

☐

I'm not robot


reCAPTCHA

I'm not robot!

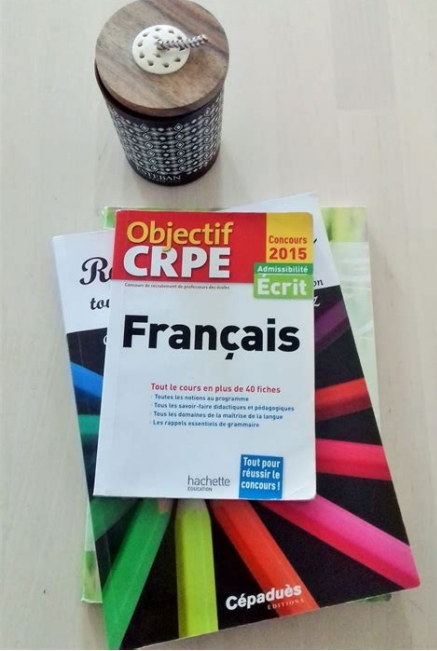
Sujet crpe français corrigé 2019

Sujet crpe français corrigé 2019 groupement 4. Sujet crpe français corrigé 2019 mayotte.

Bien plus qu'un domaine d'apprentissage, l'orthographe fait partie du vécu des personnes et laisse généralement des souvenirs assez contrastés. Ces contrastes sont pour le moins manifestes dans ce corpus de textes, constitué d'extraits des romans biographiques Claudine à l'école, de Colette (1900), Le Champ de personne de Daniel Picouly (chap. VI, 1995), et Enfance de Nathalie Sarraute (1983), mais également de l'autobiographie des Confessions (Livre troisième, 1782) de Jean-Jacques Rousseau. À première vue homogène, ce groupement de textes n'en fait pas moins apparaître de fortes disparités parmi les auteurs, à tel point qu'on peut se demander ce qui suscite des rapports si personnels à l'orthographe. Il convient dans ces termes de considérer comment les documents relatent les pratiques ou la connaissance de l'orthographe dans différents contextes, et ce qui a suscité de telles disparités parmi les vécus individuels.Dans les extraits du corpus, l'exercice de l'orthographe se réduit dans presque tous les cas à une pratique évaluative, à l'exception notable des Confessions, qui raconte une anecdote survenue chez les Piémontais : l'auteur seul connaissant l'histoire du mot « fier », il se démarque d'un jugement erroné sur une prétendue « faute » pour montrer ses acquis dans le domaine. En dévoilant une confusion entre ferus et ferit, Rousseau témoigne, au hasard d'une discussion, de ses capacités encyclopédiques. Dans les trois autres textes, le rituel décrit correspond à la dictée, mais là aussi des divergences apparaissent, car si Colette et Picouly se rejoignent dans la caractérisation d'une « épreuve » plus ou moins douloureuse, Sarraute, elle, en fait un exercice d'une « naturelle élégance ». Mais avant tout, on remarque dans ces textes que l'orthographe est plus abordée à travers le cérémonial qui l'entoure que pour elle-même. Il est certes question des terminaisons en « ent », du verbe et de son sujet chez Sarraute ; du pluriel, du subjonctif et des mots chez Picouly, de même que des participes, des pluriels et des accents chez Colette. Mais très vite chez les auteurs ces éléments s'inscrivent dans un réseau d'analogies et d'exagérations. Dans Claudine à l'école en particulier, les participes sont « fourré[s] » dans un ensemble obscur, les pluriels « équivoques », et les phrases dépourvues de sens tant elles sont « tortillé(e)s » pour fournir un matériau à la dictée. Dans Le Champ de personne, les mots s'avèrent « compliqués » et quand ils sont familiers, ils « font le caméléon » ou encore « se fauflent en douce » dans les phrases, histoire de se compliquer à leur tour. La dictée telle que vécue dans Enfance apparaît tout autre : les mots, contrairement à ce qu'en dessinent les deux romans précédents, sont « choisis pour leur beauté, leur pureté », contrastant fortement avec les manières dont ils sont dépeints chez Colette ou Picouly. De ce fait, c'est un tout autre rapport à l'orthographe qui distingue les documents, avec une séparation assez nette entre Sarraute et Rousseau d'une part, et Colette et Picouly d'autre part.D'un côté donc, un « plaisir » (Enfance) ou un savoir qui déclenche une « louange » générale (Confessions) ; de l'autre un « zéro assuré » (Champ de personne) ou une « épreuve » mêlée d'« interrogations » (Claudine à l'école) : les textes du corpus témoignent ainsi d'un rapport à l'orthographe qui varie considérablement selon les personnes. Sur le plan narratif, la dictée refroidit instantanément le narrateur du Champ de personne, même si le mot lui-même sonne comme « le départ du cross de l'Humanité », le seul « record » dont peut se vanter le narrateur étant celui des fautes d'orthographe... Et c'est aussi de « fautes » et de « demi-fautes » dont il est question chez Colette, dans une épreuve où l'entraide prend le risque de la sanction, et où l'exercice provoque inquiétude et anxiété chez les élèves, qui deviennent surtout des « concurrente[s] ».



