



*Liberté • Égalité • Fraternité*  
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

## **Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2013**

### **CAPLP EXTERNE ANGLAIS-LETTRES**

### **ANGLAIS-LETTRES**

**Rapport de jury présenté par M François MONNANTEUIL**

**Inspecteur général de l'éducation nationale**

**Président du jury**

## Sommaire

Composition du jury p. 3

Le Mot du Président p. 7

Bilans de l'admissibilité et de l'admission p. 8

### Épreuves d'admissibilité

- 1.1. Anglais p. 9
- 1.2. Lettres p. 18

### Épreuves d'admission

#### 1. Leçon

- 1.1 Anglais p. 21
- 1.2 Lettres p. 24

#### 2. Épreuve sur dossier

- 2.1 Anglais p. 29
- 2.2 Lettres p. 34

## **Composition du jury**

### Président

M. François MONNANTEUIL  
Inspecteur général de l'éducation nationale

### Vice-Président

M. Jacques BOMBLED  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Grenoble

Mme Marie-Luce CHEVROLLIER-BROWN  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Nantes

Mme Michèle DOERFLINGER  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Toulouse

### Secrétaire Général

M. Jean-Christophe PLANCHE  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Lille

M. Pierre POTTEZ  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Bordeaux

### Membres du jury

M. Abdellah AIT EL MAASSI  
Professeur de lycée professionnel, académie de Montpellier

Mme Sabine ALIGE  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Poitiers

Mme Sophie ANXIONNAZ  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Poitiers

Mme Claire BLAISE  
Professeur de lycée professionnel, académie de Rennes

M. Emmanuel BLONDEAU  
Professeur de lycée professionnel, académie de Dijon

Mme Agnès BOURGALET  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Caen

M. Hervé BOURGEY  
Professeur de lycée professionnel, académie de Lyon

Mme Lysis BRAGANCE  
Professeur de lycée professionnel, académie de Toulouse

M. Steve CAUCHE  
Professeur de lycée professionnel, académie de Lille

M. Frédéric CHABOCHE  
Professeur de lycée professionnel, académie de Bordeaux

M. Jean-Max CHARDON  
Professeur de lycée professionnel, académie de Caen

Mme Sarah CHAVEL  
Professeur certifié, académie de Dijon

Mme Sonia CORMERAIS-LOTFI  
professeur de lycée professionnel, académie de Nantes

M. Ludovic DEHAYS  
Professeur de lycée professionnel, académie de Lille

M. Xavier DURAND  
Professeur de lycée professionnel, académie de Versailles

Mme Nathalie ESTEVEZ  
Professeur de lycée professionnel, académie de Poitiers

M. Pierre-Michel FACON  
ECR Professeur de lycée professionnel, académie de Lille

Mme Véronique FOUASSIER  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Rennes

Mme Ariane FRANCOIS  
Professeur de lycée professionnel, académie de Paris

Mme Katy GARNIER-COLAS  
Professeur de lycée professionnel, académie de Poitiers

Mme Chrislaine GIL  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Lyon

Mme Alix GIRAUD  
Professeur de lycée professionnel, académie de Paris

Mme Marie-Christine GOMMARD  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Toulouse

Mme Martine GUERCHON  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Créteil

Mme Pascale GUIGUEN  
ECR Professeur de lycée professionnel, académie de Rennes

M. Nicolas HORTOS  
Professeur de lycée professionnel, académie de Grenoble

Mme Lauranne JOUANNO  
Professeur agrégé, académie de Nantes

Mme Emmanuelle KALONJI  
Professeur de lycée professionnel, académie de Grenoble

M. Dimitri KURENT  
Professeur certifié, académie de Lille

Mme Stéphanie LAINE  
Professeur de lycée professionnel, académie de Caen

Mme Danielle LALOUM  
Professeur de lycée professionnel, académie d'Aix-Marseille

Mme Catherine LAMBOLEY  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Lyon

M. Pierre LAURENT  
Professeur agrégé, académie de Créteil

M. Benoît LAUTRIDOU  
Professeur de lycée professionnel, académie de Caen

Mme Nathalie LESPORT  
Professeur agrégé, académie de Limoges

M. Philippe MULOT  
Professeur de lycée professionnel, académie de Créteil

Mme Christelle OLOU  
Professeur agrégé, académie de Versailles

Mme Blandine PETITPREZ  
Professeur de lycée professionnel, académie de Poitiers

Mme Gersende PLISSONNEAU  
Maître de conférence des universités, académie de Bordeaux

M. Philippe PRALON  
Professeur de lycée professionnel, académie de Nantes

M. Alexandre QUET  
Professeur de lycée professionnel, académie d'Aix-Marseille

Mme Lidwine RIPOCHE  
Professeur de lycée professionnel, académie de Poitiers

M. Damien ROQUESSALANE  
Professeur de lycée professionnel, académie de Créteil

M. Patrick SANTORO  
Professeur agrégé, académie de Paris

Mme Nathalie STASZCYK  
Professeur de lycée professionnel, académie de Lille

Mme Séverine SWAENEPOEL  
Professeur de lycée professionnel, académie de Rouen

Mme Marina TAJIRIAN  
Professeur de lycée professionnel, académie de Versailles

Mme Marie-Rose TANCREZ  
Professeur de lycée professionnel, académie de Lille

M. Christophe VALLADE  
Professeur de lycée professionnel, académie de Poitiers

Mme Marie-José VIEITEZ  
Professeur agrégé, académie de Toulouse

Mme Christine WATRIN  
Professeur de lycée professionnel, académie de Reims

M. Nicholas WISE  
Professeur certifié, académie de Nice

## Le Mot du Président

La session 2013 des concours externes de recrutement des professeurs de lycée professionnel (CAPLP public et CAFEP privé) anglais-lettres était la dernière à suivre le calendrier mis en œuvre à partir de l'automne 2010 : épreuves écrites en novembre, admissibilité en janvier, épreuves orales et admission fin juin et début juillet. Le jury a souhaité ouvrir aussi largement que possible l'admissibilité pour donner à un grand nombre de candidats la possibilité de faire la preuve à l'oral de leurs compétences et de leurs qualités ; ce qui a permis de pourvoir sans difficulté tous les postes offerts.

Les concours ont vraiment opéré un recrutement national, comme en témoignent les nombreux lauréats venus de terres lointaines. A titre d'exemple, 51 admissibles du CAPLP venaient de la Réunion et 12 de Nouvelle Calédonie. On trouve dans les vingt premiers du concours 5 candidats de la Réunion, dont la première, et 2 de Nouvelle Calédonie.

Pour chaque épreuve, les rapporteurs se sont efforcés de faire clairement ressortir les attentes du jury. Une lecture attentive, aussi difficile soit-elle après une déception, devrait aider les candidats malheureux à mieux comprendre les difficultés qu'ils ont rencontrées. Les remarques concernant l'oral seront aussi fort utiles aux admissibles de la session 2014 exceptionnelle qui passeront le même type d'épreuves. Par ailleurs, chaque fois qu'il y a à analyser des textes, dans les épreuves d'anglais comme dans celles de lettres, les rapporteurs insistent sur la nécessaire mise en relation de la forme et du sens. Cette exigence se retrouvera évidemment dans le nouveau format des épreuves, qui sera mis en œuvre à la prochaine session. L'écrit aura lieu fin avril et l'oral en juin-juillet. L'arrêté du 19 avril 2013 qui définit les nouvelles épreuves est en ligne, tout comme des exemples de sujets qui doivent être perçus comme une illustration possible des définitions d'épreuve plutôt que comme des modèles absolus.

Pour la première fois, l'oral se déroulait dans l'académie de Rennes. L'efficacité de la DEXACO du rectorat et la grande disponibilité de Madame le proviseur du lycée professionnel Coëtlogon et de tout le personnel de l'établissement ont permis que les épreuves se déroulent dans de très bonnes conditions, alors même que l'organisation de l'oral était compliquée par le chevauchement de calendrier avec l'écrit de la session 2014 exceptionnelle. Tout au long de la session, les membres du jury ont su associer exigence et bienveillance sous la conduite des vice-présidents, Mme Chevrollier-Brown pour l'anglais et M. Bombled pour les lettres, avec l'aide de Madame Doerflinger à l'écrit, et des secrétaires généraux, M. Planche pour les lettres et M. Pottez pour l'anglais. Qu'ils soient tous remerciés de leur engagement pour le recrutement de professeurs de qualité.

François Monnanteuil

## Bilan de l'admissibilité

### CAPLP externe anglais-lettres

Nombre de postes 150

Nombre de candidats inscrits : 799

Nombre de candidats non-éliminés\* : 393 (49,19% des inscrits)

Nombre de candidats admissibles : 319 (81,17% des non-éliminés)

Barre d'admissibilité : 36 (06 / 20)

### CAFEP (CAPLP privé) anglais-lettres

Nombre de postes : 15

Nombre de candidats inscrits : 127

Nombre de candidats non-éliminés\* : 58 (45,67% des inscrits)

Nombre de candidats admissibles : 47 (81,03% des non-éliminés)

Barre d'admissibilité 39 (06,5 / 20)

## Bilan de l'admission

### CAPLP externe anglais-lettres

Nombre de candidats admissibles : 319

Nombre de candidats non-éliminés\* : 259 (81,19% des admissibles)

Nombre de candidats admis : 150 (57,92% des non-éliminés)

Barre d'admission : 103,5 (08,63 / 20)

### CAFEP (CAPLP privé) anglais-lettres

Nombre de candidats admissibles : 47

Nombre de candidats non-éliminés\* : 37 (78,72% des admissibles)

Nombre de candidats admis : 15 (40,54% des non-éliminés)

Barre d'admission : 124,5 (10,38 / 20)

---

\* Le nombre de candidats non-éliminés correspond aux candidats qui étaient présents et n'ont pas eu de notes éliminatoires (Copie blanche ou 00)



# 1. Épreuves d'admissibilité

## 1.1 Anglais

### A. Commentaire guidé

#### COMMENTAIRE GUIDÉ, EN LANGUE ÉTRANGÈRE, D'UN TEXTE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

**Immigrants in early 20th century America: comment on the way their experience is conveyed in this passage, paying particular attention to its structure, style and narrative viewpoint.**

By day, no words; by night, hundreds. Every evening at quitting time my exhausted grandfather would come out of the factory and tramp across to an adjacent building housing the Ford English School. He sat in a desk with his workbook open in front of him. The desk felt as though it were vibrating across the floor at the Line's 1.2 miles per hour. He looked up at the English alphabet in a frieze on the classroom walls. In rows around him, men sat over identical workbooks. Hair stiff from dried sweat, eyes red from metal dust, hands raw, they recited with the obedience of choirboys:

"Employees should use plenty of soap and water in the home.

"Nothing makes for right living so much as cleanliness.

"Do not spit on the floor of the home.

"Do not allow any flies in the house.

"The most advanced people are the cleanest."

Sometimes the English lessons continued on the job. One week, after a lecture by the foreman on increasing productivity, Lefty speeded up his work, grinding a bearing every twelve seconds instead of fourteen. Returning from the lavatory later, he found the word "RAT" written on the side of his lathe. The belt was cut. By the time he found a new belt in the equipment bin, a horn sounded. The Line had stopped.

"What the hell's the matter with you?" the foreman shouted at him. "Every time we shut down the line, we lose money. If it happens again, you're out. Understand?"

"Yes, sir."

"Okay! Let her go!"

And the Line started up again. After the foreman had gone, O'Malley looked both ways and leaned over to whisper, "Don't try to be a speed king. You understand? We all have to work faster that way."

Desdemona stayed home and cooked. Without silkworms to tend or mulberry trees to pick, without neighbors to gossip with or goats to milk, my grandmother filled her time with food. While Lefty ground bearings nonstop, Desdemona built pastitio, moussaka and galactoboureko. She coated the kitchen table with flour and, using a bleached broomstick, rolled out paper-thin sheets of dough. The sheets came off her assembly line, one after another. They filled the kitchen. They covered the living room, where she'd laid bedsheets over the furniture. Desdemona went up and down the line, adding walnuts, butter, honey, spinach, cheese, adding more layers of dough, then more butter, before forging the assembled concoctions in the oven. At the Rouge, workers collapsed from heat and fatigue, while on Hurlbut my grandmother did a double shift. She got up in the morning to fix breakfast and pack a lunch for her husband, then marinated a leg of lamb with wine and garlic. In the afternoon she made her own sausages, spiced with fennel, and hung them over the heating pipes in the basement. At three o'clock she started dinner, and only when it was cooking did she take a break, sitting at the kitchen table to consult her dream book on the meaning of her previous night's dreams. No fewer than three pots simmered on the stove at all times. Occasionally, Jimmy Zizmo brought home a few of his business associates, bulking men with thick, ham-like heads stuffed into their fedoras. Desdemona served them meals at all hours of the day. Then they were off again, into the city. Desdemona cleaned up.

The only thing she refused to do was the shopping. American stores confused her. She found the produce depressing. Even many years later, seeing a Kroger's McIntosh in our suburban kitchen, she would hold it up to ridicule, saying, "This is nothing. This we fed to goats." To step into a local market was to miss the savor of peaches, figs, and winter chestnuts of Bursa. Already, in her first months in America, Desdemona was suffering "the homesickness that has no cure." So, after working at the plant and attending English class, Lefty was the one to pick up the lamb and vegetables, the spices and honey.

Jeffrey Eugenides, *Middlesex*, 2002

- **Présentation et lisibilité des copies**

Un bon nombre de copies sont relativement faciles à lire mais quelques copies sont difficiles à déchiffrer, soit du fait d'une écriture en pattes de mouche soit d'un manque d'espacement entre les lignes. Pour les futurs candidats, il serait préférable de penser à sauter des lignes et à ménager des alinéas, pour que la copie gagne en clarté (changements de partie et de sous-partie clairement distingués). Parfois les candidats font référence aux numéros de lignes sans citer clairement les passages qui permettent de justifier leur point de vue. Enfin, quelques rares copies sont beaucoup trop courtes.

- **Compréhension et analyse du texte**

Le texte est globalement compris sur le plan des faits, mais les nuances n'auront pas été suffisamment mises en avant : l'aspect binaire et les nombreuses oppositions sur lesquelles semble être construit le texte (Lefty vs Desdemona, work vs home, factory vs kitchen, reality vs imagination) ont par exemple été soulignés par de nombreux candidats, mais rares sont ceux qui auront su mettre en valeur les effets de parallélisme présents dans le passage. Les meilleures copies ont ainsi pu relever la reprise du terme « line », personnifié en « Line » dans la deuxième partie et souligner l'ambiguïté que cela apportait au niveau du sens : une Desdemona certes à la maison, s'adonnant à l'une de ses passions, la cuisine, mais étant également prisonnière de cette « assembly line », et réduite à une répétition mécanique de tâches dans un rythme effréné, tout comme l'est Lefty à l'usine.

Quelques contresens plus ou moins lourds de conséquence sont apparus : certains candidats ont cru reconnaître dans le nom « Ford » le nom d'une entreprise italienne, d'autres ont mélangé le Fordisme et le Taylorisme en faisant de Ford le créateur du Taylorisme. Plusieurs candidats ont été déstabilisés par la situation d'énonciation (narrateur à la première personne du singulier) et ne semblent pas avoir compris l'aspect rétrospectif du texte : Lefty a donc été présenté à plusieurs reprises comme un homme extrêmement âgé devant travailler malgré son âge avancé, comme s'il y avait simultanéité entre les événements relatés et l'acte de narration. Un candidat a par ailleurs bâti une grande partie de son développement sur un anachronisme en comprenant que la première partie du passage était un récit des conditions de travail dans les mines. Des candidats ont parfois confondu Lefty, Jimmy Zizmo, et O'Malley. Enfin, « McIntosh » a été faussement reconnu comme synonyme d'Apple et des ordinateurs. Plusieurs relectures devraient permettre aux futurs candidats d'éviter ces interprétations hasardeuses.

