

CORRIGE

Ces éléments de correction n'ont qu'une valeur indicative. Ils ne peuvent en aucun cas engager la responsabilité des autorités académiques, chaque jury est souverain.

**Concours externe et troisième concours de recrutement
de professeurs des écoles**

FRANÇAIS

Épreuve d'admissibilité - Durée : 4 heures

PROPOSITIONS DE BARÈME - Sujet N

Premier volet

Première partie	8 points	}	12 points
Seconde partie	4 points		

Second volet

1 ^{ère} question	3 points	}	8 points
2 ^{nde} question	3 points		
3 ^{ème} question	2 points		

**Concours externe et troisième concours de recrutement
de professeurs des écoles**

FRANÇAIS

Epreuve d'admissibilité - Durée : 4 heures

PROPOSITIONS DE CORRECTION - Sujet N

PREMIER VOLET

Première partie (8 points)

Outre la mise au point d'une grille d'évaluation (voir ci-dessous - corrigé 6/9) pour cette note de synthèse, nous proposons un corrigé en suivant un plan qui n'est pas le seul possible, mais qui se réfère clairement à une démarche de compte rendu de lecture comparative qui peut se résumer en trois mots clé : la note de synthèse doit être **objective, concise et ordonnée**.

UN PLAN SYNOPTIQUE

1. De la lecture du texte documentaire à l'ensemble « lire, écrire, parler » : déplacements et nouvelles priorités, une évolution des objets d'enseignement et des objectifs du français à l'école élémentaire ?

1.1. Pluralité des documents et discours spécifiques : que recouvre le vocable « textes documentaires » ? (doc. 2, doc. 3, doc. 1)

1.2. Ouverture des pratiques, diversité des supports de lecture. De la compétence « lexique » (doc. 2, doc. 1 dans les 3 §,) au travail sur le narrateur (doc. 2), à la lecture de l'image (doc. 2 et 1) ou bien à la diversité des techniques utilisées (texte, photographie, dessin..., cf. doc. 2).

1.3. L'oral : un cas particulier ? (doc. 3, doc. 1).

2. Entre instructions officielles et pratiques réelles.

2.1. Un état des pratiques et des ressources.

→ Des ouvrages documentaires dédaignés ou « en marge » (doc. 2).

→ Des objectifs didactiques encore mal maîtrisés ou mal connus (doc. 2 et 3), des objets complexes (doc. 2).

→ Un ensemble disparate, un objet « éclaté » (doc. 2).

2.2. Une demande de diversification (doc. 1, doc. 2, § 1)).

2.3. La dynamique de projet (doc. 1 et 3), le souci de différenciation et l'injonction de lien (doc.2), le volontarisme pédagogique (doc. 3).

3. Le français : objet d'étude ou outil d'apprentissage ? Enseigner le français, c'est créer des interactions à travers les trois domaines « lire, écrire, parler ». Vers une « compétence langagière globale ».

3.1. Une « discipline transversale » (doc. 3), interaction entre écrit et oral (doc. 1, doc. 3)

3.2. Interaction entre type de lecture et type de livre (doc. 2, doc. 1), types de livres, types de lecteurs (doc. 2, doc. 1, 1^{er} §), des « itinéraires à construire » (doc. 2 + doc. 3, fin de la 1^{ère} colonne + « mise en place de démarches intellectuelles »).

3.3. Un cas exemplaire de compétence « transversale » : Lire, parler écrire... en histoire. Une rubrique explicitement « transversale », trois domaines « déclinés » dans la variété des apprentissages qu'ils permettent.

Conclusion : les responsabilités du maître (doc. 3, doc. 1).

PROPOSITION DE RÉDACTION

Introduction :