La dictée, dans Claudine à l'école, reste un moyen de sélection, de correction, car elle constitue un passage obligé de l'école normale pour les futures institutrices, dont l'auteur dénonce l'illusion de jeunes filles qui voient dans ce métier un moyen d'échapper à leur condition. Moins punitive que dans le texte de Picouly, la dictée pour Colette demeure une source de tension et un cérémonial presque « invraisemblable », tout comme l'est selon elle l'« école unique ». Moins critique sur l'exercice lui-même que sur son caractère discriminant, Picouly donne toutefois la représentation d'une classe devenue « chapelle » à cet égard, pour une orthographe haussée au rang de religion ? Rien de tel pourtant dans Enfance, où l'anxiété se borne à une « légère angoisse » vite dissipée. Il y a certes le « rouge » des corrections et la note, mais la dictée constitue pour la narratrice un exercice d'ingéniosité, ainsi que d'équité, du reste profitable aux élèves. Enfin, si de son côté Rousseau n'évoque pas cette pratique, le « court » moment d'orthographe qu'il relate s'est révélé juchatoire, « délicieux » même, au contraire de ce que décrivait Colette et Picouly : le souvenir qu'il en a est presque présenté comme un tournant dans sa vie, dont il est d'ailleurs écrit qu'il est allé jusqu'à « remplacer les choses dans leur ordre naturel ». À la lumière de ce corpus, on remarque que les exigences de l'orthographe peuvent être vécues assez différemment selon les individus. En dépit des épreuves qu'elle implique, elle est aussi un objet de connaissances susceptibles d'être valorisées, ainsi qu'un possible socle d'égalitarisme. Il n'en demeure pas moins qu'aussitôt qu'elles deviennent punitives ou mettent en concurrence les personnes, les pratiques scolaires de l'orthographe sont loin de faire l'unanimité.1. Nature, fonction et justification de l'accord de deux mots (texte 1)a) « tendues » appartient à la catégorie des participes passés (ici adjectivé, au féminin pluriel), tandis qu'« anxieuses » est un adjectif qualificatif (avec le même accord).b) Les deux mots ont une fonction analogue : à la suite du verbe être précédé d'un sujet, il s'agit d'attributs du sujet « elles ».c) L'accord se conforme au lien qui s'établit entre le sujet du verbe et son attribut : « elles » apparaissant en l'occurrence au féminin pluriel, « tendues » et « anxieuses » possèdent les mêmes marques.2. Nature et fonction d'une proposition, puis transposition en subordonnée conjonctive (texte 1)a) On peut considérer ce groupe participial comme une « proposition subordonnée participiale », du fait d'un participe passé, « remplie », figurant dans cet énoncé comme le noyau de la « proposition ».b) En tant que telle, cette subordonnée participiale fonctionne comme un complément de temps, qui se répercute sur l'ensemble de la phrase.c) Transposée en une subordonnée conjonctive de même fonction, « Cette petite formalité remplie » pourrait correspondre à « Une fois que cette petite formalité a été remplie » (avec la locution conjonctive une fois que, paraphrasable par dès (lors) que ou quand).3. Formation du mot « familièrement » et repérage d'autres mots formés de la même façon (texte 1)a) Le mot « familièrement » est un adverbe, dérivé impropre de l'adjectif familier, auquel s'est ajouté le suffixe -ment, qui indique la manière. Cette dérivation (morphologique) de modifier l'aperture de la voyelle antérieure (de [e] à [ɛ]).b) Dans l'extrait de Claudine à l'école, les mots « bravement », « rarement », « paisiblement », « bonnement » et « brusquement » et « rapidement » sont formés de la même façon.4. Identification des formes verbales en gras avec justification des temps et des modes, à présenter dans un tableau organisé (texte 3)Modes/Temps/VerbesJustification de l'emploi de la forme verbaleindicatifimparfait donnait » (donner) « regardait » (regarder)Cette forme verbale exprime le passé avec les valeurs de l'imparfait, principalement duratif ici, mais surtout en action d'arrière-plan.Cet emploi de l'imparfait, exprimant également un fait passé, est davantage descriptif passé simple« vis » (voir) « vint » (venir) « dis » (dire)Ces passés simples s'expliquent par le fait que le récit est écrit, en l'occurrence au passé, et que les verbes relatent des actions de premier plan.présentIl s'agit ici d'un présent de généralité (« les Piémontais ne sont pas pour l'ordinaire... »).Le présent employé dans cette phrase équivaut à un emploi assez spécifique : celui de la glose, assez proche du présent de généralité.subjonctifimparfaitCe sont le verbe croire et la négation qui précèdent, qui vont déclencher le subjonctif de « fût ». Étant donné qu'il s'agit d'un récit au passé, et romancé qui plus est, ce n'est pas le présent (« soit ») mais l'imparfait qui est utilisé.participe présentforme composéeCette forme non personnelle, et sans marque temporelle, permet de condenser l'expression tout en évoquant un fait accompli.5. Deux procédés d'écriture au moins, avec une explication sur l'effet produit sur le lecteur (texte 2)Dans cet extrait sont représentés plusieurs procédés d'écriture tendant à dramatiser, dans le récit, le moment de la « dictée ». On note ainsi l'usage de l'exagération : outre l'emploi de superlatifs (comme « meilleur », et dans une autre mesure le « moindre morceau de ciel »), le narrateur rapporte que « la sueur se glace le long de [sa colonne vertébrale] ». De plus, le côté cérémonial de l'entrée en classe est volontiers dramatisé par le narrateur. La comparaison n'est pas en reste : la salle de classe est tellement dans la pénombre qu'« on dirait une chapelle ». Mêlant comparaison et exagération, la métaphore transparait dans des lunettes qui sont « déjà méfiantes » (pour désigner ainsi les yeux de M. Brulé), jusqu'à la personnification d'une « salle de classe » qui « attend dans une pénombre bleutée ». L'énumération, enfin, s'avère accumulative : ainsi voit-on un M. Brulé « la blouse bien sanglée, les mains dans les dos, les lunettes... ». La métrique des phrases courtes participe de cette impression de solennité.1. Compétences du Programme de CM1 et domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture déclinés par la séquence pédagogique (document 1)Le document 1 expose un projet d'écriture qui doit permettre, du côté des élèves, l'appropriation ou la consolidation de plusieurs types de compétences, telles que les prévoient d'une part le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, d'autre part les Programmes du cycle 3.Pour ce qui concerne le Socle commun, les activités prévues s'appuient en particulier sur le Domaine 1 (« Les Langues pour penser et pour communiquer ») dans la mesure où le Lire-Ecrire impliqué dans la trame de la séquence suppose que les élèves travaillent ces deux « champs d'activité langagière » avec la contribution de l'étude de la langue (ici la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison). Sont également concernés le Domaine 2 (« Les méthodes et outils pour apprendre »), à travers la recherche d'informations, ainsi que le Domaine 5 (« Les représentations du monde et l'activité humaine »), à travers la formation du jugement esthétique, la découverte d'éléments de contextualisation pour interpréter une œuvre (en l'occurrence de littérature de jeunesse), et les activités de compréhension.Il en est de même, dans une moindre mesure, pour le Domaine 3 (« La formation de la personne et du citoyen ») en ceci que les élèves seront amenés à exprimer un jugement face à un texte, de sorte notamment à en dégager le caractère humoristique.La démarche intègre la construction de compétences pleinement conformes aux attendus des Programmes du cycle 3.