Au-delà de ces contresens ponctuels aux conséquences variables, le principal écueil qui ressort à la lecture des copies est le manque de regard surplombant sur l'extrait proposé. Le commentaire d'un texte littéraire appelle une lecture personnelle, et non une simple reformulation paraphrastique. Trop de candidats « racontent » le texte au lieu de le commenter et ont tendance à se concentrer sur l'aspect « civilisationnel » du texte plus que sur sa dimension littéraire. Le jury aura donc apprécié les candidats qui auront pris des risques en réagissant face au texte de façon personnelle : en commentant le parallèle sous-jacent entre les deux protagonistes autour de la ligne de production, certains ont ainsi caractérisé cette « Line » « as a metaphor for the process of immigration », une métaphore de cet éternel effort pour s'intégrer, un effort de tous les instants, sous la pression. D'autres ont su mettre en parallèle le « dream book » (I.36) que Desdemona complète chaque soir avec une référence à peine voilée au rêve américain : « one could see it as a reversal of the American dream, a depiction of the seamy sides of immigration ». Le rêve américain censé être accessible à tous ceux qui s'en donneraient les moyens devient lettre morte, le pluriel remplace le singulier, LE rêve devient DES rêveS (« dreamS », I.37), comme pour mieux désacraliser celui-ci. Quelques-uns ont suggéré que dans une certaine mesure Desdemona pouvait être comparée à une sorcière ou à une adepte de la magie noire, elle qui prépare des breuvages pour revigorer les hommes (« *build[ing] moussaka* », « *fix[ing] breakfast* », « *add[ing] walnuts, butter, honey* », « *add[ing] more layers* » et « *forging the assembled concoctions in the oven* » I.30-35) et dont le nom comporte le terme « demon ». Des candidats ont ainsi joué sur le balancement entre « exorcism », cette magie noire qui semble être destinée à conjurer l'influence américaine et « escapism », une sorte d'échappée du réel vers des souvenirs de saveurs et de senteurs : « cooking becomes epic » a par exemple déclaré un candidat. De même, d'autres copies ont proposé des interprétations variées pour justifier la présence de termes religieux dans l'extrait étudié. Si l'interprétation la plus évidente était celle d'un processus d'infantilisation et de déshumanisation des ouvriers, ouvriers devant, tels des « choir boys », répéter des maximes pour gagner en hygiène (« Nothing makes for right living so much as cleanliness » I.8), le jury a pu découvrir d'autres suggestions, comme par exemple l'idée d'une certaine note d'espoir : si

les immigrants sont déshumanisés et ont du mal à s'intégrer, une forme de spiritualité subsiste et ils gardent foi en leur avenir, en scandant les maximes avec force comme des « choir boys » et en gardant une spiritualité qui leur est propre. Certaines interprétations proposées étaient discutables, voire même erronées (l'intervention d'O'Malley « don't try to be a speed king » étant par exemple vue par certains comme une parole de solidarité). Il est bon de rappeler ici que les candidats doivent réagir face au texte et aller au-delà de la paraphrase en proposant une lecture qui est la leur, en l'étayant par des repérages précis et un plan cohérent.

De manière assez fréquente, les candidats mettent en avant des choses justes sans pour autant les creuser ; l'analyse manque donc souvent d'approfondissement. Avant tout, il est important de rappeler aux candidats de ne pas tomber dans les poncifs (« this text is very interesting », « J. Eugenides is a very good writer » ou « immigrants were very unhappy, life was hard ») ni dans la caricature ou dans les commentaires psychologisant (« Desdemona is so sad ») ; une analyse littéraire est toujours complexe et les textes proposés demandent une analyse fine de la part du candidat.

- **Organisation et construction (présence ou non d'un plan, d'une introduction, d'une conclusion**

Si certains commentaires ne sont pas des commentaires à proprement parler mais des descriptions linéaires et paraphrastiques du texte sans début ou fin, et si beaucoup « racontent » plus qu'ils n'analysent le texte, une grande majorité des candidats a su proposer un commentaire relativement construit, avec introduction et conclusion. L'introduction est cependant souvent trop courte. Il serait souhaitable que celle-ci soit plus dense, avec une éventuelle accroche, une présentation du passage, de sa structure, l'annonce d'une problématique, et celle du plan. Parfois, l'annonce du plan laisse présager une paraphrase complète du texte (exemple d'une partie annoncée : « Description of Desdemona's homesickness »). Les meilleures copies ont évité la paraphrase en mettant en avant des pistes de lecture qui croisent les personnages et qui respectent également le guidage proposé par le sujet. (ex. : 1) Contrasts 2) Loss of identity ? 3) The challenged vision of the American dream)

Au sein du développement lui-même, les phrases d'introduction/conclusion et de transition sont nécessaires pour gagner en clarté et surtout pour souligner les idées clés du commentaire. Le jury n'a pas d'attente particulière sur la forme du commentaire en termes de nombre de parties, mais les copies en deux parties tombent souvent dans l'écueil du plan binaire, comme l'ont fait par exemple les candidats soulignant l'évident contraste entre Lefty et Desdemona, sans dépasser cet effet de structure et dégager les nuances sous-jacentes. Les candidats savent en principe qu'ils ne doivent pas écrire les titres des parties et sous-parties dans le commentaire.

Enfin, si certains candidats proposent une ouverture à la fin de la conclusion, trop nombreux sont ceux qui se contentent de résumer ce qui a été dit au cours du commentaire ou rédigent hâtivement leur conclusion. A ce stade du développement, le rappel est important, mais la reformulation est à privilégier, et l'ouverture bienvenue, plutôt qu'une simple redite qui laissera le correcteur sur une impression de redondance au terme de la lecture.

- **Références historiques, politiques, sociologiques, littéraires, culturelles**

Si certains candidats ont paru désarçonnés du fait d'un manque de connaissance du contexte, d'autres ont su faire montre d'un bagage culturel et historique certain. D'aucuns ont ainsi apporté des précisions sur les différentes vagues et origines de l'immigration aux Etats-Unis et sur ce qui attendait ces immigrants en arrivant (Ellis Island, tests médicaux, problèmes d'intégration, ...). Plusieurs candidats ont par ailleurs su déduire l'origine des immigrants cités dans le texte à partir de l'onomastique des personnages ou des plats composés par Desdemona. En revanche, certains ont pris le thème évoqué dans le texte comme prétexte à un exposé de civilisation (exemple : l'histoire de l'immigration aux Etats-Unis depuis les Pilgrims jusqu'à la vague d'immigration des années 20) en s'éloignant du texte.

Le lexique de l'analyse littéraire a cependant fait défaut à un grand nombre de candidats. Au-delà du problème qu'ont rencontré certains pour citer des éléments de texte (simple juxtaposition, insertion entre virgules, ou systématiquement entre parenthèses sans les lier à l'argument), peu d'éléments d'analyse linguistique ou littéraire ont été utilisés. Si beaucoup ont repéré dans l'extrait une narration à la première personne, le texte en lui-même n'a été que peu travaillé. Les copies satisfaisantes sont celles qui ont su mettre la forme en relation avec le sens, en repérant comment la syntaxe et le lexique étaient utilisés pour renforcer ce qui est dit : les rythmes de la première et de la deuxième

partie du texte ont par exemple été comparés (« this first part is based on short, pithy sentences which mimic the rhythm of the line and create an oppressive atmosphere »/ « the second part is based on longer sentences with many lists of ingredients », ...). Le temps utilisé (le prétérit simple), le modal « would » de l'habitude, et les marqueurs temporels comme « every day » ont souvent été mis en perspective pour souligner le caractère monotone de la vie des deux protagonistes. Le lexique convoqué lors de la description des activités de Desdemona fait directement écho au lexique utilisé plus haut à propos de Lefty, mais possède une caractéristique propre, son aspect visuel et olfactif : le passage prend des accents *d'ekphrasis* en ce sens où le lecteur a presque l'impression d'avoir sous les yeux et de sentir les mets préparés par Desdemona. Le texte gagne en littéarité, ce qui se ressent par le biais des assonances et allitérations (« she coated the kitchen table with flour », ...). Quelques candidats ont de plus su faire montre d'un lexique dense et riche pour mettre en valeur les principales caractéristiques du texte : Desdemona a par exemple été caractérisée comme « a larger-than-life figure », ses spécialités culinaires « as the epitome for the spiritual food she needs, that is, food for thought », le supermarché « as the epitome of the soullessness of America » et des notions telles que « discrepancy », « foil for the narrator », « turning point in the text », ou « staccato rhythm » ont été utilisées à bon escient. Enfin, un candidat s'est distingué en faisant indirectement allusion au message gravé au pied de la Statue de la Liberté : « Jeffrey Eugenides's account of the untold story of the silent, huddled masses is emblematic of the experience of loss imprinted in many immigrants' psyche » (en écho au poème de Lazarus, « The New Colossus » : « give me your tired, your poor/ your huddled masses yearning to breathe free/ send these, the homeless, the tempest-tossed to me/ I lift my lamp beside the golden door »).

Les futurs candidats devront garder à l'esprit ces différentes observations, en prenant soin de systématiquement étayer les remarques sur le fond par des relevés précis et des analyses de la forme.

- **Qualité de la langue (lexique, grammaire, syntaxe, orthographe et ponctuation)**

Quelques copies sont rédigées dans un anglais réhébitoraire fait de barbarismes (« clearly », « pression », « desillusion », « Europa », « Italia », « Grece », ...), rédigées presque phonétiquement (« that provs that the text is about immigrants »/ « it made me sink of ») ou calquées sur le français (« we will first abord ... », « they are in their bubbles » !)

Beaucoup de copies sont rédigées dans une langue passable mais il y a des erreurs d'orthographe fréquentes :

- « obeidient », « desappointed », « affraid », « strenght », ...
- erreurs sur les adverbes en -ly « implicately », « clearlely »
- erreurs dues à l'influence phonétique « recipies », « teatche »
- erreurs et confusions entre des noms et des pronoms relatifs ou mots de liaison : « thought » au lieu de « though », « witch » au lieu de « which »

Il y a aussi des erreurs élémentaires nombreuses :

- s au verbe de la 3<sup>e</sup> personne du singulier au présent
- verbes irréguliers (they fleed, she leaded, they leaved their country)
- absence d'auxiliaire ou erreurs dans la formation de la forme négative (« she not wanted to go »/ « they do not wanted »)
- problème de détermination (« American dream sans 'the', 'the' devant des noms généraux : « The immigrants are always... », ...)
- problème d'article ou de formation du génitif (« a world's man » pour un monde d'hommes/ « the Lefty's work », ...)
- confusion sur les pronoms personnels (« they wanted everyone to succeed whatever its beliefs »)
- confusion « this » et « these » : « from this countries »
- confusion entre l'adjectif et le nom (« the idea of hard-working », « lay an emphasize on » ...)
- erreurs sur des pluriels irréguliers (« womens and mens », « thousands immigrants » ...)
- confusion « too » et « to » : « it was to tiring »
- confusion entre les structures used to + V et be used to + Ving : « she is used to cook »
- confusion entre des termes proches « a text untitled Middlesex » (au lieu de « entitled »)

Il y a parfois des ruptures syntaxiques, souvent dues à l'utilisation de pronoms relatifs non maîtrisés comme whose ou which (« which in there is » au lieu de « in which there is »), à des mots de liaison de concession (« in spite of he is » au lieu de « although he is », « although » utilisé pour remplacer « on the contrary » ou « nevertheless »), à une maîtrise insuffisante des questions indirectes (« we will see how is the experience of migrating rendered ») à des calques du français (« they want that immigrants be unhappy ») ou à des oublis de prépositions (« it reminds me a passage », « they »)

La ponctuation laisse parfois à désirer : absence de majuscule en début de phrase, « i » au lieu de « I », absence de capitale aux adjectifs de nationalité, absence de point en fin de phrase, une confusion entre les deux points et le point virgule ...

En revanche, certaines copies sont rédigées dans une langue de bonne tenue, que ce soit d'un point de vue lexical ou linguistique.

### **Conclusion**

Le candidat doit se rappeler qu'un commentaire littéraire n'est pas une explication de texte ni un exposé de connaissances d'histoire ou de civilisation. Le jury a eu le plaisir de lire quelques copies montrant de véritables qualités d'analyse, de réflexion, et de rédaction et une vraie finesse dans les références et les parallèles culturels ou littéraires. Dernier conseil : un temps pour la relecture doit être prévu par le candidat, pour limiter le risque d'étourderies et vérifier si le développement correspond au plan annoncé en introduction.

Rapport présenté par Madame Chavel

## B. Thème

Nous nous sommes engagés dans une rue étroite, tout au bout on distinguait la mer, d'ici c'était juste une bande acier, un scintillement aluminium. Justine conduisait sans souplesse, envoyait de grands coups de frein qui nous propulsaient vers le pare-brise, ne changeait de vitesse que lorsque je lui ordonnais de le faire, sa mauvaise volonté n'avait d'égale que son humeur massacrate. On a quand même réussi à quitter la ville, non sans avoir terrorisé deux trois piétons. Les maisons se faisaient rares et la route est devenue déserte, aucun obstacle ne se dressait plus devant nous, les virages épousaient suavement le morcelé de la côte. On longeait des champs de choux, des rangées d'arbres déplumés, des prés s'échouaient dans l'émeraude. Peu à peu Justine parut se détendre. Elle me jetait des coups d'œil furtifs, retenait sa respiration mais elle avait enfin renoncé à s'accrocher à son volant comme à une bouée. La route s'est élevée et soudain il n'y a plus eu que le ciel au-dessus des falaises. J'ai mis mes lunettes de soleil et j'ai baissé la vitre. La mer s'étendait à perte de vue, l'air était frais et chargé d'embruns, des parfums de terre et d'herbe humide envahissaient l'habitacle. J'ai respiré ça à pleins poumons. Quelque chose en moi s'est allégé. On se dirigeait vers Cancale et je me suis dit que ce ne serait pas si mal d'en profiter pour acheter des huîtres. Ça m'a surpris d'être capable de penser à un truc pareil. Je n'ai pas pu m'empêcher d'y voir un signe, une éclaircie. Je me suis même imaginé en aspirer la chair luisante et perle, le nez collé à la fenêtre entrouverte, une fois les enfants endormis. Le bruit sourd de la Manche et son parfum cru viendraient m'effleurer et j'aurais la sensation de mordre dans une vague. La voiture a dévié légèrement.

-Serrez un peu plus à droite...

-Il n'y a personne.

-Ce n'est pas une raison.

Justine a lâché un soupir excédé et sans même que je le lui demande, s'est garée sur le bas-côté.

Olivier Adam, *Des vents contraires*, 2008

- **Présentation du passage**

Écrit à la première personne, le roman *Des vents contraires* d'Olivier Adam retrace la vie de Paul Andersen qui vit seul avec ses deux enfants depuis la disparition mystérieuse de sa femme. Après une année douloureuse où chaque jour est à réinventer, il espère faire peau neuve grâce à un retour aux sources. Il s'installe alors avec ses enfants à Saint-Malo, la ville de son enfance. Pour l'aider dans ce nouveau départ, son frère accepte de lui proposer un emploi comme moniteur dans son auto-école. L'extrait nous livre sa première leçon de conduite avec Justine.

Olivier Adam écrit au plus près des émotions. Dans cet extrait, il dit avec subtilité les vibrations des paysages, les aménagements infinis du ciel et de la mer, qui semblent constituer un refuge, un repère apaisant. Les références olfactives sont nombreuses, écho d'un retour nouveau du narrateur à la vie, qui se soigne au contact des falaises et des embruns. En parallèle, le contexte de la leçon de conduite et le dialogue donnent une dimension beaucoup plus pragmatique et familière à l'extrait. C'est cette complexité qu'il fallait traiter dans la traduction en alliant poésie du texte, vivacité du style et familiarité du ton.

- **Présentation et lisibilité des copies**

Dans leur grande majorité, les copies sont lisibles et bien présentées. Quelques copies restent cependant difficilement déchiffrables, du fait de ratures ou d'une écriture déformée relevant probablement d'un empressement en fin d'épreuve.

Le saut de ligne peut être une bonne solution pour gagner en clarté.

- **Compréhension, analyse, restitution du texte de départ, respect des registres de langue**

L'analyse du registre de langue a été correcte, et certaines traductions sont agréables à lire, avec un souci de rendre l'ambiance générale du texte. Pour l'essentiel, les copies témoignent moins de difficultés de compréhension que de difficultés à rendre telle ou telle particularité stylistique de l'extrait donné à traduire (lexique, métaphore, ....) : « s'échouaient dans l'émeraude » par exemple.

Les erreurs ou faux-sens ont souvent pour origine des lacunes lexicales et/ou des tentatives d'évitement dont « étroite » -> *small* ; « a dévié légèrement » -> *started to leave the road* ; « lorsque je lui ordonnais » -> *when I asked her* ; « aucun obstacle » -> *nothing*

Certains contresens sont dus à une traduction automatique de terme à terme sans prise en compte du contexte : « le bruit sourd de la Manche » étant par exemple traduit par *the deaf sound of the Channel* ou encore « nous nous sommes engagés dans une rue étroite » traduit par *we walked into, we went into*. Ces dernières propositions révèlent une lecture superficielle du texte, puisque les personnages se trouvent dans une voiture.

