèmes, le calcul et la proportionnalité en didactique. Un sujet complet et relativement long qui pourrait avoir entraîné un manque de précision dans la partie didactique intervenant à la fin du sujet.

PREMIÈRE PARTIE : résolution de problème constituée de quatre parties

Répartition des notes (sur 13 points) des candidats :



Le problème à résoudre est constitué de quatre parties sollicitant des compétences mathématiques variées notamment : des calculs d'aires, de volumes ; la possibilité d'utiliser le théorème de Thalès, d'appliquer le raisonnement sur les triangles semblables, la trigonométrie du triangle ; la gestion de conversions d'unités de longueur, contenance (avec coefficient de réduction à trouver et à utiliser), durées ; lecture graphique.

Cette partie a été plus discriminante que pour la session 2019. 54,5% des candidats ont plus que la moyenne obtenue à l'épreuve (8,75/13).

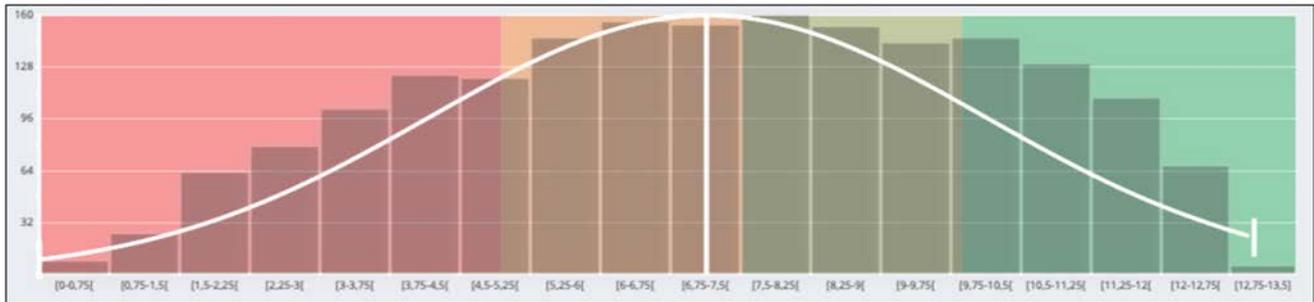
Parmi les erreurs et difficultés les plus fréquentes, on trouve celles :

- du calcul du coefficient de réduction, puis de son utilisation dans le calcul du volume en l'élevant au cube.
- de l'application du théorème de Thalès.
- du calcul des pourcentages pas toujours aisé.
- des unités de mesure et les conversions qui ont posé beaucoup de problème, notamment pour les durées. On note des lacunes dans la gestion des grandeurs. Nombreux sont les candidats qui ne maîtrisent pas les conversions de durées, ce n'est pas acceptable pour un professeur des écoles. Exemples d'erreurs : « Dans une minute il y a 3600 secondes », « On sait que 1 heure = 1440 min », « Une année est composée de 360 jours », « Une année est composée de 367 jours », « 1min 26s = 1,26min ».

Le raisonnement davantage sollicité dans la question A.2 et devant prendre appui sur des théorèmes ou propriétés a posé problème, la question A.2 a d'ailleurs été moins souvent traitée.

LA DEUXIÈME PARTIE : constituée de quatre exercices indépendants

Répartition des notes (sur 13 points) des candidats :



La moitié des notes sont au-dessus de 7,25/13.

Le **premier exercice** est une résolution de problème complexe, à plusieurs étapes mobilisant la notion de médiane, d'étendue, des conversions de durées.

Le **deuxième exercice** teste, à partir de quatre affirmations, les connaissances mathématiques : nombre premier, démonstration par le raisonnement ou les calculs, démonstration par le développement algébrique, par la réciproque du théorème de Pythagore.

Le **troisième exercice** porte sur l'attendu de fin de cycle 3 « se repérer et se déplacer dans l'espace » et sur l'attendu de fin de cycle 4 « écrire, mettre au point et exécuter un programme simple » (thème E). Il mobilise le logiciel Scratch avec transformation géométrique.

Le **quatrième exercice** mobilise les connaissances en probabilités. Il demande au candidat de déployer des démarches de raisonnement.

Globalement, cette 2^{ème} partie est plus discriminante que la session précédente.