Le fait de « lire des textes courts et [d']en dégager les principaux éléments » (document 1) conduit les élèves à comprendre des textes littéraires et à les interpréter, tout en les incitant à adopter un comportement de lecteurs autonomes. Ces derniers s'exerceront en outre à repérer le genre (« récit humoristique ») de plusieurs œuvres, entre autres à partir d'indices (explicites comme implicites). Il est même prévu d'amener les élèves à comprendre les critères du genre, tant dans la « structure du schéma narratif », que dans ce qui constitue les « procédés humoristiques », auxquels s'ajoutent ici les « notion[s] de suspense et de surprise ». La (re)découverte du genre littéraire de la comédie fait également partie des capacités ciblées, en plus d'acquisitions de connaissances sur les auteurs (Yak Rivais et Michel Lacroix, Bernard Friot) et sur l'humour.La séquence étant centrée sur un projet d'écriture, les compétences consistent dans le fait de produire des écrits en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité (genre d'écrit à produire, imagination, amélioration du brouillon, connaissances sur la langue). Cela s'applique en particulier à une réécriture effectuée sur la base « de nouvelles consignes » de sorte à « faire évoluer son texte ». Notons en outre que la séquence inclut des « séances décrochées d'étude de la langue », à travers l'identification des constituants (compléments du nom et du verbe), l'orthographe d'accord, les relations lexicales (synonymie et antonymie) et les « temps du récit ».2. a) Pertinence du document 3 dans la programmation de la séquenceCette séance ne figure pas dans la programmation du document 1 (trame de séquence), mais l'on peut supposer qu'elle s'y inscrira moins comme séance « décrochée » que proprement « intégrée ». Il est possible qu'elle intervienne entre les séances 2 et 3 comme démarche de réinvestissement des adjectifs relevés dans le récit humoristique de Rivais et Lacroix, ou bien – plus vraisemblablement – entre les séances 4 et 5, avant que les élèves ne produisent leur propre texte. On peut également supposer qu'elle s'établira en lien avec les exercices portant sur la synonymie et l'antonymie, des relations lexicales dans lesquelles les adjectifs et certains participes passés sont fortement impliqués, notamment dans le document 4.Dans cette perspective, ces activités spécifiques sur l'adjectif qualificatif tireront leur pertinence des orientations suivantes : La fiche prévoit de « distinguer » et « reconnaître » les adjectifs, entre autres à travers leurs marques de genre et de nombre, ce qui peut étayer le repérage de ces derniers dans les textes de Rivais et Lacroix, mais aussi Friot et d'autres du même genre. L'emploi d'adjectifs qualificatifs pour « enrichir » les phrases constitue une préparation appropriée tant pour la séance 4 (« identifier et employer les procédés humoristiques ») que pour la séance 5 (« écrire un récit humoristique »).