Des omissions de gravité variable ont également été relevées : si des candidats pris par le temps ou découragés devant la difficulté du texte n'ont traduit que le début de l'extrait, une majorité de candidats a tenté de traduire chaque phrase, en omettant simplement quelques mots ou nuances. Pour traduire « tout au bout », des candidats ont par exemple proposé *at the end* (au lieu de *at the far end* ou *at the very end*) ou encore *no obstacle stood in our path* pour rendre « aucun obstacle ne se dressait plus devant nous », en oubliant *any more*.

Ce relevé montre que les candidats ont cherché, dans la mesure du possible, à pallier le déficit lexical par des évitements et il est dommage que la traduction perde en littéralité. Si l'extrait a ainsi globalement été compris par une majorité de candidats, la tendance à l'évitement est due à un déficit lexical certain.

- **Lexique**

Les lacunes lexicales sont relativement nombreuses et surprenantes à ce niveau de recrutement :

- « huîtres » -> *huistres, oistres, oystres*
- « chou » -> *coliflower, cauliflower, cabbidge, garbage, sprout*
- « piétons » -> *walkmen, peatons*
- « bouée » -> *ring, circle, rubber, sea rubber band, saving ball, rescue floater, lifebelt, floating wheel, safety belt, save object, life wheel, a bouee, floating object, a ball for water, a foggy, a helping wheel, a lifeboat, a safety net, a safety coat, a life safety, an ancre, a ball, a safety wheel*
- « bande » -> *beam, ribbon, bar*
- "aluminium" -> *steel, iron, silver*

L'extrait présentait plusieurs champs lexicaux qui ont posé problème à de nombreux candidats :

l'automobile :

- « frein » -> *breaks, bracke*
- « changer de vitesse » -> *change speed, pass the third*
- « volant » -> *staring wheel, stirwheel, guide driving, staring wheel*
- « pare-brise » -> *front window, car glass, sunscreen, carglass, windglass*
- « vitre » -> *car window glass, pane*
- « nous nous sommes engagés dans » -> *we inserted ourselves into, we walked into*
- « s'est garée » -> *packed*
- « bas-côté » -> *background, side road, ...*

la lumière :

Les mots « scintillement » et « luisant » ont posé problème du fait d'une maîtrise insuffisante des connotations des termes proposés :

- « scintillement » -> *glitter, glowing, sparkle, shine, glittering, gleam, glistening*. On remarquera, au-delà de l'inexactitude de la traduction proposée, une confusion entre nom, adjectif, et verbe.
- « luisant » -> *glowing, flashy, luminescent*

la vision :

« on distinguait » -> *we could see, distinguish, perceive*, ou contre-sens comme *foresee* ou même *guess* (calque pour traduire « deviner »)

la mer, la terre :

« herbe humide » -> *wet* et *humid* au lieu de *damp*

« embruns » -> *sea smoke, sea fog*

« falaises » -> *hills, mounts, falls, brinks*

« prairies » -> *grass fields, fields*

Des faux-sens, contre-sens ou barbarismes sont apparus sur certains passages :

« arbres déplumés » -> *duffless trees, leaveless trees, leavesless trees, pluckered trees, unleafed trees*

"Elle me jetait des coups d'œil furtifs" -> *she gave me deep eyes, she sent me furtive looks, she gave me quick looks*

« j'ai respiré ça à pleins poumons » -> *I breathed that at full pulmon*

Des expressions courantes comme « quand même » ont déstabilisé certains candidats :

« quand même » a souvent été sous-traduit par *finally*. Peu de candidats ont pensé à la valeur concessive et donc aux solutions *nevertheless, however* ou au *did* emphatique (*we did however manage to*)

Certains termes pouvaient appeler une double traduction en fonction de la langue adoptée (anglais américain ou britannique). Le jury a bien entendu accepté *sunshades* et *windshield, sunglasses* et *windscreen*, à partir du moment où ce choix de langue était cohérent dans l'ensemble de la traduction.

Des bonifications ont été accordées aux candidats qui ont fait preuve d'une certaine maîtrise lexicale en utilisant par exemple l'expression *let out an exasperated sigh* ou *she heaved a sigh* pour « lâché un soupir excédé » ; *the ragged coastline* pour « le morcelé de la côte » ou encore *the thud of the Channel* pour « le bruit sourd de la Manche ».

- **Grammaire**

Des erreurs élémentaires ont été rencontrées dans les copies. La maîtrise du système verbal a notamment souvent fait défaut (verbes irréguliers, temps, aspect), tout comme celle de la détermination ou des prépositions dont voici quelques exemples :

- verbes irréguliers : *she drived, the car slided, she had finally gave up*, confusion entre *rise* et *raise* ou *lie* et *lay* et leurs formes prétérit
- temps (surtout prétérit et past perfect) : *something inside me has become lighter* au lieu de *had, she gave up* au lieu de *she had given up, we had taken* au lieu de *we took* au tout début du texte
- problème d'aspect : Le texte présentait des actions qui appelaient le prétérit continu ou prétérit *be+ing* (*we were driving* par exemple) et d'autres le *would* de l'habitude : *she would change gear, she would hold her breath, ...*)
- accord : *less and less houses* au lieu de *fewer and fewer houses*
- cas possessif et génitif : *cabbages fields, vegetables fields*
- détermination / articles : *we seldom saw the houses, the muffled sound of Channel* (au lieu de *the Channel*)
- prépositions : *keep on your right* au lieu de *to your right, clutching at the steering-wheel* au lieu de *to, in the far end* au lieu de *at*
- confusion entre le comparatif et le superlatif : *something inside me became lightest* au lieu de *lighter*

- **Syntaxe**

Si de trop nombreuses copies ont révélé de véritables insuffisances au niveau lexical et syntaxique, certaines copies ont proposé une traduction dans un anglais assez naturel, en faisant montre de solides connaissances lexicales et linguistiques, ainsi que d'une réelle sensibilité à la littéarité du texte.

Un certain nombre de candidats ont essayé de soigner la syntaxe. Toutefois le recours au calque a souvent alourdi la lecture rendant parfois la phrase inintelligible :

« envoyait de grands coups de freins » -> *sent big kicks of brake / gave big hits of brakes*

« la mer s'étendait à perte de vue » -> *the sea was lying at lost sight*

Le réagencement de certains mots ou expressions a créé certains faux sens comme par exemple la traduction *even I imagined* au lieu de *I even imagined*, qui change profondément le sens (« même moi j'ai imaginé... » et « j'ai même imaginé ») ou la traduction du segment « et sans même que je lui demande » : *and without even asking me* au lieu de *and without my/me even asking her to* (et sans me demander/ et sans même que je lui demande).

Quelques candidats ont tendance à ajouter des mots/expressions ou à totalement bouleverser la syntaxe du texte, ce qu'il convient d'éviter car le rendu est alors beaucoup trop éloigné du texte d'origine.

- **Conseils**

- Il n'est pas demandé de traduire le titre du livre dont le texte est extrait.
- Il est impératif de procéder à une lecture approfondie du texte avant de se lancer trop vite dans la traduction, afin de bien en saisir les contours, de s'imprégner de sa littéarité et d'éviter un style trop uniforme.
- Toute omission de mots, de parties de phrase voire de phrases entières est à éviter car elle est pénalisée au « tarif » maximal fixé au préalable par les correcteurs, d'où l'importance d'une relecture minutieuse pour repérer d'éventuels oublis.
- Une relecture de sa copie en prêtant une attention particulière aux erreurs orthographiques est vivement conseillée.
- Les futurs candidats ne devront pas hésiter à favoriser les lectures anglophones afin de se familiariser encore davantage avec la syntaxe anglaise.
- La traduction est un exercice difficile, exigeant, qui s'apprend et nécessite un entraînement. La mobilisation efficiente des savoirs et savoir-faire inhérents à la traduction s'améliore progressivement par le biais d'un entraînement régulier.

## **Corrigé**

*We drove into a narrow street, at the far end we could make out the sea, from where we were it was just a steel strip, an aluminium twinkle. Justine was driving jerkily, would stamp on the brake, which hurled us towards the windscreen, would only change gear when I ordered her to, her ill will matched only by her foul temper. We did however manage to leave the town, not without scaring two or three pedestrians. Houses were becoming scarce and the road became deserted, no further obstacle stood*



*in our path any more, the bends smoothly followed the indented line of the coast. We were driving along cabbage fields, rows of leafless trees, meadows vanished into the emerald sea. Gradually Justine seemed to relax. She would glance at me furtively, would hold her breath, but she had finally stopped clutching the wheel as a buoy. The road rose and all of a sudden we could only see the sky above the cliffs. I put on my sunglasses and lowered the window. The sea stretched as far as the eye could see, the air was cool and filled with sea spray, fragrances of soil and damp grass were spreading through the car. I breathed these smells in deeply. Something inside me lightened. We were on the way to Cancale and I thought it wouldn't be so bad to make the most of it and buy oysters. It surprised me that such a thought could come to my mind. I couldn't help seeing a sign there, a bright spot. I even pictured myself sucking its glistening pearly flesh, with my nose stuck to the half-open window, once the children were asleep. The muffled sound of the Channel and its raw scent would float over me and I would feel as though I were biting into a wave. The car swerved slightly.*

- *Move over a little bit to the right...*
- *There's no one around*
- *That's not a reason.*

*Justine gave an irritated sigh and without my even asking her to, she pulled over to the roadside.*

Rapport présenté par Madame Bourgalet

## 1.2 Lettres

1. Vous rédigerez le commentaire composé de cet extrait du roman de Julien Gracq.

2. Vous expliquerez le sens de la phrase suivante en vous appuyant sur sa construction grammaticale (temps des verbes, propositions subordonnées, ponctuation, etc.) :

« Peut-être qu'il n'y a plus un seul Français à l'est de la Meuse, songeait-il chemin faisant ; qui sait ce qui se passe ? Peut-être qu'il n'y a plus rien ? » mais à cette idée, qui lui paraissait presque plausible, son cœur battait d'excitation contenue ; il sentait son esprit flotter avec légèreté sur les eaux de la catastrophe.

---

*Un jeune aspirant, le lieutenant Grange, et ses trois hommes attendent leur destin dans une « maison forte » au cœur de la forêt, dans les Ardennes. Ils sont dans les premiers mois de ce que l'on appellera la drôle de guerre.*

Maintenant l'angoisse revenait. Ce n'était plus le chaud, le brutal souffle de bête de la panique qui les avait plaqués tout à l'heure contre le béton du blockhaus. C'était une peur un peu merveilleuse, presque attirante, qui remontait à Grange du fond de l'enfance et des contes : la peur des enfants perdus dans la forêt crépusculaire, écoutant craquer au loin le tronc des chênes sous le talon formidable des bottes de sept lieues.

Ils commencèrent à attendre. Une fois qu'on l'avait décelé, le grondement du canon ne se perdait plus de l'oreille, où qu'on allât : il n'y avait plus que lui ; toute la vie de ce coin de terre fuyait, on eût dit, s'écoulait vers cette seule zone éveillée. De part et d'autre de la trouée du chemin, les murailles de la forêt cachaient les rares fumées : quand Grange un instant se bouchait les oreilles de ses doigts, l'allée entière n'était qu'une coulée printanière et douce, tiède déjà sous sa brume dorée, qui fuyait merveilleusement vers les lointains bleus. A mesure que le temps passait, Grange sentait grandir en lui un sentiment de sécurité irréaliste, né bizarrement de ce pas de géant de la bataille qui les avait enjambés. L'air fraîchissait délicieusement ; le poudrolement de la lumière rasante sur la forêt du soir était si riche, si insolite, qu'une envie brusque, irrésistible, lui venait de s'y baigner, de s'y retremper.

— Qui m'empêche ? se dit-il avec un mouvement de jubilation encore inconnu, très trouble. Les ponts sont coupés. Je suis seul ici. *Je fais ce que je veux.*

Il alluma une cigarette, et, les mains dans les poches, il se mit à marcher dans le milieu du chemin. « Ne bougez pas, cria-t-il vers le blockhaus. Je vais voir. » Le canon commençait à tonner moins fort ; il y avait maintenant de longues accalmies, pendant lesquelles on entendait reprendre le tapage des corbeaux dans la chênaie. « Peut-être qu'il n'y a plus un seul Français à l'est de la Meuse, songeait-il chemin faisant ; qui sait ce qui se passe ? Peut-être qu'il n'y a plus rien ? » mais à cette idée, qui lui paraissait presque plausible, son cœur battait d'excitation contenue ; il sentait son esprit flotter avec légèreté sur les eaux de la catastrophe. « Peut-être qu'il n'y a plus rien ? » La terre lui paraissait belle et pure comme après le déluge ; deux pies se posèrent ensemble devant lui sur l'accotement, à la manière des bêtes des fables, lissant avec précaution sur l'herbe leur longue queue. « Jusqu'où pourrait-on marcher comme ça ? » songea-t-il encore, médusé, et il lui semblait que ses yeux se pressaient contre leurs orbites jusqu'à lui faire mal : il devait y avoir dans le monde des défauts, des veines inconnues, où il suffisait une fois de se glisser. De moment en moment, il s'arrêtait et prêtait l'oreille : pendant des minutes entières, on n'entendait plus rien ; le monde semblait se rendormir après s'être secoué de l'homme d'un tour d'épaules paresseux.

Julien Gracq, *Un balcon en forêt*, p.209-211, 1958, Editions Corti

- **Les modalités de l'épreuve**

*Commentaire composé d'un texte littéraire, assorti d'une question de réflexion grammaticale portant sur une phrase de ce texte (durée 5 heures)*

- **Remarques générales :**

Le jury a choisi un extrait d'une œuvre que l'on rencontre nécessairement dans un parcours littéraire scolaire ou universitaire. Julien Gracq est, en effet, un auteur que l'on soumet souvent à l'attention des élèves de lycée, dans le cadre de l'objet d'étude « Personnage de roman ». Afin d'appuyer cette remarque, nous soulignerons qu'en 2008, un extrait du roman intitulé *Un balcon en forêt* avait été proposé aux élèves de premières option S/ES, dans le cadre de l'épreuve écrite du commentaire composé au baccalauréat de français. Le passage soumis à l'étude des candidats ne présentait donc pas de difficultés majeures si ce n'est la connaissance historique du terme « drôle de guerre ». Quelques candidats se sont mépris sur ce terme et ont proposé une interprétation erronée du texte. La méconnaissance de cette période n'entravait cependant pas l'analyse littéraire du texte. Certains candidats ayant occulté cette notion, sont en effet, parvenus à proposer des remarques pertinentes sur les enjeux et le fonctionnement du texte à étudier en se focalisant sur le style travaillé de Gracq.

- **Le commentaire de texte :**

Le jury attend des candidats qui se destinent à l'enseignement des lettres qu'ils possèdent les références culturelles nécessaires à l'étude d'un texte. Ainsi, il est indispensable qu'un candidat sache situer le texte étudié dans son contexte d'écriture. A ce titre, le jury s'attache à souligner qu'il est utile de s'intéresser à la littérature d'après 1945. Les candidats doivent par ailleurs attester de leurs compétences de lecture et montrer leur capacité à appréhender un texte littéraire. Ils doivent enfin témoigner de leur maîtrise de la langue écrite : le commentaire doit être rédigé dans une langue irréprochable, digne d'un enseignant.

- **Les références culturelles**

Le commentaire littéraire requiert des références culturelles. Lorsque ces connaissances font défaut au candidat, celui-ci propose alors une interprétation caricaturale, voire fautive, du texte à étudier. Ainsi, la méconnaissance de Julien Gracq a-t-elle conduit de nombreux candidats à une interprétation du texte fondée sur un contresens majeur. Le jury a déploré les nombreux discours moralisants ou démonologiques sur la guerre qui résultent d'une interprétation superfétatoire du personnage de Grange. Ne connaissant pas le projet d'écriture de cet auteur, beaucoup de candidats n'ont vu dans ce personnage qu'« un homme revêtant une dimension allégorique, un personnage inventé par l'auteur afin de permettre l'observation des comportements humains » dans le but de « dénoncer les horreurs de la guerre ». Une connaissance succincte de Julien Gracq aurait évité aux candidats de tomber dans cet écueil, les dispensant ainsi de tenir ces discours de nature moraliste ou psychologisante sur la guerre.