Exercice 1 : il est inégalement réussi. Des candidats ne maîtrisent pas le sens de la médiane, de l'étendue et les interprétations sont souvent peu rigoureuses. Beaucoup de candidats oublient de vérifier que le maximum n'est pas dépassé pour les éoliennes. Les calculs et conversions avec les durées interrogent du fait de leur manque de maîtrise par de nombreux candidats.

Exercice 2 :

Affirmation 1 : est plutôt bien réussie. La notion de divisibilité est bien mobilisée pour le nombre premier, même si l'on peut regretter que les candidats ne mentionnent pas toujours ce qu'est un nombre premier.

Affirmation 2 : cette affirmation qui traite des grands nombres (puissances) a été la moins souvent traitée. Seulement 27% des candidats ont plus de la moyenne obtenue à cette question. Un mauvais usage de la calculatrice fait faire des erreurs aux candidats : en effet, les deux grands nombres sont considérés comme identiques car ils reportent l'écriture scientifique que donne la calculatrice sans se rendre compte qu'il s'agit d'une valeur approchée. La notion de preuve mathématique est quelquefois mal perçue.

Affirmation 3 : la modélisation $n^2 + (n + 1)^2$ a été plutôt bien mobilisée.

Affirmation 4 : est globalement assez bien réussie car les candidats connaissent le théorème de Pythagore. On note cependant une rédaction parfois difficile avec l'utilisation peu maîtrisée de la réciproque du théorème de Pythagore.

Exercice 3 : les candidats se montrent plus à l'aise avec l'utilisation de Scratch pour la programmation par rapport aux deux sessions précédentes. C'est dans la gestion de la transformation géométrique de la rotation qu'ils sont moins précis : ils ont tendance à ne pas donner toutes les caractéristiques de la rotation ou alors indiquent même parfois qu'il s'agit d'une translation. En effet, il s'agissait de mobiliser la rotation, pour laquelle les candidats ne parviennent pas à indiquer ses caractéristiques (centre de la rotation, sens).

Exercice 4 : les calculs en probabilités ont été inégalement réussis. Presque la moitié des candidats ne font pas le 2) a) (montrer que la probabilité est $(2x+3)/18$), ainsi que le 2b) dans une moindre mesure ($x=3$).

LA TROISIÈME PARTIE : trois situations indépendantes faisant appel à une analyse didactique

Les trois situations abordées relèvent de champs mathématiques différents sur le cycle 2 et le cycle 3. Variée et accessible, cette partie donne l'occasion au candidat de valoriser ses connaissances en pédagogie et didactique. Elle permet de le tester sur sa capacité à proposer des idées de remédiation adaptées et sur sa capacité à évaluer un élève tant en termes de compétences que d'acquis.

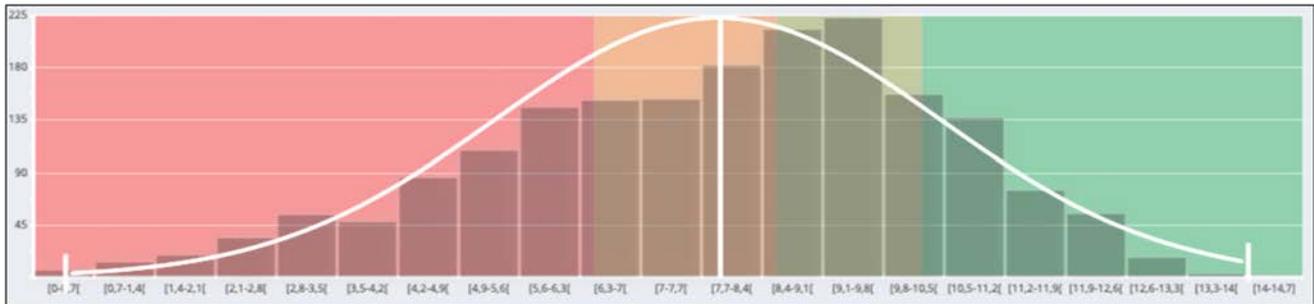
Il n'y a eu aucune question relative à l'enseignement en maternelle.

Situation 1 (4 points) : résolution de problèmes en CE1 à une et deux étapes mobilisant des calculs additifs et soustractifs (avec analyse de productions d'élèves).

Situation 2 (6 points) : grandeurs et mesures en CM2 (aire, périmètre du rectangle) ; la division

Situation 3 (4 points) : situation de proportionnalité au CM2 (avec analyse de productions d'élèves).