La phase B exerce les élèves à améliorer la description, tout comme s'y emploie la phase D dans une formulation plus énumérative (à la suite de l'incitation de la phase C). La phase G fait entrer dans la séance une différenciation, qui s'avérera sans doute utile au moment de confronter les productions à l'appui de la grille coconstruite avec les élèves.b) Rôle de l'enseignant pour les phases B, E et F (document 3)Le rôle de l'enseignant qui pourrait correspondre à la « tâche du maître » pour les phases d'apprentissage B, E et F (cases 2, 5 et 6) présente des particularités pour chacune d'entre elles. Concernant la phase B, dite de « problématisation », l'implication de l'enseignant est importante car s'agissant d'une activité d'oral collectif, avec une situation-problème, il doit réguler les échanges et amener les élèves à adopter une démarche d'investigation. Ce type d'approche, basée sur l'élucidation, présente pour double enjeu d'intégrer une prise d'information et un questionnement, ciblant de ce fait des capacités d'échanges et de coopération, mais aussi une mobilisation des connaissances sur la caractérisation.

FRANCAIS
Epreuve d'admission du CRPE

Sujet n°21

Domaine :
ETUDE DE LA LANGUE FRANÇAISEConnaissances ou compétences visées :
CONNAÎTRE LES FONCTIONS DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF : ÉPITHÈTE,
ATTRIBUT DU SUJET
CONNAÎTRE LA RÈGLE DE L'ACCORD DE L'ADJECTIF (ÉPITHÈTE OU
ATTRIBUT) AVEC LE NOM

Cycle : 3

Niveau : Cours moyen 1^{er} année

Documentation autorisée : bibliothèque du concours

Documentation spécifique :

Document A : Article de Mme Patricia LAMMERTYN, Inspectrice de l'Éducation nationale,
« Enseigner la grammaire » - Bulletin départemental de l'Académie de Nice N°105
(septembre 2009)Document B : Étude de la langue française. Programme du cycle des approfondissements -
2008

Consigne pour le candidat.

Dans un exposé de 20 minutes, vous présenterez une séquence d'enseignement centrée sur
l'enseignement de la langue française.Le candidat situera cette séquence dans une progression générale sur la connaissance de
l'adjectif qualificatif (nature, fonction, accord).

Il précisera notamment :

- » Les supports pédagogiques et la mise en œuvre retenus
- » Les éléments de synthèse et traces écrites attendus
- » La procédure envisagée