L'absence de références culturelles a par ailleurs fait défaut à d'autres candidats qui se sont mépris sur la signification du terme « drôle de guerre » en situant l'action du texte au cœur de la Première Guerre mondiale voire au cœur de la Guerre Froide. Cette confusion, qui démontre un manque notoire de repères historiques, a contribué à des développements sur la guerre du Vietnam, John Fitzgerald Kennedy ou Martin Luther King, propos que le jury juge inquiétants. S'il est admis que l'exercice du commentaire littéraire ne doit pas être tourné exclusivement vers la connaissance historique, il est toutefois reconnu que la connaissance de l'Histoire s'avère être un élément éclairant des textes à étudier.

- **L'analyse littéraire**

L'analyse littéraire doit rendre compte d'une lecture et d'un questionnement auquel le candidat répond en s'appuyant sur le repérage et l'interprétation des outils linguistiques. Le jury attend du candidat qu'il montre sa capacité à interroger les textes à travers ce focus. Il convient toutefois de signaler que l'exercice du commentaire n'est pas un catalogue exhaustif des procédés d'écriture employés par l'auteur. Les faits de langue doivent donc être étudiés comme des outils au service du sens et non perçus comme de simples relevés dénués d'interprétation.

L'erreur la plus fréquente a été de ne pas percevoir la portée de l'écriture de Julien Gracq, de sentir cette phrase qui court au service des sentiments éprouvés par Grange. Beaucoup de candidats se sont focalisés sur le contexte de guerre, n'opérant qu'un repérage des champs lexicaux, ce qui ne pouvait que concourir à un enfermement du texte. La dimension poétique que revêtait le texte est passée sous silence dans de nombreuses copies. Les commentaires traitant de l'aspect angoissant et protecteur d'une forêt qui se transforme à travers les sens et la perception du personnage principal ont rarement trouvé place dans les réflexions des candidats.

Il est par ailleurs à noter, qu'à défaut de commentaire des candidats ont délivré des remarques d'ordre très général relevant trop souvent de leurs premières impressions de lecture. Les tentatives d'analyse étaient alors très superficielles et se bornaient à relever ce que le personnage voyait, entendait, ressentait, sans toutefois mesurer la portée que ces sens en éveil donnaient au texte.

Des commentaires ont révélé par ailleurs que quelques candidats ne maîtrisaient guère les termes techniques liés à cet exercice de style. Si la plupart des candidats savent identifier et analyser une comparaison ou une métaphore, de nombreuses confusions ont cependant été relevées. Ainsi, des erreurs regrettables ont été remarquées : les notions de personnage et de narrateur sont parfois confuses, l'incipit et l'introduction sont synonymes, un oxymore est signalé comme un antonyme. Ces méprises ne sont guère recevables et dévalorisent d'autant les candidats qu'elles s'inscrivent souvent dans le cadre de commentaires menés avec beaucoup de pertinence. Il convient donc d'admettre qu'une connaissance rigoureuse des termes techniques est attendue mais que celle-ci n'est pas l'apanage exclusif du commentaire. Que vaudrait, en effet le repérage juste d'une énumération si ce n'est que pour conclure sur l'assertion « Grange voit ce qui l'entoure et entend les bruits de la forêt ». Quelques copies néanmoins, sans être exhaustives par rapport aux attentes, montrent bien les enjeux et les fonctionnements du texte, en proposant un travail structuré et une problématique claire, en recourant à des outils d'analyse utilisés à bon escient. De même le lexique a souvent été relevé de façon adéquate. Le jury a valorisé ces copies qui attestaient des candidats qu'ils étaient de véritables lecteurs, capables de mettre l'écriture littéraire au service du sens.

- **La composition**

Un commentaire vise à proposer une interprétation du texte, à en saisir tous les enjeux. Il se doit de restituer la pensée du candidat selon un schéma organisationnel qui suit un cheminement intellectuel. Il est opéré grâce à une lecture analytique du texte, répond à une problématique et revêt généralement trois axes de lecture. L'organisation du commentaire procède par étape. Elle vise, dans un premier temps à rendre compte des aspects les plus aisément repérables d'un texte. Le commentaire s'étoffe, au fil de l'analyse qui se veut ensuite plus pointue et plus complexe. Un commentaire apprécié d'un jury ne peut donc être mené en suivant une lecture linéaire. Il ne doit pas ouvrir sur un jugement personnel d'ordre moral ou esthétique sur l'auteur ou le texte.

Si les copies attestent majoritairement que les candidats sont rompus à l'exercice du commentaire, il s'avère toutefois que des lacunes demeurent dans ce domaine. Les candidats éprouvent encore des difficultés à rédiger les introductions, à annoncer un plan cohérent et simple, voire à formuler une problématique intéressante allant au-delà du basique « Quel est le message de l'auteur ? » ou « comment l'auteur dénonce-t-il la guerre ? ». Il est à noter également que quelques conclusions ne répondaient pas à la problématique posée en introduction.

- **La langue**

Elle reflète les qualités du candidat et se veut irréprochable. Comme les années précédentes de nombreuses fautes d'orthographe ont été relevées attestant du manque de maîtrise des règles les plus usuelles de notre langue. Ces lacunes sont indignes d'un enseignant qui se veut transmettre un savoir.

Au-delà de ces erreurs, il est à noter que l'expression employée dans certaines copies était médiocre, voire emphatique. Ainsi, les phrases trop longues nuisent à la clarté du propos. Elles n'ont pour effet que de concourir à la confusion des propos tenus par le candidat.

Enfin le jury s'attache à souligner que l'exercice du commentaire ne souffre pas l'emploi d'une langue triviale, juvénile. Ainsi des remarques telles que « dans tout ça ... et ça renforce » ou encore « comme si le grand méchant loup se trouvait dans la forêt » sont à proscrire rigoureusement.

- **La question de grammaire**

Les candidats doivent souscrire à cette épreuve depuis 2011 et les précédents rapports de jury ont attesté des difficultés rencontrées dans le cadre de cet exercice.

Cette année encore des erreurs ont été commises en ce qui concerne le traitement de la question. Il est attendu que la phrase soumise à l'analyse du candidat soit perçue comme une proposition de lecture du passage à traiter dans le cadre du commentaire.

Bien qu'elle fasse l'objet d'une analyse grammaticale, il est donc inutile de préciser la nature des mots et des propositions sans se référer au sens du texte. Il serait cependant erroné de penser que cette question est un exercice de stylistique. Les candidats qui ont traité correctement cette question, ont souvent suivi scrupuleusement la consigne (temps des verbes, propositions subordonnées, ponctuation). Ainsi des candidats ont axé leur étude sur la ponctuation ce qui leur permettait de voir une corrélation entre l'écriture de Gracq et la pensée confuse du lieutenant. A contrario, d'autres candidats ont privilégié l'étude de la forme au détriment du sens ce qui a contribué à un amalgame grammatical dénué de sens.

Nous concluons sur cette question de grammaire, en soulignant que l'exercice a mis en lumière certaines difficultés d'identification des éléments de grammaire. Il est toujours regrettable de constater qu'un candidat voit dans l'extrait proposé « plusieurs phrases » alors qu'il s'agit de propositions. Confondre le discours direct et le discours indirect, se méprendre sur les propositions relatives et complétives sont autant d'erreurs difficilement acceptables pour un jury.

Rapport présenté par Madame Staszczyk

# Épreuves d'admission

## 1. Leçon

### 1.1. Anglais

A l'issue de cette session, plusieurs remarques et conseils peuvent être formulés.

#### **Première partie de l'épreuve de leçon : présentation du dossier et entretien en anglais**

- **Méthodologie**

Dans cette partie de l'épreuve, on attend des candidats qu'ils mettent en relation les différents documents et en fassent une présentation structurée. L'entretien permet au jury de faire rectifier certaines erreurs ou développer des remarques pertinentes.

Certains candidats ont mis en réseau les différents documents par le biais d'une présentation structurée (plan en plusieurs parties, 3 le plus souvent). D'autres parviennent à dégager le point commun des documents proposés mais l'analyse reste succincte et manque de recul. De nombreux candidats en revanche, sont tombés dans l'écueil de la paraphrase. Ils ont proposé une étude linéaire des documents, sans problématique, sans regard critique sur les sources ni les supports. Sans problématique, l'exposé ne peut être pertinent. La mise en réseau des supports est essentielle pour faire apparaître les enjeux soulevés par le sujet.

S'agissant des documents vidéo et iconographiques, on évitera de les surinterpréter.

De manière générale, la communication avec le jury est primordiale : le candidat s'emploiera à se détacher de ses notes afin de ne pas perdre en authenticité. On pensera également à regarder le jury régulièrement et à numéroter ses feuilles afin de ne pas se perdre dans sa présentation.

- **Contenu**

Deux profils de candidats se sont dégagés :

- ceux qui ont brillé par leurs connaissances historiques, économiques et culturelles, ce qui leur a permis de présenter une analyse approfondie et pertinente des documents ;
- ceux qui ont laissé apparaître des lacunes, tant sur le plan culturel qu'économique ou politique.

De manière générale, un manque d'analyse stylistique a été constaté.

Il est donc conseillé aux candidats de lire régulièrement la presse anglo-saxonne, de se tenir au courant de l'actualité culturelle (cinématographique, artistique...) et d'avoir une bonne connaissance des civilisations britannique et américaine.

- **Langue**

Sur le plan linguistique, des candidats ont fait preuve de fluidité, certains s'exprimant même avec un accent authentique. De nombreux candidats ont cependant fait montre d'une maîtrise insuffisante de la langue anglaise.

Les erreurs les plus fréquentes :

a) Grammaire

- Des oublis de « s » à la 3<sup>e</sup> personne du singulier du présent simple
- Absence de « s » pour un mot au pluriel
- Confusion entre les quantifieurs « much » et « many »
- Articles oubliés ou ajoutés (« in US ; **the** poverty »)

b) Lexique

- Confusion entre le verbe et le substantif (« analyse/analysis »)
- Gallicismes (pression/pressure)
- Confusion sur des adjectifs proches (« economic/economical »)

- Barbarismes (« a maniere of ; to denounciate »)

c) Syntaxe

- Erreurs de prépositions («to pay attention at... »)
- Ruptures syntaxiques
- Confusion entre « whose/who/which »

d) Prononciation et phonologie

- Déplacements d'accents
- Difficultés de prononciation du « TH »
- Confusion entre voyelles brèves et voyelles longues (/i:/ et /I/)
- Confusion entre /l/ et /ai/
- Tendance à ajouter des « h » aspirés pour prononcer des mots débutant par une voyelle
- Problèmes de rythme et d'intonation

**Deuxième partie de l'épreuve de leçon : proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques et entretien en français.**

- Certains candidats ont montré une bonne connaissance des réformes récentes et des programmes d'anglais, de l'importance du Cadre européen de référence pour les langues, du travail par compétences et activités langagières. Ils ont donc suggéré une séquence composée de séances qui aboutiraient à la tâche finale envisagée, avec tout ou partie des documents proposés et ont judicieusement réagi aux questions du jury pendant l'entretien.
- Des candidats proposent des activités ouvertes comme l'émission d'hypothèses à partir de titres ou de documents iconographiques, les webquests, l'entraînement à la compréhension orale fondé sur de la discrimination auditive et sur le repérage des mots clés.

Pour de nombreux candidats, les constats suivants ont été faits :

- La tâche finale est souvent annoncée trop tard ou n'est pas envisagée.
- La tâche finale n'a pas toujours de lien avec les activités qui la précèdent.
- Les candidats ont tendance à plaquer des termes didactiques qu'ils ne maîtrisent pas forcément.
- Les candidats ont une maîtrise insuffisante, voire une méconnaissance, des spécificités propres au lycée professionnel (modalités d'examen, confusion entre contrôle continu et CCF, niveau attendu à la fin de la formation).
- Les projets proposés sont souvent irréalistes (organisation, articulation des activités, travaux TICE à faire à la maison, nombre de séances prévues insuffisant, absence de modalités et de critères d'évaluation, pas de prise en compte du niveau réel des élèves...).
- Les candidats ont une méconnaissance des différents types d'évaluation.
- Certains projets manquent de cohérence : la tâche finale proposée n'a pas été préparée en amont.
- Les candidats n'évoquent pas de démarche d'entraînement dans les compétences étudiées mais simplement des activités de vérification.
- De nombreux candidats présument du niveau des élèves par rapport à certaines tâches (omission des notions d'entraînement, de fixation des structures, des outils linguistiques, du brassage de vocabulaire).
- De nombreux candidats manquent de distance critique vis-à-vis des documents proposés (rappelons qu'ils ont la possibilité de ne pas choisir tous les documents pour cette partie de l'épreuve, ou d'en proposer d'autres).
- Les candidats sont trop attachés à l'étude de la langue pour elle-même et non pas au service des activités à réaliser.
- Le jury a constaté un manque de diversité du public visé dans les scénarii proposés, presque toujours destinés aux terminales bac pro (manque de prise en compte des classes de CAP)

### Exemple d'un sujet de leçon reproduit en annexe (annexe 1)

Les documents proposés dans le cadre de ce sujet de leçon sont au nombre de trois :

- 1- Article intitulé « Apocalypse? No. But unless we change track, the planet is running out of time » dont la source est le site [guardian.co.uk](http://guardian.co.uk), Friday 1 March 2013.
- 2- Article intitulé « Americans stock up to be ready for the end of the world » de Paul Harris dont la source est *The Observer*. Sunday 14 February 2010.
- 3- Trailer de *An Inconvenient Truth* de Al Gore.

Le **thème** commun de ces trois documents est inhérent à l'environnement et aux stratégies divergentes que l'homme envisage pour éviter l'anéantissement de l'espèce.

Dans le texte 1, l'auteur Andrew Simms propose une approche éminemment positive face aux dangers latents, graduels et insidieux qui menacent l'espèce humaine. Il enjoint ainsi le lecteur à résister aux sirènes du profit à court terme et à repenser le monde et son organisation au service de l'Homme. Simms établit un parallèle intéressant entre les théories visionnaires de l'économiste John M. Keynes et une nouvelle perception de l'environnement où l'Etat, plus interventionniste, et par l'entremise d'actions conjoncturelles, s'oppose au libéralisme et au matérialisme se nourrissant de l'environnement et de l'homme. Dans cet article, Simms démontre qu'il est impératif de croire en la capacité de l'homme à changer son destin positivement, que le « new deal écologique » est pour nous la chance certaine d'un renouveau.

Bien moins positive est la vision proposée dans le texte 2 car plus égocentrée. En effet, ce document expose un nouveau phénomène social majeur aux Etats-Unis, celui des « preppers », c'est-à-dire des personnes se préparant à l'effondrement du monde. Cette capitalisation sur la paranoïa de la fin d'un monde sert les forces inertielles qui anticipent ici des profits conséquents. L'autonomie des *preppers* et leur réflexe de fuite et de repli vers des valeurs originelles offrent peu de perspective d'action socialisée et politique hors des cadres du système. Le danger majeur ici repose sur la division et le repli égocentrique : cette anticipation néo-darwinienne est potentiellement dangereuse en ce sens que les *preppers* perçoivent ceux qui ne sont pas préparés comme étant tous des ennemis potentiels.

Le document vidéo, *An Inconvenient Truth*, avance le postulat que l'homme est l'acteur principal de l'Apocalypse. Néanmoins, au contraire des *preppers* du document 2, Al Gore croit en l'action politique et collective afin de sauver l'humanité. Il est convaincu non pas par l'action isolée mais par une mobilisation écologique de masse, sous l'impulsion de l'éducation collective. A l'image du document 1, est présentée ici une conception de l'environnement qui est compatible avec les politiques de développement économique et en ce sens il émane de cette vidéo un positivisme entraînant.

Plusieurs **problématiques** peuvent être envisagées afin de procéder à une analyse synthétique de ces trois documents : « Quelles peuvent être les stratégies à mettre en œuvre pour contrer le mercantilisme opportuniste qui nuit à l'environnement et à l'homme ? » ou « L'anticipation de l'Apocalypse implique-t-elle une régression ou est-ce au contraire une perception visionnaire ? » par exemple.

### Pistes d'exploitations pédagogiques

Il est envisageable de proposer aux élèves les tâches suivantes :

- Tâche intermédiaire : présenter à l'oral votre « Bucket List », c'est-à-dire un choix de 10 choses essentielles à accomplir au cours de sa vie, avant la fin du monde.
- Tâche finale : Réaliser une vidéo d'environ 30 secondes (avec un smartphone par exemple) dans laquelle l'élève présente chaque jour de la semaine une activité simple qui permet d'apporter une contribution à la préservation de l'environnement.