Répartition des notes (sur 14 points) pour l'ensemble de la partie didactique :



La moitié des candidats ont une note au-dessus de 8,15/14 et près de 46 % ont moins de la moyenne générale à l'épreuve.

Cette partie se révèle tout de même être un peu moins discriminante en comparaison avec les deux sessions précédentes.

On perçoit que les candidats s'exercent dans le cadre de leur préparation à identifier, analyser les réussites et erreurs, mais la rédaction reste confuse, et l'esprit de synthèse fait défaut.

Éléments d'analyse de chacune des situations

Situation 1 : résolution de problèmes en CE1 à une et deux étapes mobilisant les calculs additifs et soustractifs

Un peu plus 50% de candidats ont obtenu plus de la moyenne de l'épreuve (2,56/4).

On note une confusion récurrente entre analyse et constat. Le lexique didactique est parfois mal maîtrisé. Les outils pédagogiques sont peu explicités.

On relève souvent l'absence de référence à la note de service du 25-04-18 « La résolution de problèmes à l'école élémentaire ». Le candidat se perd dans des explications inutiles.

Les candidats ne proposent pas le matériel de numération là où cela est utile. Très peu le suggèrent pour travailler les algorithmes opératoires.

À la question 3, les activités de remédiation proposées par rapport aux erreurs dans la résolution de la soustraction révèlent une mauvaise connaissance des méthodes employées en classe en cycle 2 sur la technique opératoire de la soustraction.

À la question 4, trouver deux erreurs pour ce problème à une étape, a été plus échoué.

Situation 2 : grandeurs et mesures en CM2 (aire, périmètre du rectangle) ; la division.

52% de candidats ont obtenu plus de la moyenne de l'épreuve (3,27/6).

Quelques remarques :

- Question 1 : très réussie.
- Question 2 : plusieurs candidats ne savent pas résoudre le problème de l'élève, il y a même confusion entre L et l. Absence d'unité récurrente.
- Question 3 : les difficultés mal identifiées par les candidats (plus de 54% ont moins de la moyenne obtenue à cette question).
- Question 4 : plusieurs candidats ne savent pas que le carré est un rectangle particulier.

- Question 5 : confusion division euclidienne et division décimale de deux nombres entiers. Plus de 74% ont moins de la moyenne obtenue à la question 5b. Peu de candidats parviennent à donner une exploitation à la question 5d (35%) et 32% des candidats ne traitent pas cette partie de la question 5. La division est à travailler.

Les remédiations proposées sont trop souvent peu convaincantes ou très imprécises.

- Confusion entre division euclidienne et décimale.

- Confusion entre les termes « multiple » et « diviseur ».

Situation 3 : situation de proportionnalité au CM2

Un peu moins de 52% de candidats qui ont plus de la moyenne obtenue à la situation 3.

De nombreux candidats ont du mal à exprimer les notions de linéarité additive et multiplicative.

On constate une relative méconnaissance des programmes (la recherche d'un coefficient de proportionnalité non décimal n'est pas au programme de CM2, ni « la règle de 3 » / produit en croix...).

L'analyse du choix des nombres dans cet exercice a été échouée (64% des candidats ont moins que la moyenne obtenue à cet exercice).

La question 4 a un peu déstabilisé car peu d'erreurs étaient à identifier.

3. Commentaires et préconisations

Le jury ne le dira jamais assez : concision, explicitation, rigueur dans la présentation, justesse orthographique, syntaxique, et bonne utilisation des notations mathématiques sont indispensables. Il est important qu'un candidat, futur professeur des écoles, prenne du temps pour se relire et corriger.

Le jury conseille de s'appuyer sur le sujet et les consignes des exercices et, ainsi, lorsqu'un extrait de note de service est proposé, il est incontournable d'y faire référence.

Dans la partie didactique, le candidat doit pouvoir regrouper les erreurs, les réussites en l'illustrant de la compétence sous-jacente sans verbiages : aller à l'essentiel, le correcteur doit pouvoir comprendre !

Être précis dans la formulation des remédiations : souvent ce ne sont que des constats du type « il suffit de poser l'opération pour voir l'erreur », « l'élève doit se rendre compte ».

Certains considèrent que ne pas écrire une phrase réponse rentre dans la compétence « Calculer ». Certains candidats ne nomment pas explicitement la procédure utilisée (linéarité, passage par l'unité, etc.).