A l'époque où les relations entre les disciplines sont questionnées par le problème de la maîtrise des langages, qu'ils soient oraux ou écrits, ce dossier apporte un éclairage « décloisonné » à travers les trois domaines du « lire, parler, écrire en histoire », de « la lecture de textes documentaires » et de la « solidarité » ou du « conflit » entre l'écrit et l'oral. Le premier texte correspond à la dernière version des documents d'application des programmes pour l'enseignement de l'histoire, envisagé plus spécifiquement à travers l'interaction lire / parler / écrire : c'est là que le lien avec l'enseignement du français est le plus évident. Le deuxième est un extrait d'un ouvrage de spécialistes de la lecture, intitulé *Maîtriser la lecture*, paru chez Odile Jacob en 2000 et qui faisait le bilan de la nature et des formes de lecture des textes documentaires. Le troisième apporte lui aussi un éclairage expert sur la liaison écrit oral. Cet ensemble met en question des enjeux nouveaux concernant l'enseignement du français, il essaie de promouvoir à la fois de nouveaux supports et de nouvelles façons de lire. Il rend compte d'expériences, mais aussi questionne l'enseignement du français à travers les interactions dont il est le centre organisateur. Ce sont donc ces trois perspectives qui orienteront notre synthèse, et on les résumera en trois questions : comment ce dossier est-il révélateur d'une évolution des objets d'enseignement et des objectifs du français à l'école élémentaire, concernant spécifiquement la lecture des textes documentaires et l'interaction lire / écrire / parler ? Comment permet-il de faire le double bilan des instructions officielles et des pratiques réelles dans ces domaines ? Comment met-il en jeu une articulation essentielle pour le professeur des écoles, à savoir le français comme objet spécifique d'étude *et* comme outil d'apprentissage ?

1. De la lecture du texte documentaire à l'ensemble « lire, écrire, parler » : déplacements et nouvelles priorités, une évolution des objets d'enseignement et des objectifs du français à l'école élémentaire ?

Ce que ces trois documents révèlent, par la diversité des approches institutionnelles ou savantes qui sont les leurs, c'est d'abord la pluralité des documents et des discours spécifiques que recouvre le vocable « textes documentaires ». Dans le document 2, qui lui est explicitement consacré, on nous signale que cela concerne tous les domaines d'activité scolaire, que cela se traduit par des index très riches, par une exigence de lecture inscrite dans le cadre de doubles pages complexes, et enfin par des formes textuelles hétérogènes. Le document 1 confirme par une liste qui va des mémoires aux textes électroniques la diversité des lectures possibles. Dans le document 3, Catherine le Cunff ouvre la perspective complémentaire de l'oral et de la diversité des écrits possibles et parle de « compétence langagière globale ». Le texte documentaire, lu ou produit, est donc bien un objet complexe, une forme textuelle originale (doc. 2), la source d'une adaptation, et nécessite donc un apprentissage spécifique du fait de contraintes de lectures qu'il ne faut pas sous-estimer.

Cette diversité des supports de lecture conduit donc, dans la classe, à une ouverture des pratiques. Cela va de la compétence « lexicale » (doc. 2, doc. 1 dans les 3 §) au travail sur le narrateur (doc. 2), à la lecture de l'image (doc. 2 et 1) ou bien à la diversité des techniques utilisées (texte, photographie, dessin..., doc. 2). Le premier domaine d'enseignement concerné est donc celui du lexicale, que le document 1 sollicite à travers le recours au dictionnaire ou aux encyclopédies, à travers l'échange dans la classe à l'oral (expliquer la signification d'un document à ses camarades) ou bien à travers une trace écrite explicite de « vocabulaire » dans le cahier de l'élève. Le document 2 souligne l'importance de ce travail en rappelant la précision et la densité du lexicale spécialisé. Il y ajoute un aspect plus technique, à savoir le travail sur le mode de narration, en disant que l'enseignant doit faire apparaître le point de vue à partir duquel l'histoire se raconte, et cela dans un

cadre qui bouleverse les typologies habituelles entre narration, description, explication et même, souligne-t-il, argumentation. A cet ensemble d'activités possibles déjà complexe s'ajoutent les enjeux de lecture de l'image, soulignés aussi bien par le document d'application des programmes que par le bilan des spécialistes de la lecture. Le premier rappelle que les supports actuels d'information nécessitent une forme spécifique de lecture, et donc un apprentissage, tandis que le second rappelle la nécessité de souligner le rapport entre le texte et l'image, de réfléchir aux fonctions de l'illustration, de créer une légende pour une reproduction ou un dessin. Cet apprentissage est d'autant plus nécessaire, insiste le document 2, que les ouvrages documentaires sont aujourd'hui chez les éditeurs marqués par une sophistication certaine. Celle-ci se traduit aussi bien par la complexité des mises en page que par la profusion des index ou la diversité des moyens utilisés, qui réunissent dans un ensemble mouvant et complexe texte, photographie, dessin et techniques « publicitaires » d'accroche du lecteur.