En résumé, l'enseignant devra réguler, inciter les élèves à coopérer, étayer la prise d'information, et formaliser ce qui équivaut à une « amélior[ation de] la description ». Pour ce qui relève de la phase E, l'opération consiste à confronter les productions écrites des élèves à l'occasion d'une « mutualisation » en oral collectif. Si les rôles de régulation, d'animation des échanges et d'étayage sont là aussi représentés, s'y ajoute ici celui d'évaluation. En effet, une telle mise en commun permet à l'enseignant d'évaluer dans quelle mesure « l'utilisation des adjectifs a été efficace ». Concernant la phase F, indiquée comme de « formalisation », l'enseignant devra différencier les aides apportées car il s'agit d'un « écrit individuel ». Le fait que ce dernier corresponde à une « trace écrite évolutive » en deux parties conduit alors l'enseignant à rappeler les contraintes de l'exercice, susciter l'utilisation d'usuels ou d'autres éléments d'aide, favoriser l'institutionnalisation demandée, et accompagner l'auto-correction (de l'orthographe et de la formulation en particulier) chez les élèves.3. Regard sur la grille d'autoévaluation (document 2)Les Programmes du cycle 3 de même que le Socle commun insistent sur la participation de l'élève aux modes d'évaluation des écrits.La grille d'auto-évaluation présentée dans le document 2 correspond aux attendus du cycle, avec la combinaison d'exigences liées à l'application de la consigne de réécriture, et notamment au genre d'écrit à produire (récit/ procédés comiques) ainsi qu'aux « compléments » requis, auxquels s'ajoute une contrainte d'intelligibilité du texte adressé à la classe. L'articulation entre les apprentissages propres au texte littéraire et ceux spécifiques à l'étude de la langue (l'orthographe en particulier) est prévue. La grille décline par ailleurs des compétences en termes de capacités (veiller à la lisibilité du texte, réinvestir ses « leçons », se relire, produire un récit complet) et de connaissances (des procédés d'écriture, du schéma narratif et du facteur compréhension). Qui plus est, on note que cette grille est « coconstruite par l'enseignant et ses élèves », ce qui permet d'impliquer davantage ces derniers dans le processus d'amélioration du brouillon et de prise en compte de ses destinataires.En revanche, on peut formuler quelques réserves sur ce travail. La première concerne l'organisation de la grille, qui mêle les compétences procédurales (« relire [s]on récit », « écri[re] lisiblement », « répond[re] à la consigne ») à des compétences plus spécifiques telles que l'intégration de « procédés comiques » et de « compléments », de même que la révision orthographique (entre autres sur les accords), ou encore le réinvestissement du travail sur les relations lexicales (en particulier l'antonymie). En outre, la pratique évaluative répartie sur trois réponses (« oui », « non », « je ne sais pas ») demeure assez sommaire (on pourrait par exemple envisager une numérotation de 1 à 5, ou encore un détail de certains critères, comme ceux portant sur la consigne).4. Analyse du texte support et son étude dans la séquence d'apprentissage avec une mise en œuvre pédagogique (document 4)Le document 4, extrait du texte original intitulé « Histoires des bonnes sorcières méchantes », issu lui-même du recueil Les sorcières sont N.R.V. de Yak Rivais et Michel Lacos (1989), se prête favorablement à la découverte du récit humoristique, tant comme genre qu'à travers les procédés utilisés. En l'occurrence, non seulement l'étude de ce texte de littérature de jeunesse profitera des acquis des séances précédentes (en compréhension de texte et en travail de l'imagination), mais sera aussi appropriée pour les séances énumérées dans la trame du document 1.Celles concernées ici sont la séance 1 (« Découvrir le genre du récit humoristique »), la séance 2 (« Le schéma narratif du récit humoristique ») et la séance 4 (« Identifier [...] les procédés humoristiques »). Ci-après sont analysés les éléments du texte propices à une mise en œuvre pédagogique, telle que figurant dans le tableau ci-dessous.Séance 1Découvrir le genre du récit humoristique Une mise en œuvre pédagogique pourrait s'accomplir comme suit : Phase de découverte Les élèves lisent le texte de manière autonome et formulent ensuite leurs premières remarques, l'enjeu étant de relever leurs premières impressions. On note (au tableau et dans les cahiers) la liste des personnages. Phase de lecture à plusieurs voix L'enseignant prend en charge la voix du narrateur, tandis que les propos des personnages (5, dont le coq 1) sont pris en charge par les élèves. Une question, à laquelle les élèves doivent répondre en petits groupes (en relevant quelques exemples) : qu'est-ce qui est comique ? quelles sont les marques d'humour ? Phase de mutualisation Les groupes d'élèves rapportent les quelques exemples repérés tout en les lisant à haute voix (sans redite). Phase de formalisation Après cette mise en commun, une trace écrite (au tableau et dans les cahiers) définit les principales caractéristiques du récit humoristique.L'histoire de Rivais et Lacos présente tous les ingrédients