Dans le même registre, on relève souvent la confusion entre citer et expliciter (les procédures sont simplement nommées).

Les procédures proposées ne correspondent pas toujours au niveau attendu dans le domaine de la proportionnalité notamment : se familiariser davantage avec les programmes mathématiques et les repères annuels de progression.

L'entraînement à l'utilisation de Scratch est perceptible pour cette session 2020.

Il faut également absolument avoir un esprit critique sur les résultats trouvés : jusqu'à 8230€ par an de dépense d'énergie pour faire chauffer le thé et cela n'étonne pas les candidats.

Il faut citer les théorèmes utilisés.

Il est important de faire des efforts dans la rédaction des démonstrations utilisant notamment les théorèmes de Thalès et Pythagore.

Éviter de faire une liste de calculs sans expliciter à quoi ils correspondent.

Enfin, des conversions et calculs de durées révèlent une méconnaissance en mathématiques peu recevable pour un futur professeur des écoles.

Enseigner ne se limite pas à énoncer des constats ou à donner simplement du matériel aux élèves. Pour cela, le jury incite les candidats à s'acculturer aux éléments didactiques fondamentaux (numération en jeu dans les algorithmes par exemple), à chercher comment mobiliser la manipulation en fonction des objectifs (quel matériel ? pourquoi ? comment ?).

Mobiliser sa réflexion sur des fondamentaux pour l'enseignement des mathématiques qui doit mobiliser les élèves autour de trois mots clés « manipuler, verbaliser, abstraire » à intégrer dans les mises en œuvre pédagogiques.

C-OCCITAN : concours spécial de et en langue régionale

Ouvert chaque année dans l'académie de Toulouse depuis sa création en 2002 (arrêté 03-01-2002, JO 05-01-2002), le CRPE spécial externe permet de pourvoir au recrutement de professeurs des écoles de et en langues régionales dans l'enseignement public.

Les lauréats de ce concours seront par conséquent qualifiés pour répondre prioritairement aux nécessités de l'enseignement bilingue français-occitan qui se développe dans l'académie mais aussi, selon les besoins, pour contribuer à développer d'autres modalités d'enseignement de la langue régionale à l'école.

Le nombre de places offertes annuellement est en moyenne de 10 ; il a varié de 8 à 17 selon les sessions.

La politique académique de développement de l'enseignement bilingue se place dans le cadre de la loi de refondation de l'École du 8 juillet 2013, de la circulaire du 12 avril 2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales (BO n°15 du 13/04/2017) et de la convention Etat-Régions du 26 janvier 2017 pour le développement et la structuration de l'enseignement de l'occitan.

En présentant ce concours spécial, les candidats s'engagent tacitement dans une voie spécifique qui demandera d'une part de développer des projets pédagogiques linguistiques et culturels innovants fondés sur le plurilinguisme, et d'autre part, de répondre aux nécessités du service par des affectations sur les postes où leur qualification particulière sera sollicitée.

La considération de cet engagement à enseigner dans la durée en classes bilingues est essentielle lors de l'inscription au concours.

Les candidats ayant bénéficié d'une aide régionale *Ensenhar* pour la formation et la préparation du concours, via l'Office public de la langue occitane, sont soumis à un engagement particulier (<https://ofici-occitan.eu/fr/vous-souhaitez-enseigner-loccitan/>).

→ Références réglementaires du concours:

Arrêté du 19 avril 2013 NOR: MENH1310119A Article 8 annexe I-B
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027361520>

→ Rappel des épreuves en Langue Régionale

Epreuve écrite d'admissibilité

Commentaire guidé en langue régionale d'un texte en langue régionale et traduction en français d'un passage de ce texte (durée 3 heures, évalué sur 40).

Cette épreuve d'occitan s'ajoute aux deux épreuves d'admissibilité du CRPE externe public.

Epreuve orale d'admission

Entretien en langue régionale avec le jury à partir d'un document sonore ou écrit en langue régionale relatif à la culture ou à la langue concernée (durée 30 min, préparation 30 min, évalué sur 60)

Cette épreuve d'occitan s'ajoute aux deux épreuves d'admission du CRPE externe public.