Restent, dans cet ensemble, les fonctions particulières de l'oral, dont C. Le Cunff nous rappelle qu'elles méritent d'être clarifiées. On pourra ainsi lui emprunter cinq repères, qui sont à mettre à relation avec les enjeux de lecture soulignés par les autres documents. L'oral est à la fois un moyen de communication, une modalité de l'évaluation, un objet d'enseignement, un moyen de construire sa pensée et un outil de construction de sa personne sociale. Le document 1 ajoute à cette liste le fait que des documents oraux sont aussi des supports essentiels du travail de l'historien, et que leur utilisation dans le cadre scolaire nécessite une réflexion sur les modalités de l'échange, de la parole et de l'écoute.

2. Entre instructions officielles et pratiques réelles.

On a donc vu, dans leur complexité, les enjeux, il s'agit désormais, grâce à ces documents, de construire quelques repères, aussi bien dans les pratiques actuelles que dans les injonctions des programmes. Le document 2 signale une contradiction entre les exigences officielles et la réalité des pratiques : les ouvrages documentaires, dit-il, sont dédaignés ou « en marge », alors qu'un contact fréquent, quotidien, renouvelé, serait nécessaire. C'est l'exigence affirmée par le document 1, qui propose même d'associer chaque nouveau point du programme à des « ateliers de lecture ». Mais les supports de ces activités sont encore mal maîtrisés ou mal connus, voire disparates. Le document 2 insiste à plusieurs reprises sur la complexité de ces objets et des tâches de l'enseignant qui en résultent : il résume cela dans la formule finale de « stratégies différenciées de lecture », et nous avons vu précédemment quels pouvaient être les contenus de cette différenciation, pour laquelle le document 3 ouvre encore d'autres horizons. Mais il s'agit bien, pour chacun de ces documents, de donner des repères dans un ensemble disparate, de faire d'un objet « éclaté » (doc. 2) une pratique organisée de lecture, d'écriture ou d'échange oral.

On part ainsi d'une exigence de diversification qui s'appuie, pour les spécialistes de la lecture, sur un contact avec la diversité des ouvrages mis sur le marché. Le document 2 propose même d'inscrire cela dans une histoire de l'édition en comparant les albums du Père Castor avec des productions beaucoup plus récentes. On pourra mettre cela en parallèle avec la liste de documents proposés pour le cours d'histoire : extraits de mémoires, pages de journaux d'époque, affiches, textes électroniques. Et une double diversification est alors nécessaire : celle des supports de lecture, et celle des modalités de lecture, qui vont par exemple rencontrer les exigences grammaticales de repérage du verbe, ou lexicales de choix d'un vocabulaire précis.

Dans l'espace de la classe et dans l'organisation du travail, les instructions officielles comme la spécialiste de l'oral soulignent l'importance de la démarche de projet et la dynamique qui peut ainsi se créer. Le document 1 insiste sur la nécessité de l'échange dans la classe et l'utilité d'exposer, seul ou en groupe, dans le cadre d'un projet artistique et culturel. Le document 3 rappelle, dans le même esprit, qu'il y a là, à l'oral, l'occasion de donner envie de parler. On peut même dire, en soulignant le dernier mot de ce texte : « Partageons », qu'il s'agit d'un véritable volontarisme pédagogique.

3. Le français : objet d'étude ou outil d'apprentissage ? Enseigner le français, c'est créer des interactions à travers les trois domaines « lire, écrire, parler ». Vers une « compétence langagière globale ».

Cette volonté pédagogique affirmée fait du français, comme le souligne le chercheur en sciences du langage qu'est Catherine le Cunff, une « discipline transversale ». Il l'est à travers l'interaction entre écrit et oral dont plusieurs exemples sont proposés dans le document 1. Il l'est comme mode de communication, mais aussi, rappellent les documents 1 et 3, comme discours spécifique, l'oral ayant ses règles. Et si l'oral est une langue, cela fait de lui un objet d'étude, ce qui ajouterait une nouvelle dimension à ce dossier.