Rapport présenté par Madame Swaenepoel et Monsieur Vallade

## 1.2 Lettres

- **Les modalités de l'épreuve**

L'épreuve consiste, jusqu'au deuxième concours 2013 inclus dont l'oral se déroulera en 2014 :

*En lettres, en une explication d'un texte français, assorti d'une question de grammaire. L'exposé du candidat est suivi d'un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est invité à s'exprimer sur une utilisation du texte expliqué dans une classe de lycée professionnel.*

A partir du concours 2014, l'épreuve évolue et gagne en précision ; elle consiste :

*« En lettres, en l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale. Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes). »*

- **Le déroulement de l'épreuve**

Par tirage au sort, le candidat ou la candidate se voit proposer deux textes et il lui revient, après quelques minutes de réflexion, de choisir l'un d'eux. Il dispose alors d'un temps de préparation de deux heures trente durant lesquelles il peut consulter librement un certain nombre d'usuels (dictionnaires des œuvres, dictionnaires de langue, grammaires, ouvrages de stylistique...) mis à sa disposition.

L'épreuve orale proprement dite se déroule en trois phases devant un jury composé de deux personnes. :

La première phase est consacrée à l'explication d'un texte littéraire qui intègre une exploitation pédagogique ancrée à un des objets d'étude.

Dans un second temps (à moins d'avoir fait le choix d'intégrer cette question à l'explication), le candidat traite le point de langue soumis à son analyse.

Enfin, l'épreuve se termine par un entretien avec le jury qui dure trente minutes maximum et permet de revenir sur les propos du candidat et d'élargir les points abordés lors de son exposé.

- **Les textes proposés à cette session**

Les textes proposés appartiennent au patrimoine littéraire français et francophone tel qu'il peut se rencontrer dans les classes de l'enseignement secondaire ; ils embrassent tous les siècles depuis le XVI<sup>e</sup> jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle et ressortissent aux grands genres (roman, théâtre, poésie, prose d'idées) traditionnellement reconnus dans notre histoire littéraire. Leur longueur varie en fonction de la densité et de la complexité du texte même : quatorze vers pour un sonnet, une tirade de trente vers chez Racine, quelques pages dans une pièce de théâtre comme *Rhinocéros*, etc. Le plus souvent, les candidats ont le choix entre deux textes de siècle et de genre différents. Par souci d'équité, le jury fait en sorte que les passages ne présentent pas de difficultés particulières qui puissent déstabiliser un candidat.

Les œuvres et auteurs proposés changent à chaque session, mais les critères selon lesquels ils sont choisis restent identiques.

- **Comment utiliser les outils mis à disposition en salle de préparation?**

Il est tout d'abord important de rappeler que le candidat dispose toujours de l'œuvre intégrale dont est tiré l'extrait à étudier. Il revient au candidat de tirer le meilleur parti possible de ce qui peut constituer une aide précieuse. Ainsi, une scène de théâtre peut facilement prendre appui sur la scène qui précède ; étudier la dernière page des *Lettres Persanes* suppose d'avoir feuilleté au moins rapidement les quelques lettres antérieures ; lire un extrait du *Hussard sur le toit* nécessite de l'avoir resitué dans la globalité de ce qui précède ; analyser un sonnet des *Regrets* se révèle un exercice plus aisé si l'on prend en compte l'économie générale du recueil.

Les éditions mises à disposition du candidat sont souvent assorties de préfaces, critiques, appareils documentaires qu'il serait hasardeux d'ignorer totalement : certaines informations permettent de lever des contresens possibles ou de confirmer certaines hypothèses de lecture.



Les dictionnaires de langue (Robert, Larousse), les dictionnaires encyclopédiques (Dictionnaire des œuvres, Dictionnaire des auteurs, Dictionnaire des mythes..), les ouvrages de stylistique (Gradus, Eléments de métrique française...), tout comme les manuels de grammaire (Grammaire du français...) doivent permettre au candidat de vérifier le sens de certains mots, d'expliquer certaines références culturelles, de situer le passage étudié dans son environnement historique et culturel et d'éviter quelques confusions parfois très gênantes.

**Mais on ne saurait trop recommander la prudence dans l'emploi de ces aides** : leur utilisation ne peut en aucun cas remplacer une lecture, elle doit être subordonnée à un travail premier de découverte du texte ; en effet, les remarques sur les éléments de biographie, l'appartenance à un courant littéraire ou le déroulement de l'intrigue ne font sens que dans la mesure où ils sont directement rattachés à la lecture du texte. C'est pourquoi il serait improductif d'aller chercher un éclairage précis avant d'avoir lu très attentivement le texte à expliquer.

Il arrive fréquemment qu'un candidat, après avoir consulté les usuels, plaqué des connaissances qui, comme une sorte de cache, l'empêchent de procéder à une lecture fine de l'extrait : il parlera de l'absurde de Ionesco en général, sans en montrer les caractéristiques à l'œuvre dans le passage étudié, ou bien affirmera que toutes sortes de comique s'y déploient sans en évoquer précisément une seule manifestation. Ce procédé peut même desservir le candidat au point de le mener au contresens : il parlera de « réalisme » à propos d'un passage d'*Au Bonheur des Dames* caractérisé par sa dimension fantastique ou évoquera sans discernement tel élément glané dans la préface de *Vol de Nuit* pour appuyer une interprétation hasardeuse.

- **L'explication de texte**

L'explication de texte doit être précédée d'une « lecture expressive » qui peut se situer avant ou après l'introduction de l'exposé ; selon la longueur du texte à expliquer (par exemple, face à plusieurs pages d'un texte de théâtre), le jury pourra être amené à interrompre le candidat avant la fin du passage afin qu'il puisse consacrer un temps suffisant à son explication. Ainsi que le recommandent tous les programmes d'enseignement du français, la lecture expressive recouvre une forme de lecture oralisée qui va permettre à l'auditeur de construire progressivement le sens du texte lu. C'est pourquoi il convient d'y apporter la plus grande attention. En effet, cet exercice permet de montrer les mouvements du texte, d'en suggérer les tonalités et de faire ressentir les émotions : une lecture dynamique fait naître chez les élèves de la curiosité et l'envie d'étudier le texte.

Il est recommandé de restituer le rythme du texte, de varier le débit et les intonations, de faire les liaisons, en gardant de la fluidité. Pour éviter une lecture chaotique, il est nécessaire de connaître le sens de tous les mots et d'avoir élucidé les constructions obscures : ainsi, on évitera de trébucher sur certains termes ou de les prononcer de façon fantaisiste. Lorsqu'il s'agit de poèmes, il est nécessaire de s'interroger sur la métrique (il faut identifier les e toniques, les diérèses, prendre en compte les enjambements) ; lorsqu'il s'agit de textes de théâtre, il n'est pas utile de lire les didascalies (à l'exception du théâtre contemporain quand elles occupent une place prépondérante).

### **Quelles sont les attentes du jury pour l'explication de texte ?**

C'est une forme de lecture analytique, qui interroge la singularité du texte en s'appuyant sur une observation précise : organisation, registre, effets de style concourent à former les premières impressions qui construisent horizon d'attente et hypothèses de lecture. La relecture permet alors de s'interroger sur les moyens mis en œuvre par l'auteur pour obtenir tel ou tel effet, de vérifier le sens global qui n'était que pressenti, de mesurer la singularité de son écriture.

Un texte littéraire n'est pas un document comme un autre, c'est une œuvre d'art à vocation universelle, il ne saurait donc être réduit à un statut de document historique, même si l'historien peut y chercher des informations pertinentes sur les mentalités et les valeurs d'une époque donnée. C'est pourquoi, le roman *Au bonheur des Dames* ne peut être considéré seulement comme « un tableau des effets de la Révolution industrielle » ou *Les Lettres Persanes* comme « une critique des mœurs de cette époque ». Le jury met également en garde les candidats contre une recherche systématique d'intertextualité avec la littérature anglophone : évoquer le nom de Virginia Woolf ou celui de James Joyce à propos de La Fontaine ou de Saint-Exupéry ne peut éventuellement se justifier qu'après une argumentation très précise.

### **Comment procéder à une lecture littéraire ?**

Elle présuppose une fréquentation assidue des textes qui a permis, lecture après lecture, la construction d'un ensemble de connaissances des œuvres et des principaux courants de la littérature. Comment transmettre à des élèves le goût de la lecture, comment réussir à mettre les textes en résonance, si l'on n'est pas soi-même un grand lecteur ? Une candidate a cru bon d'évoquer, dans son introduction, la « sensibilité exaspérante » de Rousseau : cette remarque, peut-être discutable,

n'a donné lieu ensuite à aucun éclaircissement, aucun autre commentaire dans la suite de l'exposé ; Une autre a, de manière très pertinente, mis en relation *L'Étranger* avec le passage étudié d'une autre œuvre de Camus, *La Chute*. Pour acquérir les connaissances indispensables il est impératif de lire beaucoup et d'apprendre à identifier les différents textes (genres et principaux mouvements littéraires, problématiques génériques). Les manuels de littérature française à l'usage des classes de lycée sont de bons outils qu'on peut recommander au candidat : ils lui fourniront tous les éléments utiles pour construire efficacement son parcours de la littérature française.

### **Comment aborder le texte avec précision ?**

Il existe, pour aborder un texte, de nombreux outils d'analyse : nous conseillerons d'éviter de les ignorer totalement comme de s'en remettre exclusivement à eux. Le professeur de français enseignant la langue se doit de posséder des connaissances grammaticales solides : il n'est pas acceptable qu'il confonde l'imparfait et le conditionnel présent ou le discours direct et le discours indirect. Le candidat est supposé maîtriser les notions suivantes : la distinction auteur/narrateur/personnage, les points de vue, les figures de style les plus fréquentes, les éléments de métrique élémentaires, l'identification des temps verbaux... Ces connaissances éviteront de trouver dans un texte une « comparaison métaphorique » ou un vers de neuf syllabes dans un sonnet de Du Bellay. Il est maladroit d'employer des termes que l'on connaît mal ou des notions que l'on ne maîtrise pas. Le jury préfère la simplicité et l'exactitude. Il verra immédiatement quand le candidat essaie de masquer son ignorance. Evitons donc « subjectivème » ou « topos », par exemple, quand ce vocabulaire n'est pas suffisamment familier.

Il est recommandé d'éviter une approche techniciste du texte : certains candidats se livrent à un catalogue de repérages (énonciation, focalisation, identification des figures du discours, registre, niveau de langue...) qui ne débouchent jamais sur du sens. Toute remarque qui se désolidarise de la construction du sens est à bannir. Ainsi, il ne sert à rien de relever telle allitération ou telle assonance dans un poème d'Aragon si cette remarque n'est pas au service de l'interprétation. En revanche, montrer le mélange des points de vue interne et omniscient dans une description pour souligner l'ironie du narrateur au cours d'un de ses commentaires (on trouve « à mon avis » dans une longue description prise en charge en partie par le personnage d'Angelo dans le début du *Hussard sur le Toit*) éclaire le projet de lecture d'un candidat. Travailler l'isotopie de la mort puis l'ironie dans tel passage de *La Chute* peut se révéler tout aussi efficace.

Il est conseillé, en outre, de ne pas éluder les points difficiles du texte auquel le jury ne manquera pas de s'attacher, par exemple, dans la fable *La Cour du Lion*, de La Fontaine, le vers « Ce Monseigneur du Lion-là ».

### **Aller au sens**

Quelle que soit la démarche adoptée par le candidat (lecture linéaire ou lecture synthétique), l'explication de texte exige de dégager une problématique, elle vise à éclairer la spécificité du texte, objet de l'argumentation. Il convient dès lors d'éviter de poser des questions si générales qu'elles ne permettent pas un réel projet de lecture : on évitera de se demander « en quoi les personnages sont-ils typiques ? » ou « en quoi cette anecdote est-elle significative ? » car des interrogations aussi vagues ne peuvent servir le projet de lecture. Citons l'exemple d'une problématique proposée pour une page du *Hussard sur le Toit* : « En quoi ce texte descriptif est-il une métaphore de la nature humaine dans ses aspects les plus paradoxaux ? » Le jury attend du candidat qu'il annonce ensuite un plan qui indique les différentes étapes de la démarche singulière mise au service de la problématique proposée.

Ces choix déterminent les différents axes de lecture qui organiseront la progression de l'exposé vers une conclusion qui débouche sur une compréhension et une interprétation globale du texte. Le jury a souvent observé que les axes de lecture annoncés étaient traités de manière déséquilibrée, que leur succession amenait de nombreuses redites, que les faits textuels n'étaient pas analysés avec la rigueur voulue, que la paraphrase remplaçait fréquemment (surtout dans les explications linéaires) l'observation articulée sur un projet de lecture. On conseille aux candidats de se demander en quoi le texte à étudier forme un tout cohérent avec ses limites, puis d'en étudier les caractéristiques en prélevant des indices qui permettent d'en mesurer les enjeux. En conclusion, il s'agit certes de faire le bilan des différentes avancées mais également d'élargir la problématique dans une perspective littéraire plus générale.

Rappelons enfin que, conformément à l'arrêté fixant les modalités de l'épreuve, les candidats sont invités à resituer le texte qu'ils viennent d'expliquer en l'associant à un des objets d'étude des classes de bac professionnel ou à une séquence en classe de CAP.

- **Au cours de l'entretien**

On ne saurait trop recommander aux candidats de s'exprimer, pendant toute l'épreuve, dans une langue conforme à celle attendue d'un futur professeur de français, il n'est pas rare que, passé le temps de l'exposé, certains candidats paraissent oublier qu'ils sont devant un jury et emploient un langage extrêmement familier.

Nombreux sont les candidats qui ont fait preuve d'aisance et de bonnes qualités de communication : ils ont compris que les questions ne visent pas à les mettre en difficulté mais cherchent à obtenir des précisions sur des éléments oubliés ou vite abordés ; parfois la question permet un recentrage nécessaire permettant d'aller plus loin dans l'explication.

- **La question de grammaire**

L'arrêté du 28 décembre 2009 (J.O. du 06/01/10) précise que l'épreuve de la leçon consiste « en lettres, en une explication d'un texte français assorti d'une question de grammaire. » Le jury invite les candidats à procéder à une lecture attentive de cette simple phrase, afin de prendre conscience de l'importance du terme « assorti » qui est à prendre en son sens premier de: qui est en accord, en harmonie. La question de grammaire, portant sur tout ou partie du texte, est donc en accord avec celui-ci et ne peut être envisagée de manière purement théorique et autonome. Ainsi, l'on a pu entendre une explication sur les différentes valeurs du présent, sans que le candidat ne les rattache au texte étudié. Énumérer, en effet, la valeur de vérité générale, d'énonciation, de narration et de discours, sans jamais dire quels étaient le choix et le but de l'auteur, n'éclaire en rien la lecture du texte et si cette énumération montre certes des connaissances, elle ne fait pas sens et n'est donc pas « assortie » à l'explication de texte.

Le jury tient aussi à faire remarquer aux candidats que la formulation même de la question qui leur est posée n'est pas anodine: « Vous ferez toutes les remarques grammaticales que vous jugerez pertinentes sur... ». Si cette consigne peut paraître générale, elle leur octroie une certaine liberté d'approche, dont ils doivent savoir tirer parti. Il n'est en effet jamais exigé de passer en revue tous les procédés grammaticaux présents dans l'extrait. Les candidats ont tout intérêt à sélectionner les éléments qu'ils auront jugés « pertinents » et à se focaliser sur eux, afin de présenter une explication grammaticale qui fasse sens et qui soit en accord avec l'ensemble de l'explication de texte. Ainsi, l'on constate encore cette année que l'intégration du traitement de la question de grammaire au moment de l'analyse du texte s'avère être un choix tout à fait judicieux pour les candidats maîtrisant l'exercice. Pour exemple, dans *La Chute* d'Albert Camus, la question portait sur l'utilisation des pronoms dans l'extrait narratif de l'enterrement du concierge. Ainsi un candidat a-t-il su intégrer de manière pertinente, au sein de son explication, les valeurs du « on » (exclusif/inclusif) pour percevoir la distanciation par rapport au spectacle de l'enterrement. A l'inverse, un autre candidat confronté à un extrait de *Candide* (Chapitre XXII) préférant aborder la question de grammaire dans un second temps, a su reprendre et confirmer à travers l'étude de la construction de la première phrase (ponctuation, accumulation de propositions, opposition) toute l'ironie voltairienne, longuement exposée dans son explication de texte. Bien sûr, dans un cas comme dans l'autre, lors de l'entretien, le jury est habilité à demander aux candidats d'aborder tel ou tel autre point grammatical, s'il l'estime nécessaire à une meilleure compréhension du texte.