Des informations détaillées et actualisées concernant les concours sont consultables sur le site internet du ministère :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98655/les-epreuves-crpe-externe-special-second-crpe-interne-special.html>

→ **Pour la session 2020, en raison de la situation sanitaire exceptionnelle, les épreuves écrites prévues par les textes ont constitué les seules épreuves d'admission**, conformément à l'arrêté du 15 mai 2020 portant adaptation des épreuves des concours de recrutement de professeurs des écoles.

1. Épreuve écrite d'occitan de la session 2020

Inscrits : 34 - Présents : 18 - Nombre de postes offerts : 10 - Admis : 10

1.1 Commentaire guidé : observations et conseils

Le candidat est évalué sur son aptitude à rédiger un commentaire cohérent et clairement articulé comportant une argumentation personnelle à propos du ou des thèmes se dégageant du texte proposé. La correction de la langue, sa précision et sa richesse sont déterminantes dans l'attribution de la note.

Le texte à commenter, « *Ua mair perfèita* », était extrait du recueil de nouvelles « *Quaranta tres* » de Felip Biu publié aux éditions Per Noste en 2019. L'extrait présente la matinée de Maddy, une femme de trente-neuf ans,

dynamique, mère de deux enfants, divorcée, qui suit méticuleusement les recommandations de son assistant numérique personnel. Elle évolue dans une société de type occidental, américanisée -comme le suggèrent les prénoms et lexic- et imprégnée de nouvelles technologies. Le lecteur se rend compte progressivement que l'assistant numérique occupe une place centrale puisqu'il programme, organise et guide toutes les activités de Maddy : s'habiller, faire du sport, préparer le petit déjeuner... Il l'encourage aussi, lui rappelle des principes éthiques en vigueur et lui attribue des récompenses selon ses performances. Toutes les activités quotidiennes sont prétextes à émulation sous forme ludique donnant droit à des rétributions, souvent symboliques ou de peu de valeur. Il en ressort un sentiment d'infantilisation des individus et de compétition permanente accompagnée de pressions morales. Dans ce monde hyper-connecté, l'assistance semble bien se transformer en surveillance de tous les instants, avec des conséquences sur la vie privée des individus, sur leur mise en concurrence, y compris à l'occasion de motifs qui pourraient être qualifiés de « nobles », comme la santé ou la préservation de l'environnement par exemple.

Cette dystopie qui nous transporte dans un futur proche, peut-être dans les années 2040, était à la fois propice à comprendre et manipuler le lexique du quotidien mais aussi à mener une réflexion sur les valeurs qui président à l'organisation d'une société, la liberté en particulier.

Les thèmes abordés permettaient donc de produire assez facilement des développements illustrés d'exemples et nourris de questionnements d'actualité.

Comme toujours, l'ordre des questions ou des indications données n'imposaient pas un plan de commentaire. Rappelons toutefois que le commentaire guidé reste un exercice de style et que l'on peut difficilement faire l'économie d'une introduction et d'une conclusion. De même, on attend des candidats qu'ils proposent quelques développements, à partir de réflexions personnelles, autour du ou des thèmes suggérés par les pistes de travail, en particulier en fin de devoir.

La plupart des candidats ont traité le sujet de façon satisfaisante ou très satisfaisante, ont compris le sens littéral du texte et les évocations auxquelles il renvoie. Des efforts notables de développement et d'explicitation des idées ont été déployés dans plusieurs productions. Des qualités de structuration de l'écrit méritent aussi d'être saluées. On note encore toutefois, dans quelques copies, une faiblesse de l'argumentation et un manque de développement des idées avancées.

Sur le plan linguistique, le jury a noté des niveaux globalement satisfaisants pour la plupart des candidats (4 excellentes productions, 6 très bonnes productions) mais insuffisant pour un petit nombre d'entre eux (2 copies). On ne note que peu d'hispanismes dans les productions rendues mais les interférences avec le français, syntaxiques notamment, sont encore trop présentes dans certaines copies.

Il est en outre nécessaire de veiller aux accords dans le groupe nominal (en genre et en nombre) ainsi qu'à la maîtrise des temps verbaux et à leur concordance. Il en est de même pour le code graphique de l'occitan qui, s'il est dans l'ensemble assez bien maîtrisé, comporte des erreurs ou des hésitations qu'il conviendrait de réduire. Le système écrit d'accentuation (à, á, é, è, ò, ó, í, ú) est à travailler, notamment à la lumière de la tonicité au sein d'un mot. Sur ces points, le jury a toutefois noté une amélioration des compétences par rapport aux sessions antérieures.