d'un récit, avec une intrigue, les temps du passé, des personnages et une fiction accessible aux élèves. L'humour est aussi présent, tant dans le comique de mots que dans celui de situation. Le burlesque n'est pas en reste, avec « les six coups de dix heures car il était minuit », un fantôme « muet » qui parle (l'autre le « voyant » tout en étant aveugle), et qui part « en courant lentement à toute vitesse ». C'est par ailleurs dans un « verre à dent » (une seule, imagine-t-on) que la « potion » est versée, tandis que la première sorcière dit au fantôme de se rendre « rue Ade » sans lui... tout en l'accompagnant. L'univers rappelle un comique de cirque, y compris avec l'anecdote du coq meuglant comme une vache. Les sorcières ont exactement la même idée, « attrap[ant] la colique » in fine toutes les deux, avec un dénouement pour le moins teinté de dérision.Séance 2Repérer le schéma narratif du récit humoristique Cette séance s'inscrit dans la suite directe de la formalisation précédente. Phase de réinvestissement Quelques exemples du cahier d'essai sont relus par les élèves, ainsi que la trace formalisée antérieurement. Phase de rappel et d'application Une mise en commun s'établit sur le schéma narratif, que les élèves appliquent au récit de Rivais et Lacos en résumant chaque période de l'histoire. Phase de mutualisation Quelques élèves lisent leur résumé ; à chacune des situations (initiale/ des péripéties/ du retournement/ finale), correspond une phrase au tableau, qui rappelle les moments narratifs.Les événements du récit sont nettement indiqués par des circonstants : de « Un jour, c'était la nuit » à la sonnerie de l'horloge vers « minuit » (ou à peu près !) jusqu'aux sorcières se réveillant, de même que les adverbes « soudain » ou « alors », ainsi que la subordonnée « Quand ils arrivèrent chez leurs deux patronnes ». Les paragraphes soulignent la séquence des moments de l'intrigue : d'abord la sorcière de la rue Bicond préparant son forfait et le confiant à son messager, ensuite une rencontre entre les deux émissaires, la péripétie consistant à se retourner contre celles qui les ont envoyés, et le double dénouement.Séance 4Identifier [...] les procédés humoristiques Phase de problématisation Qu'est-ce que le comique ? la drôlerie ? l'humour ? Les élèves, lors des échanges, sont conduits à comprendre d'une part qu'on peut nommer les procédés, d'autre part que ces derniers rentrent dans l'activité d'écriture. Phase de formalisation En reprenant les exemples et quelques extraits de plus lors de cette séance, on tâche de désigner les procédés récurrents, énumérés en colonne de droite. Les élèves apprennent ainsi les mots de l'analyse, qu'ils peuvent éventuellement verser dans un répertoire. Phase d'application Les élèves choisissent individuellement l'un des procédés d'écriture et rédigent un court paragraphe selon leur propre imagination, ou en inventant une autre péripétie de l'histoire. Ils reprennent leur brouillon à l'aide de quelques points de la grille d'auto-évaluation. Phase de mutualisation Quelques élèves désignent le procédé choisi et lisent leur production, qui est discutée en classe. On en retient quelques éléments évaluatifs de plus, qui figureront dans la grille pour la séance 5.L'exagération est remarquable dans des expressions comme « une savoureuse mixture dégoûtante dans une grosse marmite minuscule », mais également de nombreux intensifs (comme « l'autre bout de la terre »). Les antithèses, de leur côté, apparaissent dans « une vieille sorcière toute jeune », le contraste entre les adjectifs ou participes passés « savoureuse »/ « dégoûtante », « grosse »/ « minuscule », « terrifiant »/ « débonnaire », « lourde »/ « légère », « amère »/ « sucrée », « douce »/ « cruelle », « triste »/ « joyeux », etc., ainsi que des contradictions telles que « chère ennemie », ou encore « une maison basse de cinquante étages, au milieu d'une forêt sans arbres », « au loin, à proximité », et par ailleurs « petit géant » et « grande naine ». On remarque une forme d'euphémisme décalé, les deux fantômes étant « embarrassés » au point de s'asseoir « debout », confrontés à un dilemme insurmontable. Indiquons en outre des phrases courtes, avec un rythme soutenu, et une narration entrecoupée de dialogues, rocambolesque d'abord (le premier), ensuite redondant (le deuxième), puis clownesque (le troisième) et enfin complice (le quatrième). La digression enfin, quand il est question des « bonbons [...] achetés chez le poissonnier » ou de fantômes finissant avachis devant la télévision ! Mission CRPE est un organisme certifié Qualiopi. La certification qualité a été délivrée à Mission CRPE au titre de la catégorie ACTION DE FORMATION.

10 œufs : 25 + 15 = 40 500 - 300 = 200 g de farine 5 + 3 = 8 œufs 42,5 + 25 = 67,5 l de lait 5 + 3 = 8 cuillères à soupe d'huile	Bon 40 œufs 200 g de farine 8 œufs 67,5 l de lait 8 cuillères à soupe d'huile
60 œufs : 45 + 25 = 70 400 : 20 = 20 500 - 300 = 200 g de farine (bon) 3 + 5 = 8 + 12 œufs (14) 42,5 + 25 = 67,5 l de lait (14) 3 + 5 + 4 = 12 l de cuillères d'huile (14)	Bon 60 œufs 14 200 g de farine 14 œufs 14 l de lait 12 cuillères d'huile