L'on sent bien que cet exercice n'a d'autre intérêt que de servir le sens et rien que le sens, qu'il soit intégré ou non à l'explication.

Il est important de soulever ici un problème trop souvent rencontré. En effet, force est de constater que certains candidats présentent de graves lacunes en grammaire. Or, la maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer est une des dix compétences professionnelles exigées d'un enseignant. « Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe). » (arrêté du 12-05-10 - JO du 18-07-10) On ne peut ainsi que s'étonner de l'ignorance manifeste d'un candidat qui confond imparfait et passé simple, d'un autre qui identifie « luisants » dans le syntagme « des meubles luisants » comme un verbe; puis comme un nom, lorsque le jury lui demande de corriger. D'autres encore confondent les subordonnées, méconnaissent les pronoms ou ignorent les différents discours rapportés. Il est bon de rappeler que les PLP anglais-lettres sont amenés à enseigner aussi bien l'anglais que le français dans le cadre de la bivalence. A ce titre, ils doivent certes maîtriser la grammaire anglaise, mais aussi celle de la langue de Molière et surtout ne pas les mélanger. Combien de fois a-t-il été question de présent simple, alors que cela n'existe pas en français?

Pour conclure, quelques candidats, ayant eu apparemment des difficultés dans la gestion de leur temps de préparation, ou simplement peu sûrs de leurs connaissances, négligent cette partie de l'épreuve, se contentant d'un simple relevé. Le jury ne peut que les encourager à prendre plus au sérieux cette partie de l'épreuve et insiste sur la nécessité de lire les programmes de français de baccalauréat professionnel, ainsi que les documents ressources qui les accompagnent (notamment celui intitulé *Étudier la langue – II La Grammaire*). Les candidats verraient qu'ils mettent clairement en

avant une liste de notions grammaticales de base que tout élève de baccalauréat professionnel doit progressivement maîtriser d'ici l'examen. Ces notions portent sur la construction de la phrase, la formation du texte et l'insertion dans la situation d'énonciation. L'introduction du document ressource cité ci-dessus est sans ambiguïté: « Consolider les acquis du collège et remédier aux lacunes repérées, renforcer le lien entre la grammaire et les activités de lecture, d'écriture et d'oral sont les objectifs majeurs poursuivis par l'enseignement de la grammaire dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel. » Et ce n'est que si l'enseignant lui-même maîtrise ces notions qu'il pourra les transmettre efficacement à ses élèves. Heureusement, la majorité des candidats font preuve d'une connaissance assez précise des points de grammaire de base ci-dessus évoqués. Quel plaisir pour le jury d'écouter tel candidat interrogé sur un extrait de *Au Bonheur des Dames* de Zola, faire une description complète des différentes propositions imbriquées dans la phrase complexe, et les mettre en relation avec l'antagonisme des sentiments de Denise, tiraillée entre la fidélité à son oncle et son désir d'être dans le magasin d'en face! Le sens, rien que le sens...

Rapport présenté par Madame Giraud et Monsieur Chaboche



## 2. Épreuve sur dossier

### 2.1. Anglais

L'épreuve sur dossier (ESD) comporte deux parties totalement indépendantes : le travail sur un dossier et la sous-épreuve "Agir en fonctionnaire de l'État, de façon éthique et responsable".

L'épreuve consiste donc d'abord en la présentation d'un dossier, le tout dans une lecture personnelle témoignant d'une vraie mise en relation et d'une réelle réflexion sur la/les thématique(s) des documents et leurs enjeux. Cette épreuve permet d'évaluer la capacité du candidat à analyser, confronter et rapprocher un ensemble de documents et, sur la base de son traitement de cet ensemble de documents, elle permet aussi d'évaluer son aptitude à s'exprimer à l'oral en anglais.

D'un point de vue méthodologique, le jury constate, cette année encore, qu'un nombre significatif (et croissant) de candidats a fait une présentation construite et souvent pertinente du dossier : introduction de la problématique, analyse en 2 ou 3 parties par une mise en réseau des documents et conclusion. De toute évidence, ces candidats ont suivi une préparation à l'épreuve orale du CAPLP/CAFEP, voire une préparation commune aux épreuves orales du CAPES/CAFEP et du CAPLP/CAFEP.

En revanche, trop de candidats se sont contentés d'une présentation linéaire des différents documents contenus dans le dossier, sans en effectuer une réelle mise en réseau. Ce type de présentation entraîne de nombreuses paraphrases et une tendance à proposer un point de vue personnel confinant à l'anecdotique, qui est incompatible avec une analyse fine et critique des éléments du dossier. A ce manque de mise à distance des documents s'ajoute un manque de regard critique sur certains d'entre eux (notamment sur les articles de presse).

Le jury tient également à rappeler que le document iconographique fait partie intégrante du corpus et que sa description et son analyse sont souvent cruciales pour bien comprendre un dossier. Malheureusement, bon nombre de candidats l'ont peu, voire mal, utilisé ; certains, au contraire, l'ont sur-utilisé : le manque d'analyse -ou à contrario, l'excès d'analyse- du document iconographique proposé a souvent entraîné des interprétations très discutables, et parfois même, de gros contresens.

Le jury attire l'attention des candidats sur la gestion du temps : si celle-ci a été satisfaisante dans l'ensemble, il est regrettable que quelques candidats n'aient utilisé qu'un tiers du temps qui leur était imparti.

Dans de trop nombreuses prestations orales, le jury constate une communication problématique ; en effet, soit les candidats se perdent dans leurs nombreux feuillets, soit ils lisent intégralement leurs notes, sans jamais regarder les membres du jury : outre une communication peu aisée, le ton employé par les candidats est de fait monocorde, voire francisé, et le débit très lent, ou au contraire très rapide. Cette épreuve orale ne saurait être un écrit oralisé : le jury conseille donc aux futurs candidats de ne pas rédiger leurs notes dans leur intégralité, mais de s'appuyer sur un plan clair qui met en évidence la problématique qu'ils proposent.

Concernant le contenu des présentations orales, le jury constate de grandes disparités entre les candidats : certains ont su illustrer leur analyse du dossier avec des connaissances de civilisation et des références culturelles pointues (sur les institutions britanniques, sur le système fédéral ou la Cour Suprême américaine, sur les sujets d'actualité en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis...), en utilisant un vocabulaire étoffé et précis sur le thème en question. D'autres ont été limités dans leur exposé par un manque de connaissance de l'histoire et des spécificités politiques, sociales et économiques des Etats-Unis ou du Royaume-Uni. Des thèmes tels que les réseaux sociaux, la Guerre de Sécession, ou encore l'administration Obama sont par exemple des incontournables pour toute personne désireuse d'enseigner l'anglais. Une bonne préparation à l'épreuve doit obligatoirement s'accompagner d'une lecture régulière de la presse anglo-saxonne et d'une bonne connaissance de l'histoire et de la civilisation des pays anglo-saxons.

Dans la partie « entretien » de l'épreuve, certains candidats ont su prendre en compte les questions du jury et proposer une autre approche ou modifier, voire améliorer, leur interprétation initiale. D'autres, ayant fait des contresens durant leur exposé (sur des articles ou sur des documents iconographiques) ont néanmoins campé sur leurs positions, sans prendre en compte l'orientation des

questions posées, ou ont eu tendance à éviter les questions en s'engageant dans de longs développements sans rapport avec la question initiale. Nous rappellerons ici que les questions du jury n'ont pas pour but de piéger les candidats, mais de leur permettre de modifier leur lecture (en cas de contresens ou de problème de compréhension) ou d'étoffer leur analyse (dans le cas d'un exposé construit et pertinent).

Les prestations des candidats ont montré une maîtrise de la langue très contrastée : si certains parlent une langue fluide, dont le système linguistique est de grande qualité et la richesse lexicale avérée, à l'inverse, d'autres s'expriment dans une langue dont l'intonation est francisée et le système phonologique instable, voire défaillant (erreurs sur l'accentuation des mots, la prononciation des diphtongues, du « *th* »...). Dans de rares cas, la langue est irrecevable (barbarismes, erreurs grammaticales, contre emploi des temps et erreurs syntaxiques élémentaires, de type : « *He would like that people eat less* » ; « *he was died* » ; « *he seem* »... Le jury rappelle que dans un concours dont la vocation est de recruter des personnes destinées à enseigner l'anglais, l'un des pré-requis est une maîtrise correcte et satisfaisante de la langue anglaise et qu'un professeur d'anglais se doit d'avoir un niveau de langue qui puisse constituer un modèle pour les élèves. Le jury conseille donc aux futurs candidats de lire et d'écouter de l'anglais, de s'exposer à la langue autant que faire se peut, dans les multiples occasions et par les multiples canaux qui le permettent désormais au quotidien.

### **Exemple d'un sujet d'épreuve sur dossier reproduit en annexe (annexe 2)**

Le dossier proposé forme un ensemble de 3 documents relatifs au discours du Premier Ministre britannique David Cameron, prononcé le 23 janvier 2013 au siège londonien du groupe d'informations financières américain Bloomberg. Ce discours a eu un fort retentissement politique dans toute l'Union européenne dans la mesure où David Cameron annonce sa volonté d'organiser un référendum qui sera soumis aux Britanniques afin qu'ils se prononcent pour le maintien du Royaume-Uni dans l'Union ou sa sortie de l'Union.

Ici il ne s'agit pas tant de l'impact au sein de l'Union européenne que dans son propre pays : en effet si l'extrait du discours (document 3) montre bien une véritable démonstration de rhétorique politique de la part du leader anglais, les documents 1 et 2 évoquent les conséquences de ce discours dans la lutte que se livrent les deux partis politiques majeurs en Angleterre mais ils posent aussi la question de la légitimité d'une telle annonce pour le peuple britannique aujourd'hui. Correspond-elle vraiment à leurs attentes et à leurs préoccupations ?

Le document 1 est un article de l'hebdomadaire britannique *The Economist* publié le 26 janvier 2013 soit 3 jours après le discours de David Cameron. Il analyse les conséquences de ce discours en le situant dans un premier temps dans le contexte général des relations entre la Grande Bretagne et l'Union européenne il compare notamment la démarche de Cameron à celle de Tony Blair dans les années 1990. Le titre de l'article « *The Hand of History* » est d'ailleurs emprunté à Tony Blair qui avait utilisé cette expression lors de la signature de l'accord du Vendredi Saint (« *Good Friday Agreement*) sur l'Irlande du Nord le 10 avril 1998. Comme Blair, il semble donc que David Cameron ait à cœur de laisser son empreinte dans les relations anglo-européennes et surtout de donner à son pays l'occasion d'affirmer enfin sa position par rapport à l'Union.

L'article replace ensuite ce discours dans le contexte de politique intérieure et des futures élections de 2015. Avec cette annonce -quoique bien vague par certains aspects de son contenu- David Cameron prend de l'avance sur le Parti travailliste qui n'a pas encore annoncé de ligne claire sur l'Europe. Il s'agit donc là d'une stratégie électorale qui doit pousser le rival à se déclarer sur un sujet sensible. Cette stratégie s'appuie notamment sur le postulat que la question européenne est capitale pour le peuple britannique. Or dans un 3ème temps, le journaliste révèle le fossé existant entre la prise de position du Premier Ministre et les Britanniques dont les préoccupations quotidiennes en temps de crise économique sont bien loin des affaires européennes.

La construction de l'article montre donc le cheminement politique qui sous-tend l'action de David Cameron à travers l'annonce du référendum mais il dénonce du coup un certain éloignement du Premier Ministre des véritables préoccupations des Britanniques, ce qui pourrait lui être défavorable ; il s'agit donc d'une manœuvre potentiellement risquée pour lui.

Le document 2 est composé d'un dessin et d'un graphique qui illustraient originellement le document 1. Le dessin reprend clairement l'idée du fossé entre Cameron et ses concitoyens. En effet, du haut de sa plate-forme aux couleurs de l'Europe et ornée des étoiles dorées caractéristiques, il semble indiquer que la bonne direction que doivent suivre les Anglais est bien celle qui indique la sortie de l'Union européenne. Mais ce rôle de guide est immédiatement détruit par le fait que les personnes représentées se dirigent dans les deux directions d'une part et surtout ne semblent avoir que faire de ce que peut dire leur leader d'autre part. Leurs expressions suggèrent des gens indifférents, occupés

à lire leur journal ou vérifier leurs messages sur leurs portables, mais aussi tristes voire déprimés, ce qui crée un contraste fort avec le visage souriant et serein de David Cameron. Cette impression de distance et d'incompréhension mutuelle est corroborée par le graphique réalisé par l'institut de sondage Ipsos-Mori. Si l'on examine l'évolution de la proportion de Britanniques qui considèrent les questions européennes comme primordiales, on peut noter qu'elle n'a cessé de décroître depuis les années 90 pour atteindre 7% seulement aujourd'hui. Ce chiffre fait écho à l'attitude des gens circulant au dessous de David Cameron sans même le regarder et qui ont visiblement d'autres soucis en tête plus urgents que la monnaie unique par exemple ; cela affaiblit donc la portée du discours du Premier Ministre qui s'appuyait sur la méfiance et les ressentiments de son peuple à l'égard de l'Europe (cf. document 1 : « increasingly frustrated about Europe ») pour justifier la nécessité d'agir.

Il existe bien un « gap » entre les politiques et leurs électeurs.

Le document 3 est un extrait du discours du 23 janvier posté sur le site du quotidien britannique *The Daily Telegraph* : telegraph.co.uk. Il s'agit quasiment de la fin du discours. Après avoir longuement évoqué les raisons qui font de la Grande Bretagne un élément essentiel de la construction européenne depuis ses débuts, puis les difficultés rencontrées par la zone euro aujourd'hui, David Cameron en arrive à la conclusion qu'un nouveau traité européen doit être négocié à l'initiative de la Grande Bretagne. C'est donc le moment clé du discours : l'annonce de ce projet et du référendum qui s'ensuivra et déterminera l'avenir européen de la Grande Bretagne. Afin de mettre en valeur ces éléments, toute la rhétorique et la grandiloquence politiques sont utilisées par le Premier Ministre: insistance sur son engagement politique et personnel au service de son pays (« with all my heart and all my soul »), articulation claire des mots clés afin de les mettre en valeur ('in / out referendum'), regard qui fixe la caméra à certains moments cruciaux (« It is time for the British people to have their say ») comme pour s'adresser à chaque spectateur/électeur en particulier, conviction et sentiment patriotique (« Britain's interest is best served in a flexible, adaptable and open EU »), accent mis sur le rôle que doit jouer le peuple anglais dans cette décision sur son appartenance à l'Union européenne et emphase finale qui donne un ton quasiment lyrique avec la répétition de la même structure dans la formulation : « for the success of the EU, for the future of my country, for the prosperity of peoples and for the generations to come ».

Tous ces éléments de rhétorique politique parfaitement maîtrisés au service de l'annonce d'une décision capitale contribuent donc à faire de ce moment un discours mémorable (cf titre de l'article 1 : « a landmark speech ») au même titre que celui de Mme Thatcher à Bruges en 1988 où elle déclarait : « Our destiny is in Europe , as part of the Community ».

Ce dossier fait appel à une connaissance des enjeux du monde contemporain mais aussi de la culture et de la civilisation britanniques.

Les candidats pouvaient donc aborder le dossier en s'interrogeant sur les deux aspects suivants :

1. La récurrence de la question européenne dans la politique intérieure et internationale britannique et la place de la Grande Bretagne dans l'Union européenne.
2. La question européenne comme instrument politique et électoral mais aussi comme révélation d'un fossé entre le peuple et le Premier Ministre.

## **Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable**

### **• Attentes et enjeux**

Les candidats ont dû réfléchir à des situations concrètes qu'ils sont à même de rencontrer dès leur prise de fonction en tant que professeur stagiaire. Ils devaient envisager une ou plusieurs solutions possibles au scénario proposé.

Les meilleures prestations ont offert une analyse et une problématisation de la situation, ont présenté des solutions organisées et réfléchies faisant appel aux autres membres de la communauté éducative tout en montrant une bonne connaissance des textes de référence. Ces candidats ont adapté leur discours à la réalité du lycée professionnel.