Parmi les points de résistance fréquemment relevés, peuvent être rappelés:

- la place des pronoms (PVV: pronom-verbe-verbe : *í pòt aver; que's cau bolegar ; nos podèm demandar ; ...*)
- l'emploi du pronom neutre (~~le sap tot~~ → *o sap tot ; qu'ac podem arremargar ; coma o avèm vist ; com ac digoi ...*)
- l'accentuation des verbes au futur : ~~veirèm~~ → *veirem, faretz, podrem* (pas d'accent, la voyelle est fermée : [e] et non [è])
- la maîtrise de l'emploi du subjonctif : *Aimi pas qu'òm me dicta* → « *Aimi pas qu'òm me dicte...* » (subj. présent) / « *Aimariái pas qu'òm me dictesse...* » (subj. imparfait)

Enfin, si la variation de l'occitan est largement acceptée dans la production écrite, il convient toutefois d'éviter les localismes trop prononcés, tant lexicaux que syntaxiques ou morphologiques. Il s'agit de rendre la lecture et la compréhension plus aisée et plus fluide pour tout lecteur non spécialiste de telle ou telle variété.

1.2. Traduction

On ne note pas de grands contresens ce qui démontre une compréhension générale du texte satisfaisante. Certains mots du lexique commun mériteraient d'être plus largement connus. Ainsi « cabinet » désigne un lieu de rangement, placard ou armoire. Une attention particulière doit être portée au respect des temps des verbes qui contribue à la fidélité et à la précision de la traduction.

| |
|--|
| <p>Traduction proposée</p> <p>Bonjour Maddy ! C'est (il est) sept heures moins le quart, il faut se réveiller pour commencer une merveilleuse journée ! dit la voix éveillée (vive, dynamique) de l'assistant numérique personnel. Nous sommes le mardi dix juin, la météo annonce une journée ensoleillée, avec des températures comprises entre 18 et 27 degrés. Je vous conseille de porter aujourd'hui la petite robe bleue et le chemisier (la chemisette) blanc à manches courtes que vous avez achetés le cinq mai. Vous trouverez les deux habits (les deux pièces) dans le tiroir du milieu de l'armoire (du placard) de la chambre. Mais maintenant, c'est l'heure de la séance de gymnastique et d'assouplissements. En position !</p> <p>Maddy, trente-neuf ans, (une) mère divorcée, avec un garçon de onze ans et une fille de huit ans, s'étira, bailla et, la tête (l'esprit) encore un peu embrumée, (endormie, assoupie), sortit à regret (à contre-cœur) de son grand lit. Au même moment, les volets (les cloisons) finissaient de s'ouvrir et les rayons du soleil levant inondèrent la chambre. Maddy attrapa un tapis de sol dans l'armoire et l'étendit par terre. Elle retira sa chemise de nuit, enfila (passa) rapidement un <i>legging</i> et un maillot (tee-shirt) de sport et s'allongea sur le tapis.</p> |
|--|

Conseils pour la traduction:

La traduction demandée permet aux candidats de montrer qu'ils comprennent avec précision et qu'ils sont capables de rendre en français, avec la même précision, la teneur du texte occitan.

- Il peut être conseillé, après plusieurs lectures du texte, de commencer par la traduction avant de rédiger le commentaire. La traduction mobilise en effet une attention particulière qui permettra certainement une imprégnation en profondeur de la thématique et du ton du texte.
- Essayer de rester dans la logique textuelle et sémantique pour déduire le sens de mots éventuellement inconnus; utiliser la dérivation et les racines connues.
- Vérifier que la totalité du passage demandé a été traduit et que des mots n'ont pas été oubliés. Ne pas laisser de "blanc" : un essai d'interprétation sera toujours préférable à une omission.