Néanmoins, la mise en relation de ces documents nous permet d'insister d'abord sur les interactions qui se produisent dans l'enseignement du français et la lecture du texte documentaire, dans la complémentarité écrit / oral et dans le triptyque lire / parler / écrire. Il s'agit d'abord d'une interaction entre type de lecture et type de livre. Il s'agit d'adapter sa lecture, de construire des repères de lecture dans un ensemble que nous savons être disparate (doc. 2), il s'agit de créer un parcours de lecture conscient des contraintes formelles, typographiques, lexicales, narratives qui sont celles des documents à lire ou à produire. Il y a, selon le document 1, des formes de lecture variées, c'est leur mise en œuvre explicite qui permettra un apprentissage. Cela s'appuie donc à la fois sur des types de livres et sur des types de lectures sinon des types de lecteurs. Le rôle du professeur des écoles est alors de construire des « itinéraires » qui deviendront autant de « démarches intellectuelles ».

Dans ce cadre, on peut considérer que lire, parler, écrire en histoire représente un cas exemplaire de compétence « transversale ». Et la rubrique des accompagnements du programme qui porte ce titre « décline » dans la variété des apprentissages qu'ils permettent les interactions entre ces trois domaines ; les autres documents permettent d'élargir le propos et de le spécifier techniquement, qu'il s'agisse de l'enseignement de l'oral ou de la volonté de promouvoir une lecture plus fréquente et mieux informée des textes documentaires.

Dans tous les cas, c'est à l'enseignant que revient le dernier mot, son rôle est « fondamental et irremplaçable » (doc. 2) et il sera, comme l'affirme le document 1 et le conclut le document 3, au centre d'un espace où s'exerce le plaisir partagé de la parole.

Grille de critères d'évaluation pour la note de synthèse

Cette grille n'est pas à considérer de manière absolue. Elle n'est qu'un instrument au service de la mise au point de critères d'évaluation pour la note de synthèse, elle est proposée pour aider au dialogue entre les correcteurs et éventuellement leur permettre d'affiner le barème proposé. Elle met l'accent aussi bien sur les critères de réussite que sur les facteurs de pénalisation. On évitera de la considérer d'une manière trop analytique, ce qui pourrait conduire à un émiettement formaliste de l'évaluation.

Introduire, organiser, conclure.	<p>1. Introduction : thème, propos identification problématique des documents du dossier, plan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trop longue : enlèvement descriptif. • Aucune annonce de plan. • Documents non datés, mal identifiés, pas mis en relation. 	<p>2. Organisation, <i>plan</i> pertinent annoncé et respecté, <i>progression</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confusion. • Plan stéréotypé ou mal adapté. • Pas de progression des idées sur l'ensemble du devoir, ou à l'intérieur de chaque partie. 	<p>3. Compréhension, distance critique, <i>problématisation</i> et connaissance implicite des Instructions officielles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contresens. • Problématisation absente, partielle ou plaquée. 	<p>4. Conclusion : <i>bilan objectif</i> en quelques lignes, résumé des enjeux de formation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas de conclusion • Elargissement verbeux et généralités convenues.
Pertinence du compte rendu de lecture.	<p>5. <i>Référenciation</i> permanente, précise et variée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction des documents à un simple numéro, ou à un prénom. • Référenciation absente, trop discontinuée ou trop floue. 	<p>6. Compte rendu de lecture <i>objectif</i> : bien « centré » sur les documents.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jugements de valeur personnels, absence d'objectivité. 	<p>7. Lecture <i>intégrale</i> du dossier : tous les documents sont exploités.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dossier réduit aux idées les plus simples, au ppcd¹. • Lecture partielle. • Évitement du ou des document(s) complexe(s). • Nuances et oppositions non mises en valeur. 	<p>8. Travail de <i>reformulation</i> de l'essentiel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montage de citations ou paraphrase. • Vocabulaire inadéquat.
	<p>9. Mise en relation <i>des documents</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposé linéaire et « juxtaposition » aveugle des analyses : catalogue d'idées sans comparaison. 	<p>10. Art des <i>transitions</i>, balisage interne.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas de lien entre les idées. 	<p>11. Écriture homogène, adaptation au dossier et « <i>congruence</i> »².</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Traduction » en langage familier. • Pas de reprise des mots clés du métalangage spécifique au dossier 	<p>12. Concision.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Synthèse longue et « verbeuse ». • Répétitions et paraphrase. • Confusion entre concision et simplification outrancière.
Lisibilité	<p>13. Syntaxe : cohérence des phrases et des enchaînements, progression des idées.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phrases trop longues, constructions non maîtrisées. • Phrases inachevées, style télégraphique. • Absence de connecteurs et de liens logiques. 	<p>14. <i>Correction</i> orthographique : <i>accords, accents, ponctuation...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Négligence orthographique permanente. • Absence manifeste de relecture. 	<p>15. <i>Lisibilité</i> de l'écriture et clarté de la mise en page : alinéas, blancs...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation compacte, en un seul bloc. • Écriture illisible... 	