Les membres du jury ont apprécié le respect des valeurs, le sens des responsabilités et le bon sens inhérent à la fonction d'enseignant. Ils ont porté une attention particulière à la capacité du candidat à se positionner au sein de la communauté éducative et à travailler en équipe avec les autres membres qui la composent. Ils ont vérifié, dans le contexte de la situation proposée, la maîtrise des rôles de chacun, des personnels de direction, de l'assistante sociale, du conseiller principal d'éducation, du professeur principal, du conseiller d'orientation psychologue et des instances des établissements, comme par exemple, le Conseil d'Administration, le Conseil d'Enseignement, le Conseil de la Vie Lycéenne ou le Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté, ainsi que le rôle des partenaires territoriaux des établissements scolaires.

L'entretien qui suit la présentation du candidat a été l'occasion pour le jury d'approfondir la réflexion, de permettre au candidat d'affiner son exposé ou de le guider vers une solution plus appropriée.

- **Exemples de situations proposées**

- Dans le cadre de la préparation d'un thème personnel pour le CCF, vous emmenez votre classe faire des recherches au CDI sur postes informatiques. Vous vous apercevez que deux élèves regardent des vidéos sur You Tube. Que faites-vous ? Comment prévenir cette situation ?
- Dans l'établissement scolaire où vous exercez vos fonctions, les délégués de la classe dont vous êtes professeur principal viennent se confier à vous : tout en vous demandant de garder cette information confidentielle, ils vous informent avoir été témoins de vente et de consommation de produits illicites dans l'enceinte de l'établissement. Que faites-vous ?
- En janvier, un élève vous annonce que sa famille l'incite à arrêter ses études à la fin de l'année. Que proposez-vous ? Quels membres de la communauté éducative pouvez-vous solliciter ?
- En tant qu'enseignant d'anglais vous organisez un voyage éducatif en Grande-Bretagne. Les familles ont reçu l'information nécessaire quant à l'organisation et aux objectifs pédagogiques du séjour. Pour diverses raisons, certains élèves ne peuvent pas participer au voyage. Quelles peuvent être ces raisons ? Que proposez-vous pour ces élèves ? Sur quels collègues de l'équipe éducative pouvez-vous vous appuyer ?
- Vous êtes professeur principal d'une classe qui vient de partir en période de formation en milieu professionnel. Deux de vos élèves n'ont pas trouvé d'entreprises et ne se sont pas présentés au lycée. Que faites-vous ? Quels sont vos interlocuteurs ?

- **Propositions pour l'analyse de la dernière situation**

Le professeur face à cette situation doit se renseigner sur l'absence des élèves de l'établissement. Il doit prioritairement faire appel aux services de la vie scolaire pour contacter les familles des jeunes et identifier la raison de leur absence.

Il devra également en référer au personnel de direction de l'établissement, le proviseur ou son adjoint, chargé du suivi de la classe.

Ensuite, il est du devoir de la communauté éducative d'aider l'élève dans la recherche d'une entreprise d'accueil. Le professeur principal peut alors se tourner vers son collègue de spécialité, le chef de travaux ou toute autre personne de la communauté éducative ayant pour charge d'assurer le suivi de l'insertion professionnelle des jeunes.

L'enseignant peut aussi rappeler aux élèves l'importance des PFMP dans leur formation et l'évaluation de leurs compétences professionnelles.

- **Prestations des candidats**

Globalement, le jury a pu apprécier chez les candidats une bonne connaissance des textes et du système éducatif, de ses acteurs et de ses dispositifs : une grande majorité semble par exemple maîtriser les compétences de l'enseignant, les missions du professeur principal, et beaucoup connaissent les programmes d'échanges tels les bourses Leonardo, le e-twinning et le rôle de la DAREIC.

La réponse au problème posé a souvent été donnée dans une démarche construite. Au fur et à mesure des années, le jury a été témoin des améliorations de la prestation des candidats, et se félicite que les enjeux de cette épreuve soient de mieux en mieux compris.

Ce type de présentation ne peut résulter que d'un temps de préparation réservé à cette épreuve dans le temps imparti. Le jury ne saurait que conseiller aux candidats de s'organiser afin de construire une réponse plutôt que de l'improviser pendant l'interrogation.

Les prestations les moins satisfaisantes ont été des récitations de connaissances sans qu'un réel lien soit établi avec le cas proposé, des récits anecdotiques ou bien des présentations qui ne répondaient qu'à une lecture partielle ou déficiente de la situation.

Il est important de pouvoir mettre en relation un texte officiel avec son application dans la réalité de la vie des établissements scolaires ; par exemple, ce que recouvre l'obligation de scolarité ou le principe de laïcité.

Les candidats qui ont proposé une vision individualiste en ignorant les autres acteurs de la communauté éducative ont été amenés à réévaluer leur proposition lors de l'entretien.



Même si les candidats ont montré une bonne connaissance du système en général, il est à noter que certains ne maîtrisaient pas les particularités du lycée professionnel, en faisant référence uniquement au collège et au lycée d'enseignement général et technologique. Les spécificités des programmes, des diplômes et des dispositifs particuliers au lycée professionnel, tels les CCF, les PFMP (et leur différence avec les stages), ou l'EGLS, ne sont pas complètement connues ; elles sont parfois totalement ignorées. Il est également à noter que ces sigles, s'ils sont mentionnés, doivent pouvoir être explicités.

Lorsque le sujet portait sur la mise en place de projets pluridisciplinaires il est regrettable que les candidats n'aient fait le lien qu'avec des matières dites « générales » en omettant un travail avec les équipes d'enseignement professionnel.

Enfin, même si la majorité des candidats s'est exprimée dans une langue correcte et satisfaisante, il est à noter que l'attitude désinvolte et le registre de langue utilisé dans certaines prestations est nettement perfectible (« ah, ça, c'est pas mon problème », « quelques élèves, genre pas beaucoup », « mon chef »).

On ne peut que conseiller aux candidats une lecture attentive **des programmes et référentiels du lycée professionnel** ainsi que du **référentiel des compétences professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation** lors de la préparation de ce concours.

Rapport présenté par Madame Fouassier, Madame Garnier-Colas, Madame Lesport et Monsieur Roquessalane

## 2.2 Lettres

L'épreuve sur dossier comporte deux parties:

- durée de la préparation : 2 heures 30
- durée totale de l'épreuve : 1 heure
- coefficient 3

<b>Première partie : soutenance de dossier, suivie d'un entretien avec le jury (14 points)</b>
--

Durée de la présentation : 20 minutes maximum ; durée de l'entretien avec le jury : 20 minutes

*« Présentation d'un exposé relatif à une question liée au programme de français du lycée professionnel (objets d'étude, capacités et connaissances littéraires et linguistiques). Cette présentation prend en compte le niveau de classe indiqué dans l'intitulé du sujet, s'inscrit dans une progression disciplinaire et rend compte des choix pédagogiques et didactiques opérés par le candidat.  
Le sujet comporte de deux à quatre documents que le candidat utilise pour son exposé. »*

- **Les attentes du jury :**

Les dossiers proposés aux candidats à la session 2013 dans la valence Lettres comportaient de 4 à 6 pages. Tous étaient composés selon le même modèle : plan de séquence, texte-support littéraire, documents officiels (extraits du BO et/ou des documents ressources). Un corpus comportait une page extraite d'un manuel scolaire, deux autres comprenaient une copie d'élève, un dossier proposait un sujet d'évaluation. Des documents iconographiques pouvaient également être soumis aux candidats (une affiche ; des photographies). A chaque fois, le niveau de classe était précisé, de même que la finalité (pour une classe de CAP) et le titre de l'objet d'étude ou des objets d'étude croisés (pour une classe de baccalauréat).

La question posée en en-tête du dossier invitait à porter un regard critique sur la séquence, voire à proposer une amélioration : « vous apprécierez la pertinence de la démarche adoptée ... vous analyserez la séquence en jugeant de sa pertinence ... vous évalueriez la cohérence de la démarche adoptée. »

Dans un second temps, le candidat devait envisager une séance de cours ou une activité à partir du texte-support, qui était obligatoirement un extrait littéraire. Une consigne invitait à rester dans le cadre d'une transposition pédagogique :

« Vous proposerez une mise en œuvre de la séance 4 à partir d'un extrait de *Candide* ou *l'Optimisme*. »

« Vous étudierez particulièrement comment exploiter le poème de Jacques Prévert en tenant compte de la problématique générale de la séquence. »

« Vous vous interrogerez plus particulièrement sur l'activité d'oral proposée à la séance 6 et sur l'exploitation du texte. »

« Dans la séance 4, vous vous intéresserez particulièrement à l'étude de l'extrait choisi appartenant au groupement de textes. »

- **L'exposé du candidat**

L'exposé ne peut excéder 20 minutes : les candidats les plus à l'aise sont ceux qui se sont préparés à cette épreuve orale, et ont une véritable connaissance des programmes de français du lycée professionnel. Ils connaissent les objets d'études ainsi que les finalités du programme de CAP. Ils savent s'approprier une problématique et intégrer l'histoire des arts à leur proposition de démarche. Ils savent présenter le dossier, se placer dans une perspective didactique et envisager une ou plusieurs modifications de la séquence proposée, soit en ce qui concerne les supports de cours, soit en ce qui concerne les objectifs des séances ou les activités prévues avec les élèves.

Il ne faut pas oublier que tous les documents du dossier participent à la construction de la réflexion.

Il est important que le candidat repère la logique de la séquence, les articulations entre les séances, les activités proposées au sein de celles-ci, et évalue leur cohérence avec la problématique et les

objectifs fixés ; c'est en cela que peut s'exercer le sens critique du candidat qui pourra proposer des justifications sur les choix opérés ou, à contrario, des modifications ou des réorientations possibles.

Un candidat propose un travail sur le lexique, avant un travail d'écriture, il le justifie. Un autre s'interroge sur l'ajout possible d'un texte contemporain dans un corpus composé de documents du 18<sup>ème</sup> siècle et s'explique sur ses raisons. Sans tomber dans la critique outrancière, il est possible de proposer une modification du plan de séquence: l'entretien est l'occasion d'apprécier les arguments du candidat. De nombreux candidats ont fait des propositions mesurées et pertinentes à partir des séquences qui leur étaient proposées.

D'autres se sont contentés de paraphraser la grille du plan de séquence (allant parfois jusqu'à la lire intégralement pendant de longues minutes), oubliant le recul critique dont tout enseignant doit faire preuve par rapport à un objectif pédagogique. Des incohérences révèlent parfois que le sens des mots et expressions : « capacités », « attitudes », « séquence majeure », « séquence mineure », « lecture cursive », « lecture analytique », « œuvre intégrale », « parcours de lecture », « corpus » n'est pas maîtrisé. D'autre part, quelques candidats mal préparés à l'épreuve, n'ont osé critiquer la séquence qu'après y avoir été invités par le jury.

Plusieurs candidats ont totalement passé sous silence un des documents du corpus et n'ont présenté qu'une version incomplète du dossier tronquant ainsi sa cohérence et ce qui en faisait l'enjeu.

A l'inverse, la partie de l'exposé centrée sur un texte littéraire s'est révélée souvent hasardeuse, s'agissant d'une soutenance orale. Les candidats ne savent que faire du texte, oubliant parfois l'axe de réflexion indiqué dans l'énoncé. La place et l'enjeu du texte littéraire dans nos enseignements sont trop souvent occultés et peuvent révéler un déficit culturel regrettable, On a l'exemple d'un dossier sur le surréalisme où certains candidats ne pouvaient définir ce mouvement artistique alors que les documents en proposaient une approche.

Le futur enseignant oublie parfois aussi de se poser la question de la singularité du texte proposé. C'est pourtant dans cette partie de l'épreuve qu'il est appelé à faire preuve de ses compétences de lecteur : il doit être capable d'initier une lecture en contexte, une lecture littéraire, et de faire émerger une problématique. S'il sait mettre en valeur devant le jury la place du texte dans un courant littéraire, sa composition, les procédés d'écriture et les effets produits sur le lecteur, alors il peut proposer un projet de lecture et construire une démarche devant une classe de lycée professionnel. Le jury s'est malheureusement souvent entendu proposer une (ou des) activité(s) de repérage, centrée(s) sur des procédés stylistiques, sans que la question du sens du texte soit abordée. De même, une lecture de la séquence au travers du prisme de l'enseignement de l'anglais, voire du collège (tâche finale, objectifs pragmatiques ou linguistiques) empêche le candidat d'apprécier les finalités des lettres en LP. Ainsi, l'existence et les modalités de passage d'un oral de contrôle en lettres sont souvent ignorées des candidats et assimilées à une épreuve orale d'anglais. On ne peut que conseiller au futur candidat de s'informer sur les modalités liées à chaque examen passé en LP (CCF, certification intermédiaire, épreuve ponctuelle...), ou sur la différence entre validation et évaluation.

- **L'entretien :**

L'entretien ne peut excéder 20 minutes. Il permet au jury de revenir sur certains points de la soutenance et d'entrer dans un échange avec le candidat. Il ne s'agit en rien de « piéger » celui-ci, mais bien de lui permettre de revenir sur sa culture littéraire et sur son approche critique du dossier ou bien sur son projet pédagogique par rapport au texte-support.

Certains candidats ont formulé des propositions d'activités devant élèves propres à susciter l'intérêt ou la curiosité de ces derniers. Il s'agit de bien connaître les spécificités du lycée professionnel et de réfléchir à la mise en œuvre des programmes : une proposition de travail en binôme, un projet de réécriture, une remarque sur l'intérêt d'une lecture expressive ou bien le souhait d'un corpus diversifié ont été appréciés du jury. Des candidats se sont exprimés avec aisance avec le souci de communiquer avec conviction leurs réactions par rapport au dossier.

**Seconde partie : interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » (6 points)**

**Durée de la présentation :** 10 minutes ; durée de l'entretien avec le jury : 10 minutes

*« Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document contenu dans le dossier remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation.*

*La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies dans le point 1 de l'annexe de l'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les*

*professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.*

*L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes. »*

- **Les attentes du jury :**

L'épreuve « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » se présente sous la forme d'une situation-problème. Le candidat doit envisager sa gestion de la situation en tant qu'enseignant puis élargir sa réflexion en fonction de sa connaissance des diverses réglementations applicables en lycée professionnel, comme l'y invite l'énoncé.

*Exemple : « Un professeur de la classe ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) vous demande d'intégrer un de ses élèves dans une de vos classes. Quelle est votre attitude ? Comment préparez-vous son accueil ? Que pouvez-vous dire du traitement du handicap dans les établissements scolaires ? »*

La définition de l'épreuve ne comporte pas d'ambiguïté : on attend du candidat qu'il fasse la preuve de ses connaissances du système éducatif et de son aptitude à se projeter dans la fonction d'enseignant. Cela suppose du bon sens, une connaissance du cadre réglementaire et une aptitude à prendre du recul par rapport à la fonction. Le propos doit être organisé et le candidat doit éviter les digressions compassionnelles ou les analyses à portée psychologique.

- **Les réponses des candidats :**

Les candidats sont dans l'ensemble correctement préparés à cette épreuve, ils connaissent l'arrêté du 12 mai 2010 et ont observé en milieu scolaire des situations variées. Ils savent que l'enseignant est un adulte référent, porteur des valeurs de l'institution. Une candidate a été valorisée par le jury en raison de sa connaissance de la classe de 3<sup>ème</sup> DP6.

Exemples de sujets proposés dans la valence Lettres :

- les missions du professeur principal ; le rôle du professeur principal au sein d'une équipe éducative ;
- la classe ULIS ; le traitement du handicap en milieu scolaire ;
- le portable en classe ; les nouveaux médias ;
- la sortie scolaire ; le cadre réglementaire des sorties pédagogiques ;
- l'absentéisme ; les dispositifs permettant de lutter contre l'absentéisme scolaire ;
- le coût du matériel scolaire ; le traitement égalitaire de tous les élèves ;
- l'homophobie en milieu scolaire ; les moyens de lutter contre la discrimination ;
- la démotivation ; l'aide à l'orientation ;
- le statut d'enseignant ; les obligations de service.

Rapport présenté par Madame Ripoché et Monsieur Mulot

## ANNEXE 1

### CAPLP Externe et CAFEP section anglais-lettres

#### Session 2013 Épreuves orales d'admission LEÇON

**Le sujet comporte trois documents.**

**Document 1 :** "Apocalypse? No. But Unless We Change Tack, The Planet Is Running Out Of Time"  
source : <http://guardian.co.uk>

**Document 2 :** "Americans Stock Up To Be Ready For End Of The World"  
source : The Observer

**Document 3 :** document vidéo accessible sur votre poste informatique  
bande annonce de *An inconvenient truth*, Al Gore, 2006

#### TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT

Dans une première partie, vous présenterez, en anglais, une étude de l'ensemble de ces documents. Cet exposé sera suivi d'un entretien en anglais avec le jury (durée maximale : trente minutes).