1.3. Rappel des critères d'évaluation visant le niveau C1 du CECRL :

Compréhension de l'écrit

A travers les productions du candidat, le jury s'attache à vérifier l'aptitude à :

| |
|---|
| identifier le sujet ou la thématique générale du texte |
| comprendre les événements ou informations importantes présents dans le texte |
| repérer dans le texte des informations essentielles concernant un thème ou une problématique donnés |
| comprendre les liens logiques ou chronologiques entre les informations ou événements relatés dans le texte |
| comprendre les motivations et réactions des personnages , du narrateur ou de l'auteur -quand elles sont clairement exprimées (B1) -quand elles sont implicites (B2/C1) |
| comprendre les détails significatifs du texte : lexicque, déterminants, ...registres de langue, tournures dialectales, ... |
| percevoir l'implicite dans le texte (par exemple le point de vue adopté par l'auteur, les éléments permettant des déductions, les savoirs culturels sous-jacents, le contexte culturel...) |

Production écrite

| |
|---|
| clarté (structuration, syntaxe, style) |
| précision, nuance, souplesse (lexique, conjugaisons) |
| utilisation de locutions et tournures idiomatiques |
| maîtrise du code orthographique (accentuation, lettres finales, ...) |
| mise en exergue de points marquants pertinents |
| exposition assez longue d'un point de vue à l'aide d'arguments, de justifications et d'exemples pertinents |

2. Observations et conseils généraux à l'attention des futurs candidats

Il est proposé aux futurs candidats de se reporter aux rapports des sessions précédentes pour prendre connaissance des conseils afférents à l'épreuve orale qui n'a pu se dérouler cette année en raison de la situation sanitaire liée au Covid 19.

Outre les conseils mentionnés plus haut pour cette session, il est utile de rappeler que la double épreuve écrite (commentaire guidé et traduction) ainsi que l'épreuve orale (parler en continu et en interaction) ont pour objectif principal d'évaluer les compétences en occitan des candidats en référence au niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues. Ce niveau de langue attendu ne doit pas étonner puisque les lauréats auront à enseigner l'occitan et en occitan à l'école primaire, et donc à l'utiliser comme langue principale de communication dans des situations très variées demandant spontanéité et aisance de maniement. Ils seront souvent pour leurs élèves, la principale référence linguistique et doivent à ce titre avoir conscience de leur rôle déterminant dans le bon apprentissage de la langue occitane par les enfants qui leur seront confiés.

La richesse de la langue utilisée (lexicale, grammaticale, l'emploi de locutions par exemple) est un élément important pris en compte dans l'évaluation. Le candidat doit donc montrer qu'il dispose d'un lexique personnel étendu, qu'il connaît des expressions ou des tournures idiomatiques et qu'il sait les employer à bon escient.

De même pour les adjectifs, déterminants, synonymes et autres éléments qui font qu'une langue est nuancée et d'une lecture ou d'une écoute aisées.

A défaut de perfection, on attend donc un maniement assez fluide de la langue et, un niveau donné étant toujours perfectible, une capacité à améliorer sa production : prendre des risques, se reprendre, mettre à profit le discours de l'interlocuteur, ...

Les épreuves d'occitan sont aussi l'occasion de mobiliser des connaissances dans le domaine de la culture occitane : histoire, littérature, musique, création contemporaine, tradition orale, ... autant d'entrées permettant d'illustrer, à l'oral comme à l'écrit, les propos des candidats. Les thèmes abordés dans les sujets des épreuves se prêtent à une mise en relation de leur caractère général ou universel et des singularités occitanes à travers lesquelles ils peuvent s'exprimer.

Pour les questions de maîtrise et correction linguistiques, on peut conseiller les ressources suivantes :

- Plusieurs outils en ligne sont à connaître et à utiliser:
 - *Congrès permanent de la lenga occitana* <http://locongres.org/>
Ce site propose un « *Dico d'oc* » français-occitan, multidictionnaire modulable composé de plusieurs variétés de langue, ainsi qu'un conjugueur « *Verb'Oc* ». La rubrique « *Punts de lenga* » donne des éléments intéressants de langue occitane.
 - *Acadèmia occitana, consistòri del gai saber*, <http://www.academiaoccitana.eu/>
On notera particulièrement à la rubrique « *L'occitan uèi* » les apports concernant le lexique, la morphologie des mots de formation savante ou semi-savante et les mots invariables.
- Le "*Diccionari ortografic, gramatical e morfologic de l'occitan*" de Josiana Ubaud - Edicions Trabucaire 2011- est aussi un outil de référence très utile, notamment pour ce qui est du lexique scientifique. Pour le lexique populaire qui connaît des formes plus variées, les préconisations de l'auteur peuvent s'adapter facilement aux différentes variétés d'occitan.
- S'agissant des *variations de l'occitan*, leur connaissance est demandée non pas du point de vue de l'étude linguistique mais pour une compréhension pragmatique des textes écrits ou oraux proposés. Pour cela, les grands traits qui caractérisent le gascon et le languedocien doivent être connus.
On peut se reporter par exemple au dossier "*L'occitan, une langue, une histoire, une littérature*" de l'Université Montpellier 3-Université Ouverte des Humanités:
<http://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/> (Une langue > Origine, espace et dialectes)
Bien entendu, un des entraînements à l'acquisition de cette compétence consiste à lire des écrits littéraires ou informatifs dans différentes variétés de façon à acquérir des automatismes de compréhension.
Notons que le développement récent de la presse et de divers médias en ligne en occitan facilite l'accès à des supports socialisés permettant de s'exercer à la compréhension interdialectale.
Signalons aussi comme outils d'entraînement dans ce domaine les publications du CAP'OC – Canopé :
<http://crdp.ac-bordeaux.fr/capoc/>
 - les manuels scolaires en version languedocienne et gasconne (Sciences, Mathématiques, Géographie, ...)
 - les albums jeunesse édités en plusieurs versions, notamment les contes en ligne.