Corrigé 6/9

¹ Plus petit commun dénominateur...

² Terme qui désigne le fait que le vocabulaire employé, que le registre de langue et l'ambition du propos sont en accord avec la nature des documents du dossier.

PREMIER VOLET

Deuxième partie (4 points)

Production d'élève

Erreurs de l'élève	d'orthographe lexicale	de conjugaison	d'orthographe grammaticale
<i>trenqil</i>	3 erreurs de phonèmes		
<i>vilage</i>	Pas de doublement de la consonne « l »		
<i>abitait</i>	Absence du « h »		
<i>a</i>	Homonymie « a ≠ à »		
<i>ensuit</i>	Absence du « e » muet		
<i>tournoie</i>	Ajout d'un « e » en fin de mot		
<i>mes, Mes</i>	Homonymie mes / mais		
<i>devien (2 fs)</i>		Absence du « t »	
<i>promer</i>		<i>er / et</i>	
<i>monte</i>		<i>monte/montent</i>	<i>monte/montent</i>
<i>viver</i>		<i>viver /vivait</i>	
<i>Moyen-Age</i>	Ajout d'un trait d'union		

Points relatifs à la grammaire de texte

- Production conforme à la consigne d'écriture
- Texte supérieur à 5 lignes (cf. programmes 2002³)
- Texte organisé selon 4 paragraphes (gestion des blancs)
- Cohérence, cohésion du texte, avec utilisation correcte de connecteurs (après, alors, ensuite, mais, maintenant) et de pronoms.

Autres compétences

- Logique narrative
- Bon réinvestissement du référentiel de mots / de lectures références
- Pas d'anachronisme
- Corrections introduites par l'élève :
 - ratures efficaces (ex : « *il devien* »)
 - technique de rajout : (« *il abitait a Bayeux au Moyen-Age* »)

³ « Etre capable d'écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratives ou explicatives) répondant à des consignes claires, en gérant correctement des problèmes de syntaxe et de lexique ».

DEUXIEME VOLET (8Points)

Question 1

Les objectifs visés dans cette double page s'inscrivent dans la priorité accordée au cycle 3 à la maîtrise du langage et de la langue française dans leurs usages scolaires.

a) Dans le cadre du domaine transversal de l'histoire, l'objectif prioritaire explicité dans le titre de la double page est de lire en les comprenant les récits historiques proposés.

Deux objectifs implicites sont de développer des compétences spécifiques en histoire :

b) construire des connaissances : acquisition de notions spécifiques

c) construire des savoir-faire : méthodologie de la lecture documentaire

Les documents sont donc ordonnés de manière à articuler lecture analytique et lecture documentaire.

a) Le choix et la disposition des documents visent la compréhension des récits par l'élève

▪ Les documents sont disposés dans un ordre de complexité croissante

type de complexité	DOC A	DOC B	DOC C
nature du document	extrait de récit pour la jeunesse contemporain	extrait d'un recueil de récits pour la jeunesse contemporain	extrait d'une formule d'hommage d'après un document historique XIIIème siècle
mesure de la distance lecteur / personnage	identification possible	distance	distance
type de lexique	simplicité du lexique	lexique spécifique	lexique spécialisé

▪ Les relations entre les textes et les images choisis facilitent la compréhension :

- le doc A juxtapose première et quatrième de couverture qui s'éclairent mutuellement,
- l'illustration de la première de couverture prépare la lecture du texte du doc B (château),
- le texte du doc C est illustré par une image qui représente la scène racontée.

b) Le choix et la disposition des documents visent une construction progressive des connaissances sur la société au Moyen Age (doc A), sur les productions techniques et artistiques (doc B), sur le pouvoir (doc C) et permettent l'appropriation progressive d'un vocabulaire spécifique à visée documentaire.