Dans un second temps, vous proposerez, en français, – sur la base de tout ou partie des documents – un projet pédagogique destiné à une classe de lycée professionnel. Cette présentation sera suivie d'un entretien en français avec le jury (durée maximale trente minutes).

Vous êtes libre de suggérer l'utilisation complémentaire d'un ou plusieurs documents (ou types de documents) qui ne figurent pas au sein de l'ensemble qui vous est soumis.

#### DOCUMENT 1

**theguardian**

#### **Apocalypse? No. But unless we change tack, the planet is running out of time**

How we can face the challenge of saving the environment without slipping into denial, despair or cynical profiteering?

*By Andrew Simms*  
Friday 1 March 2013

After millennia of falsely predicting the apocalypse, humanity has become understandably flippant. There were so many threatened catastrophes in 2012, from rolling earthquakes to interstellar collisions and a misunderstanding of the Mayan calendar that the quips began to flow. "People are making apocalypse jokes like there's no tomorrow," was a favourite.

5 But just because we've been wrong so many times before, does that mean we're safe forever? Or have we been lulled into a false sense of security, and do the timeframes involved disguise the scale of the risks posed to conditions for human civilisations?

10 Look back far enough and you'll see that very bad things do happen. The world has experienced five mass extinction events during which over 95% of marine species and 80% of four legged creatures died out.

The climate warmed during the gloriously named Paleocene–Eocene Thermal Maximum (PETM), driving one of Earth's more recent extinction events 55m years ago. Now we are living through a man-made mass extinction event.

15 The PETM was bad, but NASA climate scientist James Hansen notes that with global warming today, climate zones are moving about 10 times faster than they did during the PETM extinction. It's an indicator of the force and speed of the unintended consequences of our economic activity, and something which makes it impossible for many species to adapt. And left unaddressed that could be the case for humanity too.

20 Homo Sapiens may feel smugly secure in our abilities, but it's worth remembering we've only been  
around for a humble 300,000 years or so. The dinosaurs lasted for about 165m years, and we seem to  
be trying hard not to outlive them.  
Vast subsidies pour into the fossil fuel industries, and in the UK new tax breaks have encouraged  
investment at a 30-year high into North Sea oil and gas exploration and production.  
25 That is in spite of the best science available suggesting that we can only afford to burn around a  
quarter or a fifth of proven reserves if we are to avoid potentially runaway global warming. And,  
instead of climate campaigners being applauded for their actions, they are being hounded with £5  
million law suits.  
My new book, *Cancel the Apocalypse*, is about how we can face this challenge positively, without  
slipping into denial, despair or cynical profiteering.  
30 With the right approaches we can all benefit from re-engineering our financial, food, transport and  
energy systems. We can re-imagine the shape of our high streets and the pattern of our working  
weeks to improve the quality of our lives and lessen our burden on the biosphere. But this can only  
happen if we let go of the tenacious economic dogma that has taken root in recent decades.  
Perversely, as evidence mounts of its failure to spread the benefits of enterprise, its lack of respect for  
35 its natural resource base, or even its ability to succeed on its own terms, the old ideas are clung to  
more tightly. Political familiarity misinterpreted as security.  
Work harder and longer we're told, bow to the judgement of the markets, pretend that life-supporting  
ecosystems are a luxury whose protection and enhancement we cannot afford to prioritise.  
40 In the grip of this epic perversity, perhaps the most exhilarating realisation is that countless other  
successful ways of organising our affairs already exist. The book is an exploration of these, that looks  
at the lessons of history, both positive and negative, for how to survive and thrive in times of adversity.  
It also scours the modern world highlighting working examples that refute the argument that the best  
we can hope for is to crudely stick the broken model of debt-fuelled, environmentally destructive and  
socially divisive overconsumption back together.  
45 At the time of the second world war, economist JM Keynes came up with a plan for how to finance the  
war effort. It aimed to raise savings for the war effort and minimise costs for those least able to bear it.  
But even with the spectre of Nazism looming, his medicine was thought too strong. Opinion was not  
ready. Keynes lamented: "My discomfort comes from the fact, now made obvious, that the general  
public are not in favour of any plan."  
50 The Economist newspaper, however, congratulated him for, if nothing else, revealing among the so-  
called "leaders of opinion," the state of their ignorance on the central economic problem of the war.  
This book is my take on where and how to begin to tackle current systemic environmental, economic  
and social challenges. It's the start of a plan. If having this conversation it only reveals the state of  
ignorance among our leaders, that will be a start.  
55 I'd love to see other books that honestly and explicitly address how we make a global economic  
transition at scale, and within the timeframe that change is needed. Such plans have to be calibrated  
so that we can all live well within the tolerance levels of the biosphere.  
It would be wrong to say that those who support the status quo have failed to notice there is a  
problem. They just react to it differently.  
60 In 2011, The Wall Street Journal published a Guide to Investing in the Apocalypse. Listing a range of  
potential economic and environmental disasters it quite seriously observed that their occurrence, "will  
touch off panic and, in some cases, hysteria. As a result, these events will also contain the seeds of  
profit for investors who stay calm."  
Of course, the alternative is that we could try to stop them. As the great cultural critic Raymond  
Williams once said, 'To be truly radical is to make hope possible rather than despair convincing.'

## DOCUMENT 2

### TheObserver

#### Americans stock up to be ready for end of the world

Recession and the constant threat of terrorist attacks have given new life to the ingrained survivalist instinct.

*By Paul Harris.*

Sunday 14 February 2010

Tess Pennington, 33, is a mother of three children, and lives in the sprawling outskirts of Houston, Texas. But she is not taking the happy safety of her suburban existence lightly.

Like a growing army of fellow Americans, Pennington is learning how to grow her own food, has stored emergency rations in her home and is taking courses on treating sickness with medicinal herbs.

5 "I feel safe and more secure. I have taken personal responsibility for the safety of myself and of my family," Pennington said. "We have decided to be prepared. There are all kinds of disasters that can happen, natural and man-made."

10 Pennington is a "prepper", a growing social movement that has been dubbed Survivalism Lite. Preppers believe that it is better to be safe than sorry and that preparing for disaster – be it a hurricane or the end of civilisation – makes sense.

15 Unlike the 1990s survivalists, preppers come from all backgrounds and live all over America. They are just as likely to be found in a suburb or downtown loft as a remote ranch in the mountains. Prepping networks, which have sprung up all over the country in the past few years, provide advice on how to prepare food reserves, how to grow crops in your garden, how to hunt and how to defend yourself.

20 There are prepping books, online shops, radio shows, countless blogs, prepping courses and prepping conferences. John Milandred runs a website called Pioneer Living, which is one of the main forums for discussing prepping. It provides a range of advice for those who just want to store extra food in case of a power cut, to those who want to embrace the "off the grid" lifestyle of America's western pioneers. "We get inquiries from people from all walks of life. We had a principal from a school asking us to talk to his children. We have doctors and firemen and lawyers," he said.

25 Milandred lives in Oklahoma and, should society collapse around him, he is well placed to flourish. Indeed, he might not notice that much. His house has a hand-dug well that gives him fresh water. He grows his own food. He has built an oven that needs neither gas nor electricity. He can hunt for meat. "If something happened, it really would not affect us," he said.

30 There are several reasons for the rise of prepping. The first is that, in the post-9/11 world, mass terror attacks have become a fear for many Americans. At a time when US diplomacy is focused on preventing Iran getting nuclear weapons and terror experts continue to warn of "dirty bombs" on American soil, it is no surprise that many Americans feel threatened. Added to that paranoia has come the recession. Suddenly, millions of Americans have been losing their jobs and their homes, reinforcing a feeling that society is not as stable as it once seemed.

35 Hollywood has caught on. A succession of films, such as *2012*, *The Road*, *The Book of Eli* and *Legion*, have tapped into an American *Zeitgeist* that is worried about the end of civilisation. "Prepping masks a wide range of stances and ideologies. But the more people are prepared, the more they are likely to have an apocalyptic way of thinking," said Professor Barry Brummett, of the University of Texas-Austin.

40 Even government officials have accepted that the financial crisis posed a threat to social order. In recent testimony before Congress, treasury secretary Tim Geithner admitted that top-level talks had been held on whether the US could enforce law and order in the wake of a collapse of the financial system.

45 Certainly, Tom Martin agrees. He runs the American Preppers Network, which helps provide a wide range of resources. Martin, a truck driver who lives in Idaho, believes that more and more people will become preppers. "Millions of people now have the mindset that they want to be prepared for something, but don't know what to call it," he said.

50 That rings true with Pennington. In the 1990s, survivalism was the province of anti-government militiamen or loners in the woods. But preppers are more concerned with stocking up on food and water and relearning skills so that they can fend for themselves. To that end, Pennington has set up a website called Ready Nutrition, which teaches basic food skills to prepare for a time when pre-packaged goods at a supermarket might not be available: "Prepping is not taboo, like survivalism. There is no negative connotation to it. We are not rednecks. In many ways, our ancestors were preppers. So were the Native Americans. It is just going back to being able to look after yourself

## ANNEXE 2

### Épreuves orales d'admission

#### ÉPREUVE SUR DOSSIER COMPORTANT DEUX PARTIES

##### 1<sup>ère</sup> partie – soutenance de dossier

**Le dossier comporte trois documents.**

**Document 1:** "Britain and the European Union", "The hand of history", The Economist, Jan. 26, 2013  
Source: [www.economist.com](http://www.economist.com)

**Document 2:** document iconographique  
Illustrations de l'article "The hand of history" The Economist, January 26, 2013  
Source: [www.economist.com](http://www.economist.com)

**Document 3:** document vidéo accessible sur votre poste informatique  
Source: Telegraph TV, [telegraph.co.uk](http://telegraph.co.uk), [www.youtube.com/watch?v=TLsRA5X8nUI](http://www.youtube.com/watch?v=TLsRA5X8nUI)

#### TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT

Dans un premier temps, vous présenterez, en anglais, une étude de l'ensemble de ces documents (durée maximale : vingt minutes).

Dans un second temps, cette présentation sera suivie d'un entretien de vingt minutes en langue étrangère avec le jury.

##### 2<sup>ème</sup> partie – interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »

voir dernière page du dossier (hors numérotation)

#### TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT

Vous répondrez en français à la question, l'exposé se poursuivra par un entretien en français avec le jury (présentation : dix minutes ; entretien avec le jury : dix minutes.).



**Document 1**

**The hand of history**  
*The Economist, January 26, 2013*

**David Cameron has given a landmark speech on Europe, delighting his party. He now needs to change the subject.**

IN 2003 Tony Blair's efforts to drag Britain into "the heart of Europe" hit the buffers. His chancellor of the exchequer, Gordon Brown, blocked the then prime minister's attempt to join the euro. Then came the Iraq war, which estranged London's continental partners. A leader entranced by ideals of national destiny, Mr Blair reluctantly abandoned his ambition to make the country the third cog in the European Union's Franco-German engine. So the question arose: if not at the heart of Europe, where should Britain be?

Until now Mr Blair's successors have avoided it. But in a speech in London on January 23rd, David Cameron boldly ventured an answer, thus closing an uncertain, decade-long chapter in the history of Britain's relationship with the EU.

The prime minister committed his Conservative Party to loosening Britain's ties to Europe— particularly on crime, social affairs and the environment—and to putting the new settlement to a stark in-out referendum before the end of 2017. Eloquently, if vaguely, the prime minister imagined a more flexible network of states centred on the single market, each choosing where to co-operate and where to opt out. A new treaty might codify this new relationship, he suggested. If not, Britain could embark on a unilateral renegotiation.

Mr Cameron pledged to draft a referendum bill before the 2015 election, then enact it by the end of that year if re-elected. This has the double benefit of convincing his Eurosceptic backbenchers of his sincerity and forcing the opposition Labour Party to say whether or not it would implement the legislation.

That makes life difficult for Labour's leader, Ed Miliband. Unlike the Conservative Party, Labour is not prone to bouts of chest-beating over Europe. But the party is internally divided: some, like Jon Cruddas, its policy chief, believe it should guarantee voters a say. Others, like the former business secretary, Lord Mandelson, think that premature. And whereas Mr Cameron now has a clear position, Mr Miliband's line on the EU looks vague and hesitant. "Wait and see" may be sensible diplomacy, but it is lousy politics. It also puts the party on the wrong side of broadly Eurosceptic public opinion. Mr Cameron appears to be on the right side: voters tell pollsters they want renegotiated membership, they want a referendum and, on many issues, they want more independence from Brussels. The European Commission's own polls consistently show Britons to be the union's least enthusiastic members. But in one crucial respect, the prime minister is wrong. He said in his speech that Britons are "increasingly frustrated" about Europe, and that this frustration is developing "dramatically". That is certainly true of Mr Cameron's Conservative Party. It is not, however, true of the British public.

Voters are far less neuralgic about Europe than their representatives in Westminster. When asked which topics most concern them, voters mention Europe much less than they did when Mr Blair was inviting them to love it (see chart). Even supporters of the United Kingdom Independence Party, which campaigns to leave the EU, worry more about the economy, immigration and crime than Europe, say the pollsters at Ipsos MORI. (Lord Ashcroft, a Tory donor who conducted a huge poll, reports similar findings.) And Britons are equal-opportunity cynics: they distrust their own politicians almost as much as they distrust Brussels.

Mr Cameron's speech has gone down well with his party and given his adversaries a headache. But for all these immediate benefits, he risks encouraging the impression that his party is fixated on a subject that most voters do not much care about—and at the expense of subjects they do care about, such as jobs, health care and the economy. Labour was in agony this week, as it squirmed and tried to change the subject to something other than Europe. But it may have been wise to do so.

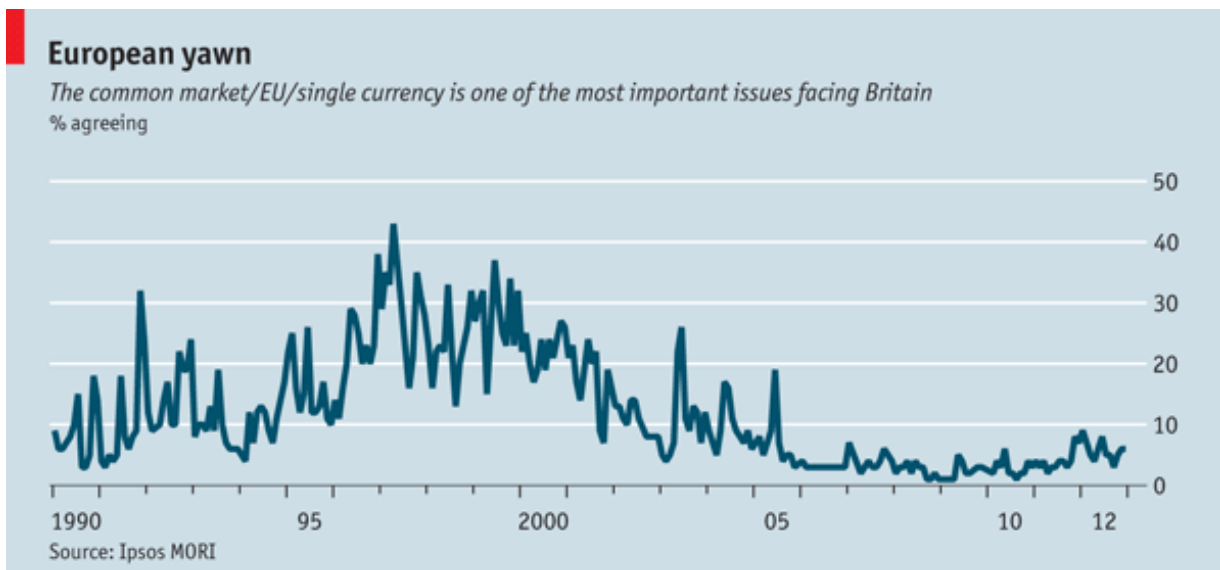
Source : [www.economist.com](http://www.economist.com)

Document 2



By Dave Simonds, *The Economist*, January 26, 2013

Source:  
[www.economist.com](http://www.economist.com)



*The Economist*, January 26, 2013