- L'ouvrage « *Chercheurs d'oc* » édité par le CRDP de Midi-Pyrénées donne une vision synthétique des traits essentiels de la culture occitane.

Pour conclure, nous réitérons les conseils suivants afin que les candidats approfondissent leur aptitude à la communication en occitan, notamment leurs compétences de production, ainsi que leur connaissance de la culture occitane:

- **Lire des œuvres littéraires** et des articles en occitan (enrichissement du lexique et de la syntaxe, compréhension des variétés de langue, connaissances culturelles, ...),
- Traduire de courts textes du français à l'occitan (et faire vérifier la traduction),
- Transposer dans sa variété de référence de courts textes écrits dans d'autres variétés d'occitan,
- **Ecouter des enregistrements**, émissions de télévision, de radio, sur internet, collectages..., ce qui permet aussi, en plus de l'imprégnation linguistique, d'enrichir les connaissances culturelles),
- Pratiquer la conversation en occitan fréquemment, le plus possible avec des locuteurs confirmés,
- **Consulter les outils de correction de la langue** (dictionnaires bilingues, orthographiques, grammaires, ...).

Enfin, il est utile de rappeler qu'un renforcement spécifique en langue occitane est toujours possible auprès de divers organismes, publics ou associatifs, assurant des cours intensifs ou des stages :

<https://inspe.univ-toulouse.fr/> ; <https://occitan.univ-tlse2.fr/> (dont SED : <https://sed.univ-tlse2.fr/>) ;
www.lengaviva.com/ ; www.aprenemloccitan.com/ ; <http://eoe-oc.org/>

*
* *

Le CRPE reste un concours exigeant et demande que **toutes les épreuves** soient préparées avec rigueur. C'est dans ces conditions que les connaissances en langue et culture occitanes, grâce aux épreuves correspondantes du CRPE spécial, pourront être pleinement valorisées.

Remerciements

Coordination de l'épreuve écrite de français :

Madame Faurie-Herbert, IA-IPR

Monsieur Desilve, faisant fonction d'IA-IPR

Madame Meisse, IEN CCPD

Monsieur Chaussard, IEN CCPD

Coordination de l'épreuve écrite de mathématiques :

Madame Raynal, IA-IPR

Madame Mailho, IEN CCPD

Coordination de l'épreuve écrite d'occitan :

Monsieur Agar, IA-IPR

La présidente de jury remercie vivement l'ensemble des acteurs qui ont participé à cette session 2020 du concours de recrutement de professeurs des écoles de l'académie de Toulouse :

- les coordonnateurs, cités ci-dessus, qui œuvrent toute l'année pour la réussite de ce concours
- les professeurs des deux degrés d'enseignement, inspecteurs, conseillers pédagogiques qui ont travaillé à la conception des sujets
- les professeurs des deux degrés d'enseignement, inspecteurs, conseillers pédagogiques qui ont assuré la correction des épreuves écrites, dans un calendrier particulièrement contraint cette année.

Et enfin les services de la DEC (division des examens et concours) du rectorat sans lesquels rien ne serait possible, avec une pensée particulière pour madame Fabienne Pinet, chef de bureau de la DEC2, qui est appelée à d'autres fonctions. Nous lui souhaitons une belle réussite dans ses nouvelles missions.

Armelle FELLAHI
Présidente du jury