La notion de *seigneur* s'approfondit et s'enrichit d'un document à l'autre :

- le doc A révèle les privilèges du seigneur en matière de loisirs,
- le doc B introduit la notion du domaine seigneurial (lexique spécifique du château fort),
- le doc C illustre la réalité du pouvoir politique (vassalité).

c) Les mentions des sources des documents et la présence de vignettes devraient permettre à l'élève de classer les documents selon leur nature spécifique, leur date et leur origine et de distinguer le récit de fiction du récit réel ou historique.

Toutefois on peut noter que la date de publication du roman Le faucon déniché n'est pas mentionnée et que le document illustrant la scène de l'hommage n'est pas légendé, ce qui rend difficile la mise en œuvre de l'objectif défini.

On valorisera les réponses des candidats qui pointeront ces manques.

Question 2

Comment analysez-vous les questions proposées dans les rubriques « Découvrir » et « Analyser » ?

1 Les questions de la rubrique « Découvrir » vont de la recherche de renseignements explicites à des questions inférentielles nécessitant de mettre en relation deux passages du texte. Par exemple, la question 1, faisant référence au document A, demande simplement de recopier la seconde proposition de la première phrase : « Martin a un secret : il cache un jeune faucon ». De même la seconde question est explicite car elle reprend le verbe employé dans le texte : « Que risque-t-il de lui arriver ? ». La réponse est : « un petit paysan risque la prison ». Ces deux questions visent à introduire les éléments à relier pour répondre à la troisième question, « Pourquoi », nécessitant de croiser deux informations. Il a un faucon et un paysan ne peut chasser avec un oiseau réservé aux seigneurs. Il faut que l'élève produise une inférence pour comprendre, en mobilisant ses connaissances du monde du Moyen Âge, que le faucon est cet oiseau réservé.

Le guidage de l'élève apparaît donc assez important et la difficulté progressive.

Le travail sur le document B apparaît moins intéressant dans la mesure où la question ouverte, « Décris le château », amène à recopier une énumération et n'évalue pas la compétence à construire une notion à partir du texte.

La question 3 apparaît plus complexe et le codage avec un point noir indique qu'elle se situe en fin de cycle. Il faut en effet dégager de la trame narrativisée du texte les trois étapes de la cérémonie, ce qui nécessite de résumer les passages.

La rubrique « Découvrir » vise donc une lecture fine des textes pour en dégager la compréhension littérale et l'organisation (doc C).

2 La rubrique « Analyser » vise à travailler à partir d'indices prélevés dans le texte.

La question 1 amène à repérer des expressions indiquant le passé : « En ce temps là, le faucon, oiseau du seigneur ». Le lecteur mobilise ses connaissances sur le monde du Moyen Âge.

La question 2 amène à extraire une information du paratexte par l'analyse des légendes, mais la question montre l'ambiguïté de la référence du document C qui n'indique pas clairement son époque de création.

La question 3 travaille sur l'énonciation par un repérage du système des personnages et l'établissement du lexique spécifique de l'époque. On passe à un travail sur les critères de complexité du texte pour développer une compétence en lecture sur l'analyse de l'univers de référence du texte.

On peut remarquer cependant qu'aucune question ne travaille sur l'extraction d'une information à partir de l'image ni sur la relation texte/image.

La seconde partie de la question 3 vise à distinguer le texte narratif du texte informatif. Le document C ayant une mise en forme narrativisée pose problème au regard de cette distinction.

Les diverses réponses possibles listées ici ne pourront se retrouver dans une seule copie compte tenu du temps de l'épreuve mais dans l'ensemble de l'analyse une approche critique sera appréciée.

Question 3

Quelle(s) production(s) d'écrits pourriez-vous proposer à la suite de l'utilisation de ces documents ?

On peut envisager des productions d'écrits en articulation avec les lectures :

1. Écrire le début de l'histoire à partir des éléments du document A.
2. Produire une première et quatrième de couverture pour le doc B.
3. Écrire une légende pour l'illustration du document C.
4. Passer du narratif au dialogue pour mettre en scène l'extrait du document C.

On peut faire produire des écrits intermédiaires de recherche pour analyser les documents iconographiques avec une question portant sur les symboles de la royauté : couronne, écusson, fleur de lys.

Les élèves peuvent inventer eux-mêmes d'autres questions sur les documents et élaborer les